



**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Érica Carvalho da Silva

**Novos contextos de aprendizagem: processos de letramento a partir dos
gêneros digitais**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2014

Érica Carvalho da Silva

**Novos contextos de aprendizagem: processos de letramento a partir dos
gêneros digitais**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Professora Doutora Dayse Cabral de Moura

FUNCHAL – 2014

Ao meu marido Diego da Costa, companheiro para todas as horas, a minha mãe Mariza, meu porto seguro, aos meus avós Maria (*in memoriam*) e Antônio, fonte de sabedoria, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, pessoas que me fazem acreditar na vida e nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Durante a longa caminhada que resultou neste trabalho, muitas pessoas passaram por minha vida deixando suas contribuições, e outras estiveram sempre ao meu lado apoiando-me, incentivando-me e encorajando-me durante a investigação. A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Dayse Cabral de Moura, que com graça e simpatia conduziu a orientação deste trabalho, obrigada pela confiança depositada, pelas tardes de conversa e reflexão, pelas críticas que ampliaram meu horizonte e promoveram meu crescimento pessoal.

Aos professores brasileiros e portugueses do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área da Inovação Pedagógica, por despertar em mim o desejo de agir em favor de uma educação para a vida, em especial ao Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão pelas contribuições científicas, pelas reflexões e por lapidar este trabalho como uma joia preciosa.

À equipe DH2, em especial a Cleiton Barbosa (*in memoriam*), pelo apoio e disponibilidade em resolver as eventuais burocracias que surgiram ao longo do curso.

Aos meus alunos da turma do 8º ano A/2012, com os quais convivo diariamente e cujos projetos desenvolvidos subsidiaram a investigação, agradeço a boa vontade e o carinho.

Aos amigos mais próximos, que com muita paciência me ouviram falar dos projetos, das aulas, da pesquisa, da inovação, agradeço as palavras de estímulo.

Aos diretores da escola, que não mediram esforços em me ajudar para que a realização desse trabalho fosse possível, agradeço a credibilidade.

Ao meu marido Diego, companheiro para todas as horas, sempre me incentivando e me passando confiança para a conquista do tão sonhado título, agradeço por você existir ao meu lado.

A minha mãe Mariza, que mesmo a distância sempre zelou por mim, cuidando para que eu ficasse bem e conseguisse o tão sonhado “futuro melhor”, que mesmo sem entender ao certo o que eu estava fazendo, sempre apoiou e respeitou as minhas decisões. Agradeço por ter feito de mim a pessoa que sou hoje, pelo apoio nunca negado e por continuar sendo o meu porto seguro.

Aos meus avós, Maria (*in memoriam*) e Antônio, que com muita paciência e dedicação contribuíram significativamente para minha formação pessoal e profissional, agradeço pela educação que me impuseram.

Aos meus irmãos, Ednaldo, Eduardo e Marcelo, que mesmo distantes demonstram um carinho muito especial, agradeço o companheirismo.

Aos meus sobrinhos, que enchem a minha vida de alegria e me fazem enxergar que a vida está sempre recomeçando, agradeço o afeto, o respeito e a admiração que sempre demonstram por mim.

“O aprendizado centrado no aluno é o escape das células temporais, laterais, físicas e hierárquicas da padronização.”

(CHRISTENSEN, 2012, p. 17)

RESUMO

Num mundo em constante transformação e cercado de novas tecnologias, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades que vão além do letramento alfabético, é urgente ser digitalmente letrado. No entanto, contrariando as mudanças aceleradas que acontecem na sociedade, a escola contemporânea insiste na manutenção do paradigma educacional adotado desde a Revolução Industrial, ancorado no modelo instrucionista da educação de massas. Considerando que o pleno domínio da língua é algo essencial para nos tornarmos cidadãos ativos, este estudo pretende investigar processos de letramento a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade, dando relevo aos gêneros digitais e suas contribuições ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do educando. Como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ainda é um problema nas escolas, e sendo os gêneros digitais pouco explorados nas aulas de língua materna, temos por objetivo analisar como práticas pedagógicas voltadas para a produção de gêneros textuais digitais e não digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, contribuem para a formação de leitores e escritores proficientes no Ensino Fundamental. A pesquisa realizada foi de natureza etnográfica, pesquisa-ação, e aconteceu em uma turma do 8º ano de uma escola pública do município de Recife – PE/Brasil. Para coleta de dados utilizei a observação participante completa, a entrevista etnográfica semiestruturada e a análise documental. Os resultados obtidos apontam que os contextos criados para que os alunos se tornem cidadãos letrados facilitaram o debate e a interação, estimularam a autonomia e a aprendizagem colaborativa e promoveram a construção do conhecimento, sendo, mesmo que a nível micro, Inovação Pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação Pedagógica, Tecnologia, Gêneros Textuais, Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

Nowadays students are in an unstoppable and dynamic world and surrounded by a brand new technologies every single day, so they need to develop such skills beyond the alphabetic literacy, it is urgent to be literate digitally. However, the contemporary school insists on maintaining the educational paradigm adopted since the Industrial Revolution, anchored in the instructional model of mass education. Whereas full command of the language is something essential to become active citizens, this study intends to investigate processes of literacy from the genres that circulate in society, giving relief to digital genres and his contributions to linguistic and cognitive development of the student. As the development of the reading and writing skills is still a problem in schools, and being digital genres unexplored in mother tongue classes, we have to analyze how teaching practices geared towards the production of genres digital and non digital in Portuguese Language classes, contribute to the formation of readers and writers proficient in Elementary Education. The survey was conducted ethnographic, by involving action and research, and it happened in 8th grade group at a public school in Recife - PE / Brazil. To collect data were a full participant observation, ethnographic interviews and semi-structured document analysis. The results indicate that the contexts created for students to become literate citizens facilitated discussion and interaction, encouraged autonomy and collaborative learning and promoted the construction of knowledge as well, such as a Pedagogical Innovation, even at the micro level.

KEYWORDS: Pedagogical Innovation, Technology, Textual Genres, Collaborative Learning.

RÉSUMÉ

Dans un monde en constante transformation et entouré de nouvelles technologies, il est nécessaire que les étudiants développent des compétences qui vont au-delà de la lecture et de la compréhension textuelle : il est urgent d'être numériquement instruit. Cependant, en opposition avec les changements accélérés qui se produisent dans la société, l'école contemporaine insiste dans le maintien d'un paradigme éducationnel adopté depuis la révolution industrielle, ancré dans un modèle d'instruction de masses. Considérant que la pleine dominance de la langue est quelque chose d'essentiel pour devenir des citoyens, cette étude prétend chercher des processus de connaissance de la langue à partir des genres textuels qui circulent dans la société, en mettant en évidence les genres numériques et leurs contributions au développement linguistico-cognitif de l'enseigné. Comme le développement des compétences de lecture et d'écriture est encore un problème dans les écoles et que les moyens numériques sont peu exploités dans les classes de langue maternelle, nous avons pour objectif d'analyser les pratiques pédagogiques tournées vers la production de textes numériques et non numériques dans la langue portugaise pour contribuer à la formation de lecteurs et d'écrivains compétents dans l'Enseignement primaire. La recherche réalisée a été de nature ethnographique, recherche-action, et s'est déroulée dans une classe de 8^e année d'une école publique de la municipalité de Recife-PE/Brésil. Pour réunir les données, nous avons utilisé l'observation participante complète, l'entretien ethnographique semi-structuré et l'analyse documentaire. Les résultats obtenus montrent que les contextes créés pour que les élèves deviennent des citoyens capables de lire et de comprendre ont facilité le débat et l'interaction ; ils ont stimulé l'autonomie, l'apprentissage collaboratif et ont promu la construction de la connaissance, ceci étant, même à un niveau de microcosme, une innovation pédagogique.

MOTS-CLÉS : Innovation pédagogique, Technologie, Genres textuels, Apprentissage collaboratif.

RESUMEN

En un mundo en constante cambio y rodeado por las nuevas tecnologías, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades que van más allá de la alfabetización, es urgente que tenga una cultura digital. Sin embargo, contrariamente a los rápidos cambios que están tomando lugar en la sociedad, la escuela contemporánea insiste en mantener el paradigma educativo adoptado desde la Revolución Industrial, anclado en el modelo de enseñanza de la educación de masas. Considerando que el pleno dominio de la lengua es algo esencial para convertirse en ciudadanos activos, este estudio se propone investigar los procesos de alfabetización de los géneros que circulan en la sociedad, dando relieve a los géneros digitales y sus contribuciones al desarrollo lingüístico y cognitivo del alumno. A medida que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura sigue siendo un problema en las escuelas, y de ser géneros digitales inexploradas en las clases de lengua materna, tenemos que analizar cómo las prácticas de enseñanza orientados a la producción de géneros de clases digitales y no digitales en las clases de lengua Portuguesa, contribuyen a la formación de lectores y escritores en Educación Primaria. La encuesta se llevó a cabo, la investigación de acción etnográfica, y ocurrió en una clase de octavo grado en una escuela pública en la ciudad de Recife - PE / Brasil. Para recoger los datos eran una observación participante de pleno derecho, las entrevistas etnográficas y análisis de documentos semi-estructurados. Los resultados indican que los contextos creados por los estudiantes a convertirse en ciudadanos cultos facilitaron el debate y la interacción, alienta la autonomía y aprendizaje colaborativo y promover la construcción de conocimiento, que, incluso en el nivel micro, Innovación Pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Innovación Pedagógica, Tecnología, Géneros Textuales, Aprendizaje Colaborativo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	9
1.1 A escola do passado no presente – em qual paradigma estamos ancorados?.....	12
1.2 O currículo e a necessidade de mudanças	17
1.3 Seymour Papert e sua abordagem construcionista.....	20
1.4 O uso das novas tecnologias e a inovação pedagógica.....	23
2 A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA DENTRO DE UM CONTEXTO INOVADOR.....	27
2.1 A língua, o sujeito e o texto.....	31
2.2 O que é o letramento?.....	33
2.3 Gêneros textuais.....	36
2.4 Gêneros textuais digitais.....	40
2.4.1 E-mail.....	43
2.4.2 Fórum de discussão.....	44
2.4.3 Blog.....	45
2.5 Os gêneros digitais em processos de aprendizagem autônoma e colaborativa.....	46
2.6 O professor de linguagem diante da era da aprendizagem.....	48
3 ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	51
3.1 Pesquisa-ação.....	53
3.2 Coleta de dados.....	56
3.3 Locus da pesquisa.....	58
3.4 O campo: peculiaridades.....	58
3.5 Participantes da pesquisa.....	59
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	61

4.1	Quais contextos de aprendizagem foram criados nas aulas de Língua Portuguesa com a utilização do computador?.....	61
4.1.1	1º Projeto: “Quem conta um conto?”.....	63
4.1.1.1	Explorando o gênero conto	65
4.1.1.2	Construindo conceitos.....	66
4.1.1.3	Da reflexão à ação	69
4.1.1.4	Da construção à reconstrução textual	71
4.1.1.5	Do lápis, borracha e papel à tela, teclado e internet.....	72
4.1.1.6	Um escritor em nosso meio	75
4.1.1.7	Refacção textual no Word	80
4.1.1.8	Um bate-papo com o escritor	83
4.1.1.9	O grande dia – manhã de autógrafos	84
4.1.1.10	O blog e o relato de experiência como escritor.....	88
4.1.2	2º Projeto: “Eu penso, eu opino”.....	90
4.1.2.1	Escolhendo os gêneros colaborativamente	90
4.1.2.2	A oralidade em foco: debate regrado	92
4.1.2.3	Explorando o conhecimento: debate regrado	93
4.1.2.4	Da argumentação oral à digital: fórum de discussão.....	94
4.1.2.5	Escrevendo o artigo de opinião	96
4.2	O que nos dizem os alunos sobre os projetos?	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE I – Diário de campo.....	117
	APÊNDICE II – Relatos de experiência.....	141
	APÊNDICE III – “Quem conta um conto?”.....	143
	ANEXO I – Conto Tentação de Clarice Lispector.....	158
	ANEXO II – Artigo de opinião “Educação de quarto mundo” de Lya Luft.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Aprendizagem da língua – uso e reflexão.....	38
Quadro II: Gêneros sugeridos pelos PCN.....	39
Quadro III: Relação entre os gêneros textuais.....	42
Quadro IV: Gêneros estudados no 1º projeto.....	64
Quadro V: Gêneros estudados no 2º projeto.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Grupo I - alunos AT, JJ, T, PV	67
Figura II: Grupo II - alunos RS, MC, P, I, D.....	67
Figura III: Grupo III - alunos K, G, R, RK.....	67
Figura IV: Grupo IV - alunos IF, JG, LL, LG.....	67
Figuras V e VI: Alunos digitando e ilustrando os contos.....	80
Figura VII: Convite para a manhã de autógrafos.....	85
Figuras VIII e IX: Dramatização do conto “A menina que aprendeu a voar”.....	86
Figuras X e XI: Autografando o livro de contos.....	86

LISTA DE SIGLAS

ZDP – Zona do desenvolvimento Proximal

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. (BAZERMAN, 2007, P. 110)

Conscientes de que nosso cotidiano está rodeado de práticas de linguagem, seja em nossos relacionamentos pessoais, seja nos sociais, e de que hoje, no mundo informatizado, a educação letrada deve ir muito além das ações de codificar e decodificar símbolos, foram desenvolvidos projetos nas aulas de Língua Portuguesa que favorecessem a aprendizagem dos gêneros textuais digitais interligados aos gêneros não digitais, na busca de promover a interação entre os adolescentes e a descoberta de uma escrita significativa para uma efetiva participação no mundo letrado.

Ancorados nessa perspectiva de aprendizagem da língua, surgiu a pergunta que norteou esta pesquisa “Como práticas de produção de gêneros textuais digitais e não digitais podem ser inovadoras e contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes no Ensino Fundamental?”

O interesse por esse tema de investigação iniciou-se pelo universo profissional da investigadora, que é professora de Língua Portuguesa há cinco anos e há dois atua como docente no Ensino Fundamental II na Prefeitura de Recife. Apesar do pouco tempo atuando nessa prefeitura, não foi difícil perceber que a maioria dos alunos que ingressa na segunda etapa do Ensino Fundamental apresenta dificuldades na leitura e na escrita ou, até mesmo, ainda desconhece o código alfabético.

Apresentando verdadeira aversão pelas atividades de produção textual, por um lado por se sentirem incapazes de construir textos, ficando subjante a ideia de que “não sabem português” ou que “o português é muito difícil”, e por outro lado por não perceberem funcionalidade nas produções propostas, servindo apenas para ratificar o seu conhecimento ou desconhecimento a respeito da língua. Desta maneira, os alunos vivenciam os quatro anos finais do Ensino Fundamental, amparados por uma proposta pedagógica formada por ciclos de aprendizagem, sendo impedidos de repetir o ano/série e chegando ao ano final – 9º ano – analfabetos funcionais (não são raros os casos de analfabetismo).

Evidentemente que fatores externos à escola contribuem para esse resultado alarmante que temos presenciado, uma vez que refletimos, como qualquer outra instituição social, o modo de vida, a cultura, as condições gerais de sobrevivência e valorização da cultura letrada da comunidade em que estamos inseridos. Contudo, não podemos negligenciar os fatores internos à própria escola como condicionantes à relevância dos resultados obtidos.

Um dos fatores inerentes à escola vem de uma prática consolidada desde a Reforma Pombalina, em 1759, período em que foi instituído o ensino da língua portuguesa nas escolas, seguindo os mesmos parâmetros do ensino do latim, ou seja, o ensino da gramática. Ainda hoje prevalece uma prática reducionista de aprendizagem da língua, privilegiando o estudo de frases soltas, descontextualizadas, sem um caráter interacional. Para Antunes:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, P. 19)

Apesar desse formato de estudo da língua ainda prevalecer em nossas escolas, não se pode negar que muitas ações institucionais já foram desenvolvidas no intuito de reorientar o estudo da língua portuguesa em sala de aula, tomemos como exemplo a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 1998 pelo Ministério da Educação, este documento visa estabelecer uma base comum ao fenômeno educativo em toda a região brasileira, sem, contudo, menosprezar as peculiaridades de cada região.

Subdividindo-se por área do conhecimento, os PCN de Língua Portuguesa traz uma abordagem privilegiando uma dimensão interacional e discursiva da língua, defendendo a tese de que o pleno domínio da língua é uma das condições para que o indivíduo atue em seu meio social. Além disso, a visão meramente gramatical da língua não ganha relevo em suas abordagens, em vez disso sugere-se uma articulação em torno dos eixos – **uso** da língua oral e escrita e **reflexão** acerca desses usos:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 1998, p. 59)

No entanto, embora a renovação esteja amparada por documentos legais, esse processo não ultrapassa os limites de ações isoladas, eventuais e assistemáticas.

Outro fator inerente à escola, determinante para o insucesso escolar, é a manutenção do paradigma escolar que se desenhou desde a sociedade industrial, caracterizado por um modelo unidirecional em que o professor é o centro do processo do ensino-aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno recebe passivamente esse conhecimento e o reproduz.

Esse modelo educacional surgiu em resposta à nova ordem industrial, que necessitava de um tipo de homem munido de competências que nem a família nem a igreja podiam desenvolver. Para a nova sociedade era necessário um novo homem, adaptado a “um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina coletiva, um mundo em que o tempo deveria ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto.” (TOFFLER, 1970, 321-322).

Assim surgiu a escola de massas, que em seu interior antecipava os ambientes hostis que os estudantes enfrentariam em suas vidas adultas. Para Toffler (1970, p. 322), “a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor” foram os instrumentos utilizados pela escola para desenvolver nos alunos as habilidades exigidas pela era industrial, deixando-os adaptados para a convivência nessa nova era.

O paradigma educacional que surgiu nesse período histórico permanece vigente até hoje, no entanto, a sociedade sofreu inúmeras transformações, a era industrial cedeu lugar à era da informação e do conhecimento, exigindo dos seus contemporâneos uma postura diferenciada. Para Toffler (1970, p. 323), o papel da escola de hoje é preparar homens “que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminhos através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação.”

Enquanto uma nova sociedade se desenhou, a escola, segmento fundamental da sociedade, permanece arraigada a paradigmas que remontam os moldes fabris. Percebe-se, portanto, uma contradição entre o modelo educacional – baseado no instrucionismo e na submissão – e as exigências do mundo contemporâneo – baseadas na criticidade, criatividade e no poder de transformar informação em conhecimento. Para Sousa e Fino (2008, p. 9), “Estamos, portanto, a atravessar um estado de crise, que convida à reflexão e à acção.”

A partir da reflexão sobre esses dois aspectos inerentes ao contexto escolar e certos de que é a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental que os estudantes desenvolvem suas competências de leitura e escrita com mais autonomia, podendo se tornar cidadãos letrados e

agir ativamente na sociedade, desenvolvemos projetos que priorizassem as múltiplas interações entre professor/aluno/aluno em torno de uma base tecnológica, trabalhando, desta forma, com os gêneros textuais tradicionais e com os gêneros textuais que emergiram no mundo digital.

Investigar essa ação interativa no processo de letramento torna-se relevante, uma vez que as novas tecnologias nos trouxeram novas formas de construção de sentidos, possibilitando-nos que saíamos da visão tradicional da aula de língua materna, em que a língua é tomada, como afirma Geraldi (1997, p. 190), “como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procuram identificar e descrever.” Temos uma abordagem da língua meramente instrucionista, em que os alunos repetem passivamente em um exercício “incessante de copiar, conservar e combinar palavras” (GERALDI, 1997, p. 120) muitas vezes ignorando o seu real significado.

A língua é um instrumento de comunicação e sua abordagem em sala de aula deve desenvolver no educando habilidades de expressão e compreensão de mensagens, por isso deve-se priorizar **o uso** em detrimento **do saber a respeito da língua** (*grifos meus*). Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é necessário que os alunos assumam o papel de construtor do conhecimento junto ao professor, saindo da visão instrucionista para uma visão construcionista, em que, para Seymour Papert (2008), os educandos são estimulados a buscar o conhecimento, e os professores são os problematizadores, promovem contextos de aprendizagem que facilitam as descobertas dos aprendizes.

Nessa perspectiva, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar tem por objetivo revolucionar o fazer pedagógico, melhorando as formas de aprender e desenvolvendo as habilidades do aluno, visando a uma maior reflexão e participação social, ampliando o potencial dos indivíduos. Será essa utilização das TIC que, segundo Fino (2011), contribuirá para a construção de um novo paradigma escolar.

Marcuschi ainda afirma que existem três aspectos que tornam o estudo dos gêneros emergentes relevante:

- (1) Seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado;
- (2) Suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- (3) A possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. Assim, esse “discurso eletrônico” constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Dar condições ao aluno de conhecer esses gêneros emergentes é também função da escola, mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que uma das habilidades a ser desenvolvida no educando em sala de aula é a competência escrita.

Para tanto, na busca de responder a pergunta que embasa a investigação, estabelecemos objetivos a serem atingidos, assim, temos como objetivo geral:

- Analisar como práticas pedagógicas voltadas para a produção de gêneros textuais digitais e não digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, contribuem para a formação de leitores e escritores proficientes no Ensino fundamental.

E como objetivos específicos:

- a) Analisar como se organizam as práticas pedagógicas para a aprendizagem dos gêneros textuais/digitais;
- b) Identificar a relação existente entre o contexto de aprendizagem e a inovação pedagógica no processo de letramento;
- c) Identificar como os estudantes interagem e produzem os gêneros textuais digitais e não digitais no contexto de inovação pedagógica.

Na busca de alcançar respostas para os objetivos propostos, a revisão de literatura embasou-se em vários estudiosos da área, dos quais podemos citar: Antunes (2003), Bakhtin (2011), Bazerman (2007), Brazão (2011), Bronckart (2009), Coll (1994), Fino (2000, 2001, 2004, 2008, 2010), Geraldi (1997), Koch (2006), Kuhn (1978), Marcuschi (2002, 2008, 2010, 2011), Orlandi (2008), Papert (1985, 2008), Perrenoud (2000), Sousa e Fino (2008), Toffler (1970), Vigotski (2007), Soares (2012), Xavier (2008, 2010).

A pesquisa estruturou-se em cinco capítulos para uma melhor compreensão do universo investigado, assim, abordaremos no **primeiro capítulo** o conceito de paradigma e de inovação pedagógica, para isso nos embasaremos, primeiramente, na teoria de Kuhn (1978), que afirma que a ciência passa por um período denominado de ciência normal, porém, logo em seguida, acontecem fatos extraordinários, colocando a ciência vigente em crise, causando uma ruptura e abrindo caminho para o nascimento de um novo paradigma. Desta forma, a sociedade passou por várias quebras paradigmáticas ao longo da história, resultando em mudanças drásticas de pensamentos, valores e modos de vida. Essas mudanças paradigmáticas

acontecem em todos os segmentos sociais, inclusive na escola, onde Fino (2008) chama de inovação pedagógica.

Além de discutirmos os conceitos de paradigma e inovação pedagógica, o primeiro capítulo aborda também como as novas tecnologias da informação e comunicação podem contribuir para esse processo de inovação no contexto escolar.

No **segundo capítulo** faremos um breve histórico de como se constituiu o ensino da língua portuguesa no Brasil, desde a Reforma Pombalina até os dias atuais com o desenvolvimento da linguística de texto e a concepção interacionista da língua. Dentro dessa visão interacional, discutiremos à luz de Marcusch, Bronckart e Backhtin sobre os gêneros textuais digitais e não digitais como princípios norteadores da aprendizagem da língua portuguesa e como artefatos fundamentais no processo de letramento.

Partiremos da concepção do letramento alfabético para chegarmos à concepção do letramento digital, uma vez que o mundo contemporâneo está repleto de máquinas, sendo necessário tornar nossos jovens digitalmente letrados, fazendo-os cidadãos do mundo.

Este capítulo abordará ainda o papel do professor de linguagem diante da sociedade do conhecimento, já que o seu papel no passado foi o de instruir, passar informações prontas, contudo, diante de uma sociedade em que a escola deixou de ser o centro do conhecimento, o papel do professor também se modificou.

O **terceiro capítulo** aponta o caminho percorrido por esta pesquisa e a metodologia utilizada para coleta de dados, explicitando a opção pela pesquisa qualitativa a partir do método etnográfico, uma vez que precisamos estar inseridos na cultura investigada para analisá-la e descrevê-la. Como Lapassade (2005) afirma que a técnica fundamental para que o método etnográfico seja realizado é a observação participante, optamos pela pesquisa-ação, defendida por Fino (2008, p. 5) como sendo “casos particulares de observação participante completa”.

No contexto educacional, essa metodologia de pesquisa tem sido bastante frequente, sob a justificativa de que os métodos tradicionais de pesquisa apenas descrevem a precária situação da educação, não se comprometendo com os problemas mais urgentes que são evidenciados. Thiollent (2011, p. 85) confirma essa visão ao dizer que “No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.”

Ainda neste capítulo descreveremos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Dentre os muitos recursos existentes na etnografia, escolhemos a observação participante interna, a entrevista semiestruturada, a análise documental e o diário de campo.

O **quarto capítulo** descreve e analisa detalhadamente os dois projetos vivenciados ao longo da investigação. Sob o embasamento teórico já explicitado, verificaremos como novos contextos de aprendizagens, envolvendo o uso das tecnologias digitais, promovem a interação entre os estudantes e favorecem a produção textual. Verificaremos também se esses novos contextos ratificam o paradigma já existente, sendo mais uma forma instrucionista e oferecendo aos estudantes mais do mesmo, ou se quebram, mesmo que de forma sutil, o paradigma vigente, estimulando os alunos a agirem ativamente nessa busca constante pelo conhecimento.

O **quinto capítulo** delinea as conclusões acerca da pesquisa, acompanhada de algumas considerações que o estudo empírico pode conferir. Desta forma, pudemos verificar as relações existentes entre os contextos pedagógicos criados e a sua relação com a inovação pedagógica. Neste capítulo também confrontamos os objetivos traçados e as respostas obtidas ao final da investigação.

1 AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. (FREINET *apud* PAIVA, 2011, p. 77)

O objetivo deste capítulo é promover uma reflexão acerca das mudanças ocorridas no âmbito social, com o crescente avanço científico e tecnológico, e suas repercussões no espaço escolar, que nos parece acompanhar com atraso essas frenéticas mudanças, abrindo um fosso entre o indivíduo esperado pela sociedade da informação e aquele que está sendo formado por nossas escolas.

A humanidade passou por várias transformações no decorrer da história, mudando conceitos, valores, formas de pensar e agir, evoluindo social, econômica e tecnologicamente. A essas mudanças enfrentadas pela sociedade, impulsionando o seu desenvolvimento, Thomas Kuhn, em sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, chama de mudanças paradigmáticas:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (KUHN, 1978, p. 218)

Pode-se dizer, então, que os paradigmas podem ser vistos como “realizações passadas dotadas de caráter exemplar” (KUHN, 1978, p. 218). Os exemplares seriam as soluções de determinados problemas encontrados pelos estudantes durante sua educação científica, que, a partir dos exemplos explorados, passariam a solucionar outros problemas por analogia. Dessa forma, para Kuhn, a ciência segue um período de ciência normal, na qual os pesquisadores aderem a um determinado paradigma, seguindo os exemplos partilhados nas resoluções dos problemas. Esse paradigma é interrompido por episódios extraordinários, ou seja, anomalias, que geram um período de crise no paradigma dominante, causando uma ruptura, o que é chamado por Kuhn de revolução científica.

Ilustrando essa mudança paradigmática dentro da comunidade científica, ele descreve as coisas que acontecem quando apenas um cientista, dentro de uma comunidade paradigmática, faz uma descoberta que não se enquadra nas soluções seguidas pelos exemplares, configurando-se, assim, uma anomalia.

A partir daí, outros cientistas descobrem, do mesmo modo, outros tipos de problemas que não se encaixam no paradigma vigente, gerando uma crise e abrindo portas para a criação de um novo paradigma. No entanto, os cientistas mais renomados não se convergem às novas descobertas, sendo essas mudanças um processo demorado de reorganização e redefinição.

Como exemplos dessas mudanças de conceito, Kuhn (1978) cita três grandes fatos na história da ciência, onde houve a crise e a emergência de um novo paradigma: o primeiro aconteceu no fim do século XVI com o fracasso do paradigma ptolomaico, geocêntrico – a Terra como o centro do universo – e a emergência do paradigma copernicano, modelo heliocêntrico – o Sol como centro do universo; o segundo aconteceu no fim do século XVIII com a substituição do paradigma flogístico – Teoria do Flogisto – pelo paradigma de Lavoisier – teoria sobre a combustão do oxigênio; e o terceiro fato abordado por Kuhn aconteceu no início do século XX com o fracasso do paradigma newtoniano – mecânica clássica – e o surgimento do paradigma relativístico – Teoria da Relatividade. Assim, uma crise de paradigmas gera, por consequência da insatisfação com modelos anteriormente apresentados como explicação, uma mudança conceitual, uma mudança na forma de ver o mundo.

O homem fez muitas descobertas, dentre elas podemos citar o fogo, a roda, a escrita, todas essas invenções transformaram o estilo de vida de cada sociedade. A história está cheia de grandes acontecimentos que nos mostram que vivemos em constante metamorfose, e à medida que o homem se reinventa, a partir das suas descobertas, muda também a forma de pensar de um povo, causando uma mudança paradigmática.

O homem obtém uma nova concepção de mundo, o que, para Kuhn (1978), só acontece quando a sociedade se vê diante de um paradigma em crise e um novo se apresentando como alternativa, a essa transição Kuhn (1978) chama de revolução científica. Essa revolução implica, para Toffler (1970, p. 158), em inovação, “A revolução implica inovações. Ela despeja um dilúvio de novidades nas vidas de incontáveis indivíduos, confrontando-os com instituições desconhecidas e situações inéditas.” Assim, a cada revolução sofrida pela sociedade, o homem é lançado rumo ao desconhecido, a situações inéditas que implicam em novas estruturas familiares, profissionais, sexuais, obrigando o ser humano a adaptar-se, aprender novas técnicas e mudar alguns valores.

Para Toffler (1970, p. 25), a sociedade passou por três grandes processos de inovação, foram eles:

1. O primeiro estágio de desenvolvimento econômico teria sido a agricultura, em que o recurso principal foi a terra, juntamente com alguns implementos básicos, sementes e o trabalho do ser humano e dos animais. Do homem era esperado o mínimo de conhecimento sobre como e quando plantar e colher, assim como o uso da força física. Os países europeus, dentro de sua cultura de conquista e dominação, foram impulsionados à descoberta do Novo Mundo;

2. O segundo estágio foi a industrialização, a terra deixa de ser o bem mais importante, abrindo espaço para a máquina e a mercadoria, passa-se a ter uma cultura de produção em massa dentro de fábricas e supermercados. Do homem espera-se que saiba entender e cumprir ordens e instruções, que seja disciplinado e que tenha força física para trabalhar;

3. O terceiro estágio, que ele diz estar se abrindo diante de nós, ele denomina de superindustrialização. Neste último estágio, a informação é o que ganha destaque, o conhecimento não é mais um meio adicional de produção de riqueza, ele passa a ser essencial, demonstrando o quanto uma empresa é importante. Outro ponto de destaque no terceiro estágio é o trabalho do ser humano, enquanto no primeiro e no segundo estágios exigia-se a força física, neste o trabalhador é incentivado a ser criativo, a gerir as mudanças, a inovar, pois não existem mais barreiras geográficas, o que acontece na Europa tem repercussão nas Américas, na Ásia, na África. A superindustrialização deixou o mundo globalizado, impulsionando as mudanças, “Uma guerra no Vietnã altera os alinhamentos políticos básicos em Pequim, Moscou e Washington, levanta protestos em Estocolmo, afeta transações financeiras em Zurique, provoca manobras diplomáticas secretas na Argélia.” (TOFFLER, 1970, p. 27).

A escola, segmento fundamental de uma sociedade, também passou por mudanças de paradigmas, uma vez que ao se instalar um novo modelo de vida, nasce também uma nova concepção de cidadão. Portanto, a cada novo estágio de desenvolvimento da sociedade, retratado por Toffler (1970), surgem também necessidades relacionadas à educação do indivíduo.

Assim, a escola projetada para atender às necessidades apresentadas na modernidade, devido ao surgimento de novas formas de trabalho e das “profundas alterações nas relações de produção.” (FINO, 2001, p. 1), centrada na massificação, na dependência e na passividade, já não mantém o mesmo vínculo de outrora com o desenvolvimento da sociedade. Para Fino (2001, p. 3), “a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados.”

Hoje, as constantes descobertas da ciência, os avanços tecnológicos e a globalização representam novos desafios para a educação, a escola encontra-se no fio da navalha, entre a permanência e a inovação, entre a tradição e a mutação, em face às crescentes mudanças geradas pelo mundo globalizado.

Diante desta nova dinâmica mundial, é necessária uma reflexão sobre a educação, objetivando delinear uma nova maneira de encarar as práticas educacionais, de modo a acompanhar o acelerado desenvolvimento tecnológico, econômico e social. Observar a escola por um ângulo diferente do atual – circunscrito à sala de aula e à metodologia unilateral, centrada no professor –, consiste em encará-la em sua totalidade, uma agência que está inserida na sociedade e deve andar em compassos bem definidos com ela.

1.1 A escola do passado no presente – em qual paradigma estamos ancorados?

A instituição escolar, para qualquer sociedade, tem de responder aos anseios e aos valores dessa sociedade. No entanto, a escola, como a concebemos hoje, embasada numa concepção reprodutora acrítica de um modelo social, tem sido questionada, uma vez que passamos por transformações sociais imensuráveis desde a sua criação.

Revisitando parte do arcabouço teórico que versa sobre a história da educação, verificamos que o atual sistema escolar nem sempre foi assim, segundo Manacorda (1992), os anos da Revolução Francesa foram marcados pelo desenvolvimento do ensino monitorial, em que alguns adolescentes eram instruídos diretamente pelos mestres e atuavam como monitores de outros adolescentes, supervisionando e administrando os materiais didáticos. Esse método de ensino, desenvolvido por Lancaster em Londres, com o objetivo de oferecer às crianças mais pobres a instrução elementar, rapidamente se espalhou pela Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, alguns países da Europa, no território africano e na Índia, como um meio sintético e econômico de levar aos menos favorecidos a instrução básica.

Através desse método, alcançava-se a instrução de aproximadamente mil alunos, em contraste com o método anterior, em que as crianças eram chamadas individualmente para explicar ou ouvir a matéria, dessa forma, o mestre apenas conseguia instruir cinquenta crianças. Assim, o ensino monitorial foi considerado uma grande invenção do século XVIII.

Além do ensino individual, que atendia cerca de 50 alunos por mestre, e do ensino monitorial, que poderia atender até mil alunos, foi desenvolvido também, segundo Fino (2000, p. 27), o método da instrução simultânea, em que o mestre ensina ao mesmo tempo a todos os alunos, sendo “O método de ensino precursor da escola de massas”:

Quando a escola de massas se implantou definitivamente já havia uma base metodológica para a edificação de um edifício escolar destinado a erradicar o analfabetismo em poucas décadas e a produzir imediatamente um cidadão com um novo perfil mais adaptado às exigências da sociedade industrial. (FINO, 2000, p. 28)

Com a Revolução Industrial, instalou-se um modo diferenciado de vida e de produção de consumo, a forma de produzir os bens materiais necessários para a vida em sociedade se alterou significativamente, passando da produção artesanal individual ou em pequenas cooperativas, para o sistema de fábricas e indústrias. Multidões deixam as oficinas e vão trabalhar nas fábricas, bem como há um deslocamento significativo de pessoas do campo para a cidade.

Além disso, a produção industrial passou a ser em massa e de larga escala, com pesados investimentos financeiros e tecnologias mais sofisticadas e em constante evolução, fatores que levavam a uma rápida substituição do maquinário. Surge, então, uma nova preocupação em relação à mão de obra “impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas” (MANACORDA, 1992, p. 272).

Em vista disso, a sociedade industrial é obrigada a rever a problemática da instrução de massas para atender às suas demandas, para Manacorda (2000, p. 272), “às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional”.

Com essa nova ordem, os pressupostos da era moderna rompiam com os seus antecessores, a sociedade passou a exigir um novo tipo de homem, com outra formação, que retratasse o novo conjunto de valores e modos de vida da era industrial, para Manacorda (1992, p. 271), “a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana.”

Nesse período, já não bastava a força física do homem, era preciso que ele estivesse adaptado ao ambiente hostil das fábricas, como conviver em pequenos espaços fechados, ser passivo e obedecer às regras impostas, chegar no horário. Dessa forma, era preciso um novo modelo escolar que imitasse a realidade que os futuros alunos enfrentariam. Para Sousa e Fino (2001, p.3), “A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisa, portanto, de indivíduos que pouco tinha que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam.”

Criou-se, portanto, um modelo escolar que atendesse às necessidades da época, os estudantes já não eram mais vistos de forma individualizada, mas como uma massa que deveria ser moldada pelos professores, que eram os detentores do saber “num processo monolítico de lotes com as suas interdependências” (CHRISTENSEN, 2012, p. 16).

Os educandos precisavam saber determinado conteúdo e o professor estaria habilitado para ensiná-lo. Toffler (1970, p. 326) afirma que “a organização básica do sistema escolar é paralela à de uma fábrica.” E Manacorda ratifica:

Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa. (MANACORDA, 1992, p. 249)

É nesse novo contexto, em plena modernidade, que surge o modelo escolar que é conhecido até hoje, a instrução elementar das massas para o trabalho fabril, “A educação de massa foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava.” (TOFFLER, 1970, p. 321). A escola de massa surge para alimentar o sistema mercantilista, treinando os cidadãos para serem seres passivos e obedientes, como nos diz Toffler (1970, p. 328), “Um adulto e um certo número de jovens subordinados, habitualmente sentados em fileiras fixas, olhando para frente, é a unidade básica padronizada da era industrial. À medida que passam, ano a ano para níveis mais altos, continuam dentro do mesmo quadro organizacional fixo.”

A escola passou a ser o espelho do mundo industrial que os jovens iriam encontrar, a nova instituição reunia “massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica)” (TOFFLER, 1970, p. 322). Além disso, a instituição criada pelos gênios industriais transportou para a sua organização administrativa o modelo burocrático industrial, como a falta de individualismo, a regimentação, os sistemas rígidos de comportamento e a conduta autoritária do mestre. Ao sair da escola e entrar no mundo fabril, os jovens se deparavam exatamente com “estrutura de empregos, papéis e instituições” (TOFFLER, 1970, p. 322) que se pareciam com a própria escola.

Para Fino (2011), foi com a Revolução Industrial que aconteceu a grande mudança paradigmática na educação, se antes tínhamos uma educação individualizada, com a modernidade ela passa a ser em massa e voltada para a uniformidade dos saberes, a fim de atender à demanda social. Fino chama essa ruptura de inovação pedagógica.

A inovação pedagógica, para este autor, é uma ruptura com modelos do passado, uma descontinuidade com o modelo tradicional, trazendo mudanças qualitativas para a prática pedagógica “e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (FINO, 2008, p. 1). Mesmo reconhecendo que existem fatores encorajadores e fundamentadores da mudança, que possam apoiar a inovação, não é nesses fatores que ela reside. Fino (2008, p. 1) ainda diz que a inovação, no sentido de ruptura paradigmática atribuído por Kuhn (1978), “pressupõe um salto, uma descontinuidade. Neste caso, descontinuidade relativamente ao velho e onnipresente paradigma fabril”.

Desde a Revolução Industrial, como afirma Fino (2011), com as mudanças da educação monitorial para o paradigma fabril, que não se observa nenhuma grande revolução na educação, a teoria instrucionista dos moldes fabris, apesar de ter sofrido algumas tentativas de mudanças ao longo da história, continua vigente até hoje.

Encontram-se, desta forma, justificativas para que as escolas se constituam em campo de investigação e inovação, desde que aconteçam em seu interior “movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras.” (FINO, 2008, p. 3). Entendendo-se que há práticas pedagógicas onde há pessoas interessadas em aprender algo e outras interessadas em mediar as descobertas, ou quando todos têm o propósito de aprender em conjunto. Assim, o sentido de inovação pedagógica está na possibilidade de nos constituirmos como seres autônomos no pensar, fazer e ser, libertando-nos do poder centralizador da ação educativa.

Fino (2008, p. 1) ainda nos diz que a inovação “acontece localmente, isto é, no espaço, físico ou virtual, onde se movem os aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança.”, consistindo na criação de contextos incomuns de aprendizagem em contraste aos velhos contextos de ensino.

Ao insistir nos contextos de aprendizagem, as ideias de Fino coincidem com as de Papert (2008, p. 134), que nos lembra de que se nos remetêssemos para o futuro ou se voltássemos para o passado, encontraríamos o mesmo formato de sala aula, com alunos passivos, receptores. Um tipo de educação distante da abordada em sua teoria construcionista “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino.”

Apesar das mudanças ocorridas na sociedade, as escolas têm resistido à inovação, estando mais preparadas para dar respostas a um mundo estático que a um mundo em mutação, “a educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia.” (FINO, 2008, p. 2). Mesmo com todas as tentativas de reformular o atual sistema educacional, observa-se que a maioria dos professores permanece dando ênfase às velhas práticas descontextualizadas, possibilitando apenas o exercício da subordinação e da reprodução do conhecimento.

Enquanto se manteve estável a forma de a humanidade produzir os seus bens de consumo, esse formato escolar cumpriu com o seu papel de formar cidadãos para o mundo fabril, contribuindo com o desenvolvimento social, “Durante gerações, simplesmente presumimos que o lugar certo da educação era a escola” (TOFFLER, 1970, p. 326).

Contudo, em meados do século XX, a corrida espacial e o lançamento do Sputnik pela União Soviética, colocando-a na liderança nessa disputa pela conquista do espaço, fez com que Os Estados Unidos reavaliassem o seu currículo escolar, observando a desadequação e exigindo reformas imediatas no seu sistema educacional. Para Fino (2001, p.3), “O fenômeno Sputnik foi o primeiro sinal verdadeiramente dramático dos primeiros sintomas de obsolescência de uma instituição que, durante quase dois séculos, tinha cumprido capazmente a sua missão.”.

Uma nova sociedade se desenhou, vivemos hoje na era da informação, o conhecimento que antes era buscado na escola, hoje se encontra em qualquer lugar, com apenas um clique teremos a informação ao nosso alcance, basta que selecionemos, analisemos e a transformemos em conhecimento válido. Mais do que seres passivos e aptos a cumprir regras, a nova sociedade espera de seus cidadãos autonomia para criar, produzir e resolver situações problemas.

Portanto, a escola não pode ficar alheia às transformações que ocorrem na sociedade, ancorada em um paradigma que “está à beira de esgotar o prazo de validade” (FINO, 2008, p. 3), permanecendo inerte e apenas reproduzindo o que o currículo escolar arbitra. A escola, que cumpriu fielmente o seu papel durante dois séculos, precisa de uma reorientação paradigmática, acompanhando o ritmo frenético da evolução das novas tecnologias. Para uma nova sociedade, exige-se uma nova escola, e essa nova escola só pode acontecer se houver mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Quanto a isso, Fino nos lembra de que:

(1)A inovação pedagógica não é resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante. (2) A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico

e autocrítico. (3) A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local. (FINO, 2008, p.2)

Para que essas transformações sejam compreendidas e planejadas, ainda que a nível micro, é necessário que haja um olhar de dentro da instituição escolar, almejando quebrar a rotina do currículo solidificado e da homogeneização do ensino, descentralizando o saber e construindo ambientes pertinentes à aprendizagem.

Assim, é necessária uma mudança de atitude, uma reflexão sobre a prática que induza à transformação, pois como diz os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (PCN, 1998, p.138).

É pensando nessa nova realidade em acelerada transformação que temos que repensar o papel da educação e propor novos rumos, pensando não somente no mercado de trabalho em que serão inseridos nossos alunos, mas também em formar sujeitos ativos, críticos e autônomos, prontos para solucionar problemas, questionar e transformar sua sociedade, ou seja, sejam agentes de sua própria educação. Para isso, é necessária uma ruptura paradigmática, é preciso que saiamos do velho contexto de ensino para criarmos contextos de aprendizagem, em que alunos e professores sejam agentes de mudança.

1.2 O currículo e a necessidade de mudanças

A palavra currículo tem origem latina **Scurrere**, que se refere a curso, correr (ou carro de corrida) (GOODSON, 2008), ou seja, etimologicamente, currículo deve ser entendido como um curso a ser seguido, um caminho, conteúdos apresentados para estudo. Por essa abordagem, o poder de definição do que deve ou não deve fazer parte do currículo foi colocado nas mãos dos seus elaboradores, quem define o “curso”. Desde muito cedo, criou-se esse vínculo entre currículo e prescrição, fortalecendo-se ao longo dos tempos e perdurando até os nossos dias.

Emergindo com o conceito de escolarização, segundo Hamilton e Gibbons *apud* Goodson (2008, p. 31), “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de

massa.” Nesse período, os currículos eram diferenciados, dependendo do tempo gasto na escola. Segundo Goodson (2008), em 1868, a escolarização, até os 18, 19 anos, destinava-se aos filhos da família de renda elevada, o currículo empregado nesses casos era essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das classes mercantis, para eles o currículo era mais prático. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos, o currículo nestes casos baseava-se em ler, escrever e contar. Nessa época, o currículo funcionava como principal identificador de diferenciação social.

No século XX, a escolarização do Estado combinava três áreas: currículo, pedagogia e avaliação. Esse último item examinava os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo transcorrido no espaço escolar. A escola introduziu em seu meio aulas compartimentadas, horários, disciplinas, assim, o currículo passou a ser a matéria escolar. Em 1917, foram elencadas as matérias tidas como principais para fazer parte de um Certificado Escolar, sendo, para Apple (2006, p. 85), um instrumento “de controle social”, um conjunto de procedimentos para selecionar e organizar os conhecimentos a serem ensinados.

Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. (APPLE, 2006, 85)

O objetivo das escolas secundárias passou a ser encaixar as disciplinas básicas no horário regulamentado e ministrar as aulas em um padrão alto, de forma que os alunos obtivessem êxito nos exames avaliativos. Essa visão academicista de currículo criou uma nova forma de diferenciação dos alunos, se antes essa diferença se dava por meio do tempo que se passava na escola, agora se dá pelas aptidões apresentadas, “Antes, o argumento centralizava-se no tempo que o aluno passava na escola; agora eram enfatizadas as ‘mentalidades’ diferentes, cada qual se encaixando em um currículo diferente.” (GOODSON, 2008, p.36). O currículo continua sendo um diferenciador social, reconstruído sobre a capa das aptidões, uma aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos.

Foi apenas na década de setenta, segundo Moreira (1997), que se teve uma abordagem mais crítica do currículo, superando o caráter prescritivo que dominava. Observam-se, a partir daí, polarizações que se deslocam ora para a prescrição, documento escrito – currículo formal – ora para a prática escolar efetiva, o processo – currículo real ou currículo em ação. O conhecimento escolar torna-se foco central das análises e os estudiosos procuram entender as

relações existentes entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social. Procuram conhecer o que está por trás das organizações do conhecimento escolar, do currículo e das formas de poder e controle social que permeiam a sociedade.

Essa nova abordagem do ensino inclui, segundo Moreira (1997), planos e propostas – o currículo formal; o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula – o currículo em ação; e ainda outra abordagem até o momento não considerada, as regras e as normas não explicitadas – o currículo oculto –, que é, segundo Apple (2006, p. 127), “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.” Sendo o currículo um instrumento que está em constante transformação, num processo contínuo de constituição da autonomia, contudo, não uma autonomia outorgada, mas sim refletida.

Apesar dessa visão mais crítica do currículo, abordada por Moreira, para Formosinho e Machado (2008), a prática pedagógica continua sendo individual, onde a sala de aula é um espaço privativo e o currículo prescritivo e centralizador é quem coordena todo o processo da prática letiva. O currículo moderno constitui-se, segundo Macedo¹, por uma lógica linear, prescritiva, que fornece caminhos prontos, acabados, meramente conteudistas, ou seja, trajetórias e itinerários a serem seguidos. Cabe ao professor apenas “identificar o assunto a ser transferido ao aprendiz, separando-o em seus componentes para apresentar a esse aprendiz e, em seguida, testá-lo para dizer do seu destino escolar. Assim, gerenciar cientificamente o currículo, significa planejar trajetórias e regular itinerários.” (MACEDO, p. 3).

Nessa perspectiva, alienam-se os alunos, transformando-os em passivos consumidores de conhecimentos/produtos, além de anestesiar os educadores, deixando-os inertes frente aos desafios pedagógicos. Forja-se, dessa forma, uma falsa conformidade, já que assim a experiência é unilateral.

Concordando com a teoria construtivista, em que cada criança tem seu nível de amadurecimento, de aprendizado, é contraditório pensar em um currículo que não permita ao aluno seu tempo pessoal, tendo este que se adaptar ao tempo do outro, “desta forma, aspectos como a personalidade dos alunos ou as suas diferenças culturais e sociais não têm qualquer relevo na efetivação dos currículos escolares...” (MENDONÇA, 2009, p. 117).

É justamente dos teóricos construtivistas que surgem apelos para o desenvolvimento de um currículo estruturado na interação como um fenômeno constitutivo de saberes. Nesse processo, a intinerância surge como uma proposta alternativa a esse currículo. Macedo (p. 7),

¹ Artigo disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF>>

citando Barbier (1996:95), nos diz que “a itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição.”

Ainda de acordo com Macedo, outro fator a ser considerado pelo currículo moderno é a errância, entendida como um direito singular e público para caminhar até às criações, quase sempre eivadas em transgressões, sendo, portanto, momentos de desorganização cognitiva, caos para a constituição de novas organizações cognitivas, logo, necessárias ao desenvolvimento humano e à construção da autonomia:

[...] para aquilatarmos os campos de resistências e tensões e com isso estabelecermos as brechas necessárias, as estratégias necessárias, onde seja possível o cultivo da *itinerância* e da *errância* como inspiração/movimento instituinte predominante no seio das práticas curriculares, sem cometer, ademais, o erro maniqueísta de descartar *tour court* a *trajetória* e o *itinerário* como momentos de um conjunto de interfaces que teria como ponto de chegada a autonomia como princípio formativo não outorgado e a *itinerância* e a *errância* como dispositivos construtores incontornáveis dessa autonomia. (Grifos do autor) (MACEDO, p. 7)

A partir desse ponto de vista, seria necessário, portanto, abrir espaço nesse currículo engessado e alienante a itinerâncias e a errâncias, não como intrusas, mas sim como uma necessidade à expressão, à criticidade e à autonomia.

Pensar em um aprendizado efetivo é pensar nas escolas como instituições autônomas, definidoras de objetivos para si, para suas salas de aula, visando à diminuição do fracasso escolar tão bem conhecido por nós.

1.3 Seymour Papert e sua abordagem construcionista

A preocupação com o desenvolvimento do homem juntamente com a importância dos processos de aprendizado são os temas centrais das obras de Vigotski, para ele, o aprendizado e o desenvolvimento estão interligados. Existe, por um lado, um processo natural de desenvolvimento do organismo, mas é o aprendizado, através do contato do indivíduo com ambientes culturais, que permite o despertar de processos internos de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento da pessoa está ligado ao meio sociocultural em que ela está envolvida e à interação com outros indivíduos de sua espécie, “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (VIGOTSKI, 2007, P. 95).

Essa importância que é dada por Vigotski ao papel do outro social no desenvolvimento do indivíduo é ratificada em um conceito específico dentro de sua obra, conhecido como zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vigotski, é necessário se determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento do indivíduo, o nível de desenvolvimento real – que é a capacidade da criança de realizar atividades de forma independente –, e o nível de desenvolvimento potencial – sua capacidade de realizar tarefas com a ajuda de companheiros mais capazes ou de adultos. Esse distanciamento entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que se pode chamar de zona de desenvolvimento proximal. A ZDP é, dessa forma, o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em estágio de amadurecimento e que, no futuro, se tornarão parte do desenvolvimento real, assim, a ZDP estará sempre em constante transformação.

A concepção da criança construindo o conhecimento através da interação com o meio sociocultural e com pares mais aptos recebeu o nome de teoria construtivista. Para Vigotski:

- os aprendizes são ativos e gostam de ter iniciativa e escolher entre várias alternativas;
- os aprendizes são tão competentes como ativos na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na sua própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
- a construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interações horizontais e pelas interações verticais;
- a disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento. (VIGOTSKI *apud* FINO, 2004, p. 2).

Para Fino (2004), é comum entre os teóricos construtivistas uma visão dos educandos como indivíduos que constroem ativamente o seu conhecimento, sendo assim, a atividade de educar é dar-lhes oportunidades de se envolverem em atividades criativas que possibilitem essa construção.

A esse processo deu Papert (2008) o nome de construcionismo, teoria que, segundo ele, os educandos se envolvem na construção de alguma coisa com significado para eles, seja uma casa, um castelo de areia, um brinquedo, desenvolvendo seus próprios meios de descoberta, logo, haveria dois tipos de construção: a construção das coisas e a construção do conhecimento relacionado àquelas coisas construídas.

Foi a partir da teoria construtivista que Seymour Papert desenvolveu o conceito de construcionismo, “Assim, o construcionismo, minha concepção pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a ideia de construção mental.” (Grifo do autor) (PAPERT, 2008, p.137).

Em seu livro “A máquina das crianças”, Papert põe em paralelo os “ismos” observados por ele, o instrucionismo – baseado na instrução simultânea de vários aprendizes para atender

às necessidades das indústrias, concentrado habitualmente no professor e no ensino, sendo diretivo, extrínseco e, muitas vezes, não atendendo às necessidades individuais dos alunos – e o construcionismo – os educandos devem buscar o seu conhecimento, os professores são os mediadores, promovem contextos de aprendizagem que facilitam as descobertas dos aprendizes, que constroem, modificam, enriquecem e dão significado ao que estão aprendendo, retirando a atenção do ensino e colocando-a na aprendizagem. Coll (1994, p. 156) compartilha da opinião de Papert ao dizer “construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações ‘substantivas e não arbitrárias’ entre o que aprendemos e o que já conhecemos.”

Para Papert (2008), para que aconteça uma mudança paradigmática no ambiente escolar e superemos o sistema de instrução monolítico que perdura desde a Revolução Industrial, é necessário que o enfoque saia do ensino e se centralize no aprendizado. Vale salientar que a teoria construcionista elaborada por Papert (2008) não rejeita por completo a teoria instrucionista tradicional, para ele, apenas deveria haver uma reavaliação do método, pois, para o construcionismo, a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir de um mínimo de ensino. Usando uma metáfora, ele explica que não adianta dar o peixe para que as crianças matem a fome, é necessário ensiná-las a pescar. O construcionismo tem por base a suposição de que as crianças aprendem melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento de que precisam, dessa forma, o papel da educação, seja ela formal ou informal, é observar se as crianças estão sendo apoiadas em seus esforços.

Criar contextos de aprendizagem significativos, como aborda Papert (2008), é criar desafios abordáveis para o aluno, estimulando e incrementando sua capacidade de compreensão e atuação autônoma. Seria papel do professor o planejamento detalhado de suas ações; a observação e a reflexão sobre o que acontece durante as aulas; e uma atuação diversificada, respeitando, dessa forma, a ZDP de cada educando. Para Coll (1994, p. 119), essas observações devem ser realizadas dentro de cada unidade didática, incluindo “desde o planejamento e preparação de tarefa até a avaliação de resultados.” Observando-se, com prioridade, a evolução dos educandos ao longo das unidades, seus progressos, erros, bloqueios e reestruturações. A aprendizagem, a partir dessas observações, é uma atividade articulada entre os alunos e o professor:

É necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade autoestruturante do aluno. (COLL, 1994, p. 110)

Construir significados requer, portanto, uma série de interações, na qual estão envolvidos alunos, professores e conteúdos de aprendizagem, sendo o professor o responsável por criar atividades significativas que promovam a construção do conhecimento pelo aluno.

Uma aprendizagem significativa requer uma mudança comportamental diante da forma de entender o processo de aprendizagem, pondo-se em relevo os conhecimentos prévios do aluno e o seu processo de pensamento, em contraste com a visão tradicional de que a aprendizagem do aluno depende diretamente do professor e da sua metodologia de ensino.

Para Papert (1986), uma segunda grande revolução no fazer pedagógico aconteceria se introduzíssemos efetivamente, no contexto escolar, as TIC como ferramenta para estimular as crianças a se tornarem ativas na construção de seu próprio universo intelectual. As TIC, neste caso, não seriam fornecedoras de conteúdos, programando as crianças, mas os próprios discentes é que estariam no comando “e ao ensinar o computador a pensar, a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa.” (PAPERT, 1986, p. 35). Essa visão de trabalho com as TIC corresponde, segundo Fino (2011), à inovação pedagógica, pois, quando se fala em inovação pedagógica, fala-se em transformação e mudança do ambiente escolar, fala-se em romper com os pressupostos dos moldes fabris, fala-se na transformação do ambiente de ensino em ambiente de aprendizado, com professores empenhados em criar contextos ricos para o aprendiz, para que haja o máximo de aprendizado.

Portanto, a abordagem construcionista prega uma visão diferenciada de ensino, os educandos passam de receptores para construtores, e os professores passam de transmissores de conhecimento para um ser reflexivo que cria ambientes propícios para que os alunos construam seu aprendizado. Como diz Fino (2008), uma mudança na forma de se fazer a educação, pois inovação pedagógica envolve obrigatoriamente as práticas.

1.4 O uso das novas tecnologias e a inovação pedagógica

A escola é uma instituição social que tem papel fundamental nos grandes momentos de mudança ocorridos na sociedade, pois, todos vão à escola para aprender. Na visão tradicional, os conhecimentos escolares servem para preparar os alunos para vida social, profissional e produtiva, status concedido à escola desde a Revolução Industrial (KENSKI, 2007).

Todavia, na sociedade contemporânea, em um mundo em constante movimento e transformação, o papel escolar também se modificou. Para Kenski (2007), mais do que assimilar saberes, a escola precisa preparar cidadãos para a complexidade do mundo e os

desafios que são impostos diariamente, garantindo aos seus alunos a formação e a aquisição de habilidades para viverem numa sociedade que está em constante transformação.

Esse novo status adquirido pela escola exige dela uma reorganização, que vai desde a sua estrutura aos métodos pedagógicos. Desde a Revolução Industrial que a escola se organiza da mesma forma, com cadeiras enfileiradas, crianças sem poder interagir e ouvindo passivamente os conteúdos ministrados pelo professor, visando sempre à padronização.

Para era do conhecimento e da aprendizagem, esse formato de organização escolar parece-nos inadequado, uma vez que não favorece o desenvolvimento de competências de reflexão e ação individuais; o trabalho com temas multidisciplinares e em grupos mistos; e o estímulo ao discente à valorização das suas descobertas e ao envolvimento voluntário no processo da aprendizagem, para uma efetiva construção de conhecimento. Ou seja, o atual sistema de ensino, ancorado na perspectiva instrucionista, já não acompanha mais as necessidades da atual sociedade, “As escolas precisam de um novo sistema” (CHRISTENSEN, 2012, p. 16).

Como já vimos, Papert nos diz que esse novo sistema deve ter como cerne o aluno, a aprendizagem como sendo “a questão mais importante desse mundo agitado”, sob pena de, no futuro, os problemas mundiais não serem resolvidos “a não ser que as pessoas, nomeadamente as da próxima geração, aprendam melhores formas de pensar do que as que deram origem aos problemas atualmente existentes.” (PAPERT, 1996, p.42).

Foi a partir da década de 60 que, segundo Silva (2008), começou-se a se questionar sobre a forma condicionante, baseada no saber transmitido e controlado, que guiava a educação. Foi nesse período, influenciados pelas tensões da guerra fria, que se repensou o papel da escola e os estatutos do ensinar “A educação deixou de ser informativo-reprodutora para ser transformadora, baseada numa praxis educacional e social.” (SILVA, 2008, p. 21). A partir dessa época, as propostas educacionais tinham como princípios a ruptura com modelos tradicionais que mostraram ineficácia no que se refere à liberdade humana e ao empenho em construir uma sociedade mais justa.

No mundo contemporâneo, com a massificação do computador, essas transformações foram sentidas mais fortemente nas escolas, vive-se hoje uma acelerada transformação no que concerne à percepção do tempo, já não estamos mais no tempo das horas e minutos, impondo-se à educação uma nova percepção, em que o humano interage socialmente independente do tempo linear e do espaço geográfico.

Novas formas de conhecimento se apresentam diante do espaço escolar, assim, como ao longo do processo histórico, surgiram sempre novas perspectivas, quebrando paradigmas

estruturados. Através desse processamento histórico de quebras paradigmáticas, o homem descobriu a roda e o fogo, bem como desenvolveu a linguagem e a escrita, aprendendo a se comunicar uns com os outros. Hoje, uma realidade diferente nos é apresentada, atingindo a educação tradicional, assim, Tijiboy defende:

Temos que aprender um novo tipo de educação, a comunicação virtual e até reaprender a comunicação real; temos que aprender a voar de uma nova maneira, “navegando” dentro de um ciberespaço que não tem limites, que não tem fronteiras; navegar livremente sem sair do lugar, explorando países e culturas distantes, áreas diferentes do conhecimento, “conhecendo” pessoas ou grupos de pessoas sem necessariamente estarmos juntos fisicamente. (TIJIBOY, 2008, p. 41)

Diante desta sociedade em constante e acelerada transformação, a presença das novas tecnologias no contexto escolar cria novas possibilidades de comunicação e expressão do pensamento, através da combinação entre escrita e imagem, associadas à interatividade, à hipertextualidade e à conectividade, fazendo com que reaprendamos a nos comunicar.

Essa forma de organização dinâmica dos contextos digitais requer de seus usuários o desenvolvimento de novas habilidades para que a construção dos significados na web não aconteça de forma deficitária, assim, o processo de letramento², que antes se referia apenas à aquisição da leitura e da escrita, sendo capaz de utilizar esses conhecimentos em práticas sociais, hoje, “tem sido utilizado para designar o processo de aquisição de outros conhecimentos, como por exemplo, o digital” (VALENTE; ALMEIDA, 2011, p.23). Desta forma, o “letramento digital”³ diz respeito ao domínio das tecnologias digitais, não apenas descobrindo informações e repassando-as, mas aplicando-as em contextos sociais.

O uso criativo dos computadores em sala de aula pode auxiliar o professor a criar os contextos de aprendizagem necessários para que os educandos construam conhecimento e tornem-se digitalmente letrados, transformando o isolamento e a indiferença de muitos alunos em colaboração, interesse e participação, elementos pelos quais eles irão aprender a aprender. Para Papert (2008, p. 43), “Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam ter”. E Christensen afirma:

Quando os estudantes aprendem por meio da tecnologia focada no aluno, a fase dos testes não precisa acontecer no final de um módulo instrucional e ser aplicada em lotes. Pelo contrário, torna-se possível verificar continuamente o aproveitamento e

² O tema letramento será aprofundado no próximo capítulo.

³ O letramento digital será aprofundado no próximo capítulo.

a capacidade a fim de criar voltas firmes, fechadas de feedback. (CHRISTENSEN, 2012, p. 89)

Já não se trata apenas de mais um recurso a ser posto em sala de aula, a finalidade pretendida pelos usos das tecnologias e dos gêneros advindos dela é criar ambientes interativos, proporcionando ao aluno, diante de uma situação-problema, pesquisar, levantar hipóteses, testá-las, para só então tomar uma decisão. A partir desse posicionamento, os estudantes desenvolvem a criticidade e constroem conhecimento, para que não se mantenha um diálogo surdo da educação com a comunicação, formando indivíduos realmente letrados nesse novo contexto, pois, como sabemos, uma das metas básicas do currículo escolar é o pleno domínio da leitura e da escrita para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo.

Assim, hoje se faz necessário que o currículo abarque também o letramento digital para que os alunos saibam ler, compreender e escrever dentro dessa nova sociedade. Almeida e Valente (2011, p. 17) nos lembram de que é preciso ressignificar o currículo para que este encontre sintonia com os professores das escolas “para superar a pedagogia dos exames e tornar-se um currículo vivo, que contemple a diversidade, a solidariedade, a igualdade de acesso aos instrumentos culturais e a construção da democracia participativa.”

Dentro desse novo contexto educacional, os professores deixam de ser os transmissores do conhecimento e passam a incentivar a pesquisa, auxiliam os educandos a construírem seu conhecimento, dessa forma, a escola pode se tornar um local onde as explorações de culturas acontecem, projetos são elaborados, investigações e debates se realizam. Com uso criativo das novas tecnologias, a escola poderá sair do isolamento ao qual se encontra, pois a sociedade em rede é hipersocial e não isolada. (CASTELLS e CARDOSO, 2005).

Essa é a função da escola, e diante das novas tecnologias educacionais, se faz urgente investir na preparação dos espaços educativos e dos professores, pois Fino (2001, p.3) ratifica que a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores, da globalização e da pulverização das culturas “já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma.”

Diante dessas reflexões, abordaremos no próximo capítulo a inserção das TIC no contexto de aprendizagem da língua portuguesa e o seu papel no processo de letramento.

2 A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA DENTRO DE UM CONTEXTO INOVADOR

Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 307)

Este capítulo objetiva trazer reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde sua inserção no currículo escolar até as novas propostas de reorientação teórico-metodológicas propostas pela linguística de texto. Assim, discutiremos, à luz de Bakhtin (2011), Bazerman (2007), Antunes (2003) e Marcuschi (2002, 2008, 2010, 2011), os gêneros textuais/digitais como elementos norteadores da aprendizagem da língua e como artefatos fundamentais no processo de letramento.

Ler e produzir textos são atividades necessárias tanto na vida escolar quanto no dia a dia, uma vez que muitas práticas sociais que estruturam nossa sociedade são mediadas por textos escritos. Apesar de essas habilidades serem o eixo do ensino da língua materna, sempre figurou no cenário nacional um grave problema no que concerne ao seu desenvolvimento nos educandos, pois, durante muito tempo, as aulas de língua portuguesa partiam de frases soltas, descontextualizadas, que não favoreciam ao efetivo aprendizado da língua, dessa forma, o aluno chegava ao Ensino Médio analfabeto funcional, escrevendo textos desconexos, sem as articulações necessárias para torná-los coesos e coerentes. Segundo Soares (2012, p. 101), “pode-se dizer que, até os anos 60, predominava, no ensino da língua materna, a perspectiva gramatical: ensinar a Língua Portuguesa na escola era, fundamentalmente, ensinar *a respeito* da língua, ensinar a gramática da língua.”

Essa perspectiva do ensino da língua materna ratificava uma longa tradição, até meados do século XVIII, ensinar português nas escolas brasileiras restringia-se aos processos de alfabetização, em seguida os discentes passavam à aprendizagem da gramática latina. Com a Reforma Pombalina, ocorrida em 1759, o ensino da língua portuguesa tornou-se obrigatório, seguindo a mesma tradição do ensino do latim.

Como a escola era fortemente elitizada, com alunos falantes da norma de prestígio social – a norma culta –, esperava-se que no processo de escolarização os alunos fossem alfabetizados e que conhecessem as regras do funcionamento da língua, assim, segundo Soares (2012, p. 101), “Esse ensino da língua quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado para uma escola que existia predominantemente para a burguesia”.

Nos anos 60, porém, as escolas brasileiras, antes frequentadas pelos filhos da burguesia, sofrem uma significativa mudança em decorrência das camadas populares da sociedade terem conquistado o direito à escolarização, alterando significativamente a clientela escolar. Nesse mesmo período, o Brasil estava vivendo um amplo desenvolvimento industrial, sendo destinada à escola a instrumentalização dessa nova clientela, para que desempenhasse seu papel no contexto da nova sociedade brasileira.

Assim, ainda no final da década de 60, foi promovida uma mudança na legislação dos ensinos Fundamental e Médio, a Lei nº 5.692/71 foi promulgada no início dos anos 70. A lei não apontava explicitamente a mudança de clientela nas escolas brasileiras como justificativa para a mudança na legislação, porém, segundo Soares:

O reconhecimento, porém, de que a escola passara a atender uma nova clientela está nitidamente subjacente à nova Lei e aos conteúdos curriculares fixados com base nela; sobretudo, neles está subjacente a proposta de oferecer a essa nova clientela um ensino que a instrumentalizasse para o desempenho do papel a ela atribuído no contexto da sociedade brasileira dessa época: uma sociedade que, sob regime autoritário, buscava o desenvolvimento do capitalismo, por meio da expansão industrial. (SOARES, 2012, p. 102)

A intervenção do Estado na legislação vigente provocou uma mudança radical no ensino, pondo a educação a serviço do contexto da época, a serviço do desenvolvimento do capitalismo, sendo a língua instrumento para esse desenvolvimento, assim, a disciplina que se chamava Língua Portuguesa passa a ser denominada Comunicação e Expressão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental e, apenas no Ensino Médio, volta ser denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Ainda segundo Soares:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de *estudo* sobre a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (Grifos da autora) (SOARES, 2002, p. 169)

Um novo direcionamento é dado ao ensino da língua materna, o estudo da gramática normativa, centrado no reconhecimento pontual de problemas relativos à norma padrão e na análise de frases soltas, descontextualizadas, mas perfeitamente estruturadas do ponto de vista normativo-prescritivo, perde o seu espaço, abrindo caminho para o estudo da língua como instrumento de comunicação, contudo, para esse fim, adotou-se um modelo instrumental no ensino da língua, no qual os estudantes aprendiam técnicas de redação, exercícios estruturais e

atividades para desenvolver as habilidades de leitura, sendo dependentes de estímulos externos para a aquisição de habilidades referentes à linguagem.

Segundo Marcuschi (2008), com o desenvolvimento da linguística de texto, nos anos 60, houve uma explosão de literaturas versando sobre o papel do professor de Português, mas foi na década de 80 que as teorias linguísticas ganharam maior relevo no espaço escolar “de fazer do texto o centro do ensino, ou de reformular as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem” (ILARI, p. 19)⁴. Nesse mesmo período, ganha força as ideias pedagógicas do aluno como sujeito ativo que, através da interação com os outros e com a própria língua, desenvolve suas habilidades e constrói conhecimento. Retoma-se a antiga nomenclatura para designar a matéria do currículo, que volta a se chamar Língua Portuguesa.

As propostas da ciência linguística desenvolvidas nesse período compuseram as forças necessárias para um ensino de Língua Portuguesa menos discriminatório, atuando no processo de reconfiguração dessa disciplina. O trabalho com a linguagem vem se solidificando cada vez mais pela presença do texto em sala de aula, seja como objeto de leitura, seja como atividade de produção, “não se trata evidentemente de confinar o ensino da língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.” (GERALDI, 2003, p. 4-5).

Como aborda Bakhtin *apud* Antunes (2003, p.47), as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.” E Orlandi (2008, p.18) corrobora “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum.” Cabe à escola assumir uma concepção interacionista da linguagem, sendo esta contextualizada e funcional, promovendo uma aprendizagem produtiva e relevante na vida dos alunos, nos aspectos individual e social.

É através da visão interacionista da língua que percebemos que esta só se realiza por meio de textos, sendo, portanto, o estudo das regularidades textuais e discursivas em sua análise, compreensão e produção que deve ser o objeto de aprendizagem de uma língua. Antunes (2003, p. 110) nos diz que “Em geral, o que se deve pretender com uma programação do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para

⁴ Artigo disponível no site <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3pdf> Acessado em: 25/01/13

o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura.”

Revisitando parte desse processo histórico de criação e mudanças no desenvolvimento da linguística de texto, percebemos que assim como os contextos sociais são diversificados e dinâmicos, evoluindo ao longo da história, existem também diversificados tipos de textos, cada um com características próprias e com um propósito comunicativo, essas espécies de textos são classificadas por Bronckart como sendo “gênero de texto”, desta forma, “resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (BRONCKART, 2009, p. 73).

Hoje, com o desenvolvimento cada vez maior das novas tecnologias na sociedade contemporânea, surgiram também novas e variadas formas de comunicação e, juntamente com elas, outras espécies de texto, denominadas de gêneros textuais digitais.

O impacto causado por essas novas formas comunicativas colocou a comunidade escolar diante de novos desafios, uma vez que essas ferramentas nos oferecem possibilidades de repensarmos nossa relação com a escrita de uma maneira diferenciada. Desse modo, é imperativo observar essas tecnologias de uma forma menos tecnicista e mais funcional, organizando contextos para que elas também contribuam para um efetivo aprendizado da língua escrita. Para Violi:

[...] uma mudança na tecnologia da comunicação implica uma diferente estruturação do sistema de comunicação em si mesmo, que, por sua vez, afeta a estrutura textual e as estratégias da escrita. As transformações técnicas nunca são apenas técnicas, elas mudam tanto as formas da nossa escrita como as de nossa interação. (VIOLI, 2009, p. 9)

Podemos facilmente perceber como as novas tecnologias mudam rapidamente, trazendo importantes transformações na forma como nos comunicamos, assim, a própria escrita não pode ser vista como um mero artefato, um simples sistema de transcrição do discurso falado, mas como um meio que possibilita o nosso desenvolvimento pessoal e nossa relação com o outro.

Portanto, baseando-nos nesta perspectiva interacionista, as aulas de língua materna devem ter como princípios norteadores os gêneros textuais/digitais, iniciando a aprendizagem da língua pelas atividades de leitura e escrita, uma vez que, nas diversas esferas das atividades humanas, somos mediados pela linguagem, construindo textos, sejam eles orais ou escritos, ou seja, estamos sempre construindo significados.

Em suma, os estudos publicados por Bakhtin nos revelam que os gêneros textuais se realizam em contextos sócio-historicamente situados e com tendência à inovação, servindo para fins específicos de comunicação e ação social, assim, percebemos que à medida que a sociedade muda, trazendo consigo novas formas de comunicação, temos também uma inovação na natureza dos gêneros produzidos, mudando as formas de atribuição de sentidos. Desta maneira, faz-se necessário que discutamos a natureza dos gêneros textuais/digitais, bem como os conceitos de língua, sujeito e texto.

2.1 A língua, o sujeito e o texto

Existem várias concepções de língua, e, dependendo da concepção que se adote, teremos a concepção de sujeito da linguagem, assim, teremos, segundo Koch (2006), (1) a língua como representação do pensamento, (2) a língua como estrutura e (3) a língua como lugar de interação. Em cada uma dessas concepções o sujeito ganha características diferenciadas, desta forma, temos:

(1) Predomínio, senão exclusivamente, da consciência individual no uso da linguagem – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos. (2) “Assujeitamento” – de acordo com essa concepção o indivíduo não é dono do seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. (3) Corresponde à 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 ativamente 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, 2006, p. 14, 15)

A noção de língua abordada nesta pesquisa é aquela em que o sujeito é visto como entidade psicossocial, que está em constante interação com o outro, sendo suas formas enunciativas emanadas a partir da interação, dentro de uma sociedade e de um contexto, e não de indivíduos isolados, pois se entende que ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir a informação ou reproduzir a realidade, assim, a língua “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nesta perspectiva, falantes e ouvintes agem de forma a atingir um objetivo comunicativo em cada circunstância vivida, através de um sistema de práticas denominado língua, pois comunicar-se não é apenas transmitir informações, mas construir sentidos, agindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Geraldi (1997, p. 6) nos diz que “a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que

o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação”, mas a cada atividade de linguagem a língua é reconstruída.

Para esta concepção de língua, adotada no âmbito desta pesquisa, pressupõe-se também uma noção de sujeito ativo, que se determina em sua interação com o outro, ocupando um lugar no discurso, um sujeito situado em um contexto histórico, ideológico e social, descartando a ideia de um sujeito que age solitariamente ou que é assujeitado. Assim, como nos afirma Geraldi (1997, p.6), “o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui.”

Ao aceitarmos a noção de língua como processo interativo, admitimos também seu estado variável, sua heterogeneidade que vai desde a comunidade linguística, considerando as variedades regionais e sociais, até estilos e registros numa língua, pois, no cotidiano, têm-se estilos mais informais e formais de comunicação, cabendo ao sujeito escolher o mais apropriado a sua situação comunicativa, assim, “a língua estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Esse processo comunicativo não acontece de forma isolada, através de palavras ou frases soltas, realiza-se em unidades maiores chamadas texto. Concebendo a noção dialógica da língua em que os sujeitos são atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação e os seus interlocutores são sujeitos ativos que nele constroem e são construídos (KOCH 2006).

Portanto, o texto não preexiste aos seus interlocutores “Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2011, p. 308), ele é construído no processo interacional em condições específicas, estando articulado aos interesses, às necessidades e às condições de funcionamento nos contextos sociais em que é produzido, desta forma, para Bronckart (2009, p. 71), “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” Ou seja, é para o outro que se produzem textos.

No entanto, a participação do outro neste processo de construção de sentidos não se dá apenas na absorção do já produzido, como meros receptores de informações prontas e acabadas em si mesmas, mas sim na própria produção, ele é a condição necessária para que o texto exista. Para Geraldi, o texto:

- a) Se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias

possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 1997, p. 104)

A partir dessa visão de texto percebe-se que a produção textual acontece dialogicamente, sendo sociointerativa, só escrevemos porque temos para quem escrever – um interlocutor – que, assim como o autor do texto, vai atribuir sentidos àquilo que foi escrito, logo, o sentido é construído mutuamente, assim o texto não é apenas um emaranhado de palavras e frases, e sim um evento comunicativo. É a partir do uso ativo desses eventos comunicativos, na produção ou na recepção de textos, que se percebem as habilidades letradas dos indivíduos, pois hoje é necessário mais que dominar as habilidades da leitura e da escrita, é preciso também que saibamos fazer uso dessas habilidades, incorporando-as ao cotidiano.

Esse processo de uso funcional da linguagem incorpora várias esferas das atividades sociais, colocando o indivíduo em constante interação e exigindo dele atividades de letramento.

2.2 O que é letramento?

Durante muito tempo, os processos de aquisição da língua escrita nas escolas aconteciam dentro de uma perspectiva de reprodução de um modelo escolar de texto, sendo assim, a aprendizagem da escrita não levava em consideração a funcionalidade dos textos, a intersubjetividade de autor e leitor, bem como não respeitava o direito do escritor em se apropriar da própria palavra (SOARES, 2012), as crianças eram levadas a aprender apenas os aspectos estruturais das palavras e passavam a codificá-las e decodificá-las.

Hoje, é preciso que as crianças saibam bem mais que locomover-se, decodificando placas de ônibus ou letreiros nas vitrines das lojas, é preciso que elas se locomovam para dentro do mundo simbólico construído nos contos de fadas, na mídia, nos anúncios publicitários, que, com muita frequência, se colocam diante delas e “A participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas, como também conhecimentos extensivos relevantes para aquele ambiente transmitido através do letramento.” (BAZERMAN, 2007, p. 44).

Soares define letramento – chamado por ela nesse texto de alfabetismo – como um estado ou uma condição, referindo-se a comportamentos que vão desde o âmbito individual ao social. Portanto, o letramento na dimensão individual “é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.” (SOARES, 2012, p. 31).

Assim, o ato da leitura vai além da decodificação estrutural da palavra, exige do leitor habilidades cognitivas e metacognitivas. O leitor, dentro da dimensão individual, precisa desenvolver capacidades de compreender os sentidos do texto, fazer antecipações, compreender as metáforas, refletir sobre o que foi posto e fazer suas próprias avaliações.

No âmbito social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, sendo uma prática social, indo muito além da pura aquisição das habilidades de decodificação do símbolo, mas o que se faz com essas habilidades dentro de contextos sociais específicos, “o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.” (grifo da autora). Ser completamente letrado é ultrapassar a visão estreita da decodificação dos códigos linguísticos, é fazer relações com informações fora do texto, associando-as à sua realidade histórica, social e política.

Para Bazerman (2007), a inserção social do indivíduo, a interação com as outras pessoas, o desenvolvimento de sentimentos de segurança ou de ansiedade, bem como a tomada de consciência de si estão inteiramente ligados ao desenvolvimento da linguagem, sendo esta uma abordagem importante para o aprendizado da escrita. Os sucessos e insucessos no mundo letrado também irão influenciar no modo como as crianças se colocam em situações comunicativas letradas. Uma criança que desde cedo tem êxito no seu caminhar com a escrita, desenvolverá uma autoimagem positiva e verá a escrita como uma forma atraente de inserção social. Em contrapartida, as crianças que em sua história colecionaram fracassos e humilhações em contextos letrados desenvolverão aversão a esses contextos “Na medida em que este escritor malsucedido escreve, é mais provável que ocorra sob forma altamente protegida, defendida contra o ambiente, do que projetando o escritor no plano social.” (BAZERMAN, 2007, p. 62).

A escola exerce papel fundamental na construção da história desse leitor/escritor, seus sucessos e insucessos estão intrinsecamente ligados ao seu desenvolvimento estudantil. Quando o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa é basicamente a tarefa de nomear e classificar as unidades gramaticais, assumindo-se a concepção de professor como o transmissor do conhecimento, é bem provável que as experiências dos alunos em contextos que exijam um desenvolvimento maior das habilidades de leitura e escrita não sejam experiências bem sucedidas. Para Antunes (2003), para que os alunos desenvolvam a autoconfiança e ampliem suas competências linguísticas, tornando-se mais competentes na fala e na escrita, incluindo a leitura e a escrita de textos, é necessário que haja um redirecionamento do objeto de aprendizagem da língua que, ao invés da análise de conteúdos

meramente gramaticais, passaria a ser o texto. Da mesma forma, Geraldini (1997, p.17) nos diz que “A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão”.

Desenvolver as habilidades de leitura e escrita significa assumir-se como cidadão letrado, interagindo e estreitando suas relações com o outro, seja na escola, em casa, no restaurante, no trabalho, em todos os contextos que exijam do estudante reflexões linguísticas, sendo esse desenvolvimento “permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.” (BAZERMAN, 2007, p. 110).

O trabalho com textos assume um importante papel nessa interação/reflexão, pois os gêneros textuais são o eixo fundamental para as ações discursivas e estas constituem as ações sociais. Para Bazerman e Prior (2007, p. 195 - 196), para que os estudantes possam produzir, entender e usar os gêneros é necessário uma pedagogia que “a) (re) produza elementos-chave dos sistemas de atividades dentro dos quais o gênero tem evoluído historicamente e como é usado agora e b) reconhecer o dinamismo de gênero, não só a transformabilidade e seu papel na criação tanto da mudança quanto da estabilização.” Desta forma, os estudantes veriam seus trabalhos não como algo estagnado, mas como desafios, e se perceberiam dentro de ambientes comunicativos ricos e favoráveis ao letramento.

Com o advento e o desenvolvimento das tecnologias, outros contextos comunicativos surgiram, passamos a conviver também em ambientes digitais, lendo e escrevendo diversos gêneros nas mais variadas situações, assim, houve a necessidade de estender-se a noção de letramento para o ambiente digital.

Como abordou Soares (2012), letramento é uma prática social, e à medida que novas tecnologias surgem, alterando nossas formas de comunicação, novas demandas sociais também aparecem e, com elas, novas habilidades são exigidas das pessoas. Sendo assim, essas novas habilidades de leitura e escrita, que, para Xavier,⁵ são diferentes das formas tradicionais de letramento, não devem ficar à margem do contexto escolar.

Essa nova forma de letramento – o letramento digital – exige que os estudantes vejam a leitura e a escrita de modo diferenciado, associando imagens, sons e linguagem verbal. Além disso, é preciso que se tenha conhecimento dos vários gêneros textuais que emergiram e circulam nos contextos digitais como blog, fórum de discussão, chat, e-mail etc., uma vez que, como acontecem com os gêneros impressos, os gêneros digitais também têm suas peculiaridades, exigindo do usuário o desenvolvimento de habilidades específicas.

⁵ Artigo disponível em <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>

Desta forma, para ser letrado digitalmente, é necessário “navegar, buscar e selecionar informações, criar, deletar e organizar arquivos e pastas, saber formatar textos, escolher fontes, alinhar parágrafos, inserir imagens, entre outras habilidades” (COSCORELLI; NOVAIS, 2012, p. 69). Em contato com as TIC, os jovens têm a possibilidade de mudar sua forma de ver o mundo, reinventando seu dia a dia e o modo de lidar com as informações, desenvolvendo o senso crítico de modo a transformar o excesso de informação em conhecimento, logo, a internet tem muito a contribuir na formação de leitores e escritores proficientes.

Portanto, no mundo contemporâneo, ser um cidadão letrado vai muito além do desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar os símbolos, exigem-se das pessoas relações sofisticadas com os outros nas atividades de construção de sentidos, onde os textos ganham significado e vida. Assim, inserir os estudantes dentro de atividades motivadoras, onde as habilidades letradas são importantes, facilitará uma ação reflexiva por parte deles.

2.3 Gêneros textuais

No campo dos estudos sobre a língua portuguesa e o uso de gêneros textuais, teóricos como Bronckart e Marcuschi nos mostram ser consenso entre os linguistas que a língua deve ser encarada como um instrumento de comunicação, devendo o ensino da língua materna ser realizado por meios de textos, focalizando a compreensão, a produção e a análise textual. Essas observações são bastante pertinentes, tendo em vista que, como afirma Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, que se concretiza através da língua, seja por enunciados orais ou escritos. Como os contextos sociais são diversos e dinâmicos, ao longo da história, várias formas de construir textos foram sendo elaboradas, portanto, existem várias espécies de texto que se agrupam de acordo com as suas especificidades, ao qual chamamos gêneros textuais.

Os gêneros textuais contribuem para a ordenação das atividades linguísticas do dia a dia, de acordo com as necessidades socioculturais, não é difícil perceber quando estamos diante de um aviso, de um bilhete, de uma bula de remédio ou de um manual de eletrodoméstico. Segundo Koch (2006), desenvolvemos uma capacidade metagenérica que nos possibilita interagir de modo adequado, na medida em que nos envolvemos nos diversos contextos sociais, é essa competência que nos permite produzir e compreender a diversidade de gêneros textuais. Essa profusão de gêneros é rotineira no nosso cotidiano e em cada

situação escolhemos um com características temáticas, estilísticas e estruturas próprias. Bakhtin nos diz:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Assim como as esferas das atividades humanas são muito heterogêneas, da mesma forma acontece com os gêneros textuais, apresentando grande heterogeneidade, indo desde uma conversa informal com um colega até uma tese científica.

Apesar de em cada contexto de comunicação os gêneros possuírem características específicas, não devem ser vistos como formas estáticas, possuindo estruturas rígidas, são **“formas culturais cognitivas de ação social”** (*grifos do autor*) (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Dessa forma, os gêneros devem ser vistos como dinâmicos, situacionais e históricos, são entidades que mudam, se aglutinam, a fim de manter sua identidade funcional. Marcuschi (2010) afirma que os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelos indivíduos, não entidades naturais como as pedras, as flores ou os rios, por esse motivo, certas propriedades que lhe devam ser necessárias, não são suficientes para podermos defini-los, assim, se ao escrevermos uma carta pessoal, esqueçamos de colocar o local e a data – que fazem parte da estrutura da carta pessoal – ela não deixará de ser uma carta.

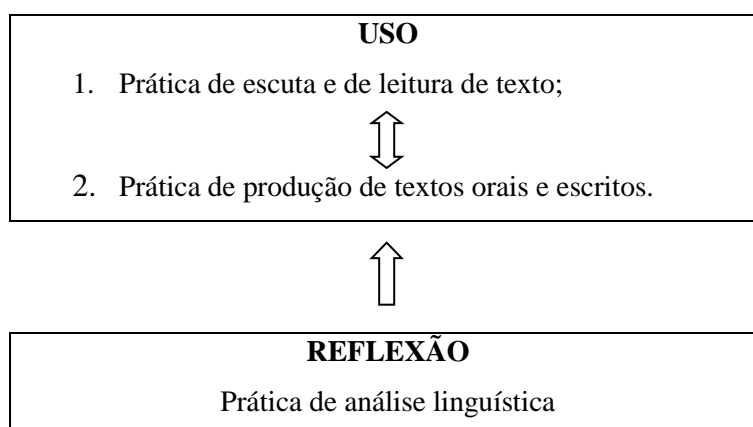
Para Bhatia (2009), existem três aspectos que são fundamentais na descrição dos gêneros: (1) ênfase no conhecimento convencionalizado – os gêneros se desenvolvem em contextos convencionalizados, originando um conjunto de propósitos comunicativos para grupos sociais distintos, que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis; (2) a versatilidade da descrição dos gêneros – detalha o relacionamento entre texto e contexto, o uso que os indivíduos fazem da linguagem e como isso é possível, bem como o relacionamento entre língua e cultura; (3) tendência para a inovação – tendência natural à mudança, os gêneros textuais possuem uma espécie de complexidade dinâmica que, não raramente, é atribuída ao desenvolvimento tecnológico, aos artefatos multimídia, às interdisciplinaridades nos contextos dos trabalhos e, além de tudo isso, à necessidade de criação e inovação em ambientes profissionais competitivos.

Assim, para Bhatia (2009), a análise dos gêneros não é prescritiva e nem estática, cabe ao indivíduo uma exploração inovadora ou uma exposição limitada dos contextos genéricos padronizados, “O conhecimento de gêneros deve ser visto preferencialmente como um

recurso para a exploração das convenções genéricas, a fim de responder a situações retóricas recorrentes, ou não recorrentes, não como um esquema a ser copiado” (BHATIA, 2009, p.192).

Foi baseado nessa concepção discursiva que o Ministério da Educação (MEC) publicou Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) – documentos que propõem diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro. Esses documentos propõem uma aprendizagem da língua baseada em dois pontos: **uso** da linguagem, por meio da leitura, da escuta e da produção textual; e **reflexão** sobre a língua, conforme o quadro abaixo:

Quadro I⁶: Aprendizagem da língua – uso e reflexão



A partir dessas concepções, os PCN mostram que os gêneros discursivos devem ser o objeto de aprendizagem da língua, propondo que não basta ensinar o código e seu conjunto de regras abstratas, mas se apropriar da língua é se apropriar dos diversos gêneros. Para os PCN (1998, p. 21), “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” Assim, os PCN (1998, p. 57) sugerem uma lista de gêneros que podem ser trabalhados, durante o Ensino Fundamental, como objetos de aprendizagem da língua oral e escrita:

⁶ Esquema adaptado dos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa – 1998, p. 35.

Quadro II⁷: Gêneros sugeridos pelos PCN

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crônicas • Contos • Poemas
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiência • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Dentre os gêneros apresentados pelos PCN, alguns foram escolhidos para serem trabalhados com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, que serviu como base para essa pesquisa. Para o desenvolvimento da linguagem oral foram escolhidos: entrevista e debate; e para o desenvolvimento da linguagem escrita foram escolhidos: conto, artigo e relato de experiência.

A escolha dos gêneros textuais não foi aleatória, mas por acreditarmos que estariam mais relacionados com a faixa etária desses adolescentes. Além disso, os gêneros textuais, tanto os utilizados para o desenvolvimento da linguagem oral quanto o da linguagem escrita, estavam estritamente associados aos gêneros digitais.

Infelizmente, a tabela apresentada pelos PCN não enfatiza um tipo de texto que emergiu na sociedade contemporânea – o texto eletrônico –, chamado por Marcuschi (2010)

⁷ Quadro publicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 1998.

de gêneros emergentes, talvez pela época em que foi publicada (1998), em que essa explosão digital ainda estava no começo e se restringia a poucos. Mas, como sabemos, na atual vida social grande quantidade de relacionamentos está acontecendo de forma virtual, sendo mediados por textos escritos, onde a interação convencional face a face cedeu lugar às telas do computador.

Portanto, os gêneros textuais são entidades sócio-históricas com tendência à inovação, nas últimas três décadas, vários gêneros emergiram no contexto da denominada mídia eletrônica, apesar desses novos gêneros não serem inovações absolutas, pois partem de gêneros já existentes, eles possuem identidades próprias e merecem um estudo mais aprofundado.

2.4 Gêneros textuais digitais

Para Marcuschi (2010), gênero textual é um artefato situado sócio-historicamente, relativamente estável do ponto de vista da composição e do estilo, que serve como instrumento comunicativo específico e como forma de ação social. Partindo desta concepção, perceberemos que a partir do momento que novas formas de comunicação surgem, interferindo nessas condições de processamento textual, teremos, conseqüentemente, uma interferência na natureza do gênero produzido.

Essa interferência acontece desde a invenção da escrita, que trouxe com ela inúmeras possibilidades de uso da linguagem. Tivemos, nesse processamento histórico, a placa de barro, o pergaminho, o papel e, revolucionando uma época, a invenção da imprensa. Para Xavier⁸, a cada novo surgimento de contextos comunicativos, conseqüentemente, surgirão novos gêneros textuais, que nascem para atender às necessidades emocionais, físicas e econômicas em determinado momento histórico, pressionando os usuários da língua a se adequarem aos novos contextos.

Assim, hoje, com o acelerado desenvolvimento tecnológico e com a internet refletindo a pluralidade de contextos comunicativos, inúmeros gêneros textuais emergiram na mídia eletrônica, uns realmente novos e outros como um hibridismo de gêneros pré-existentes, “Sabe-se que o nada nada cria, logo é natural que os novos gêneros que emergem das

⁸ Xavier é doutor em linguística pela UNICAMP e orienta pesquisas em gêneros eletrônicos e letramento digital. Este artigo pode ser acessado em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20generos%20digitais-Xavier.pdf>

tecnologias recém criadas misturem gêneros, façam uma composição de características de um certo gênero com a possibilidade técnica de efetivar uma determinada ação antes impossível.” (XAVIER, p. 7). Outra característica, tida como essencial, é “a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Essa característica das novas tecnologias muda nossa visão a respeito dessa habilidade humana, que tinha como propriedade típica a relação assíncrona – defasagem temporal entre a produção e a recepção -, pois “os bate-papos virtuais são síncronos, ou seja, realizados em tempo real e essencialmente escritos.” (MARCUSCHI, 2002, p. 23), o que nos leva a perceber um caráter inovador no que concerne ao contexto das relações fala-escrita, acelerando enormemente a evolução dos gêneros textuais.

Os novos gêneros também nos permitem observar uma maior integração entre som, imagem e palavras, tornando a sua linguagem cada vez mais plástica. Vemos emergir um espaço de apreensão de sentido em que ganha relevo não apenas a palavra escrita, junto com ela encontramos imagens, sons, formas, tudo no mesmo campo visual, formando um todo significativo. Para Xavier (2010, p. 209), “Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente.” Xavier (2010) recorre às ideias de Paulo Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” para nos mostrar que esse novo local de apreensão de sentidos envolve mais que linguagem, os gêneros digitais permitem comunicação simultânea, permitindo ao leitor se inserir em discussões em curso no mundo inteiro, ou, se preferir, se ater a discussões mais particulares, tornando o sujeito um verdadeiro cidadão do mundo. Sem dúvida o mundo digital exige de seus interlocutores bem mais que a simples decodificação do código linguístico.

Para Cynthia Selfe e Susan Hilligoss *apud* Marcuschi (2010), “o computador mudou nossa maneira de ler, construir e interpretar textos e mostrou que não há formas naturais de produção textual e leitura.” O advento tecnológico veio nos mostrar como a cultura e a tecnologia interagem para interferir nas práticas de leitura e produção escrita, sendo um espaço cognitivo que exige que revisemos as nossas formas de lidar com o texto.

Marcuschi (2010, p. 37) elaborou um quadro expondo os principais gêneros existentes no ambiente virtual, relacionando-os a gêneros já existentes em outros contextos:

QUADRO III⁹: Relação entre os gêneros textuais

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião/de grupo, conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/série de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Todos esses gêneros emergentes citados por Marcuschi realizam-se através da escrita, mesmo que seja uma escrita mais informal, com menor rigor com as regras e uma maior fluidez, o que não acontece com a sua contraparte, em que, na maioria dos gêneros, prevalece a oralidade.

No entanto, não podemos confundir os gêneros digitais com a sua contraparte, achando se tratar da mesma coisa, esses gêneros têm identidade própria, são diversificados em seus formatos, versáteis e dependem de software para a sua produção, merecendo, portanto, um trabalho diferenciado. “Se a escrita é em si mesma uma tecnologia, a escrita através de um computador é, por assim dizer, uma dupla tecnologia, porque ela acrescenta ao ato de escrever

⁹ Quadro retirado do livro Hipertextos e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos.

a singularidade do meio computador.” (VIOLI, 2009, p. 48). A aprendizagem dessa forma é mais eficaz e tem efeitos duradouros, tendo em vista que foi produzida pelo processo ativo em um simulacro da realidade.

Como o mundo contemporâneo está repleto de máquinas, é necessário ir além do letramento alfabético, precisamos tornar nossos jovens digitalmente letrados, fazendo-os cidadãos do mundo, como diz Paulo Freire.

A tabela dos gêneros textuais para o trabalho com a leitura e com a escrita, em contextos orais e escritos, proposta pelos PCN não aborda os gêneros digitais, porém, no final desse documento, é feito um comentário sobre a inclusão das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre os editores de texto, que para os PCN trazem algumas vantagens: podermos corrigir o texto quantas vezes forem necessárias; utilizarmos o corretor ortográfico para fazermos comparações e escolhermos a melhor forma; termos disponível um layout bem próximo dos textos que são impressos e divulgados para a sociedade. Além disso, outra característica abordada é:

Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso online ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade. (PCN, 1998, p. 90)

Mesmo não abordando os gêneros digitais, os PCN colocam em evidência características importantes da escrita nesse novo contexto. O texto como forma de interação e produzido em situações reais de enunciação foram aspectos observados, devendo ser levado em consideração pelo professor que deseja criar ambientes de aprendizagem que ultrapassem os muros da escola. Como os PCN não abordam os gêneros digitais, utilizaremos como base para essa pesquisa alguns gêneros publicados por Marcuschi (2010).

2.4.1 E-mail

O *e-mail* é um termo inglês utilizado para designar três objetos diferentes: canal de transmissão de uma mensagem, a própria mensagem produzida e o endereço eletrônico de cada usuário. Como correio eletrônico, inova-se na forma de comunicação, pois através dele podem-se enviar vários tipos de dados, como textos, imagens, som e vídeos. Como mensagem eletrônica, pode-se afirmar que hoje é um dos textos mais produzidos nas sociedades letradas (PAIVA, 2010), apresentando inúmeras vantagens em relação aos textos impressos, dentre

elas podemos destacar: a velocidade na transmissão dos dados, assincronia, baixo custo, mensagem enviada para várias pessoas ao mesmo tempo e facilidade na criação de comunidades discursivas.

Bronckart (2009, p. 73) afirma “que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” Assim, o meio de transmissão de mensagem - e-mail - criou um novo gênero textual, também chamado de e-mail, com características peculiares de bilhetes, cartas, memorandos, mas se distinguindo de todos os demais textos devido às características típicas do meio de transmissão como autor, leitor, tecnologia, texto, contexto e normas de interação.

Neste gênero textual, o autor do e-mail, na busca por uma comunicação mais rápida, interage com outros usuários com finalidades semelhantes e são mediados por um artefato cultural eletrônico. Para que essa comunicação aconteça, é necessário que os usuários sejam eletronicamente letrados, possuindo habilidades que vão desde o manuseio do computador até o conhecimento do gênero em questão.

Quanto aos que interagem, para Marcuschi (2010, p. 47), os e-mails podem ser: “a) de um emissor a um receptor; b) de um emissor a vários receptores, no caso de se mandar mensagens com cópias.”

A formatação do gênero segue a mesma orientação da carta pessoal, assim, temos alguns elementos que são automaticamente preenchidos como o endereço do remetente, a data e a hora. Outros elementos precisam ser preenchidos pelo remetente como endereço do receptor; cópias para outros endereços; assunto; corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura; possibilidade de anexar documentos; inserção de carinhas e desenhos. (MARCUSCHI, 2010).

2.4.2 Fórum de discussão

Também conhecido como lista de discussão, o fórum é um dos gêneros virtuais mais usados na internet, promovendo a interatividade entre seus participantes, a partir de temas para debates.

Apesar de ser uma ferramenta de comunicação assíncrona, em que os usuários podem deixar suas reflexões a qualquer tempo, é interessante que não haja um espaço de tempo elevado entre a mensagem original e as respostas, sob o risco de quando a resposta for postada já não ser mais interessante, ou seja, é necessária uma intensa participação dos seus usuários.

Antônio (2009) diz que os fóruns podem ser públicos – todos podem postar – ou privados – apenas os usuários cadastrados podem postar; podem ser mediados ou não – quando o fórum é mediado, existe um mediador que pode excluir mensagens, arquivos ou até mesmo bloquear participantes; podem ser temáticos – os temas são propostos para discussão periodicamente pelos mediadores – ou livres – os próprios usuários propõem o tema para discussão.

Na perspectiva de seu uso pedagógico, os fóruns podem favorecer o desenvolvimento da expressão, da autonomia e da reflexão. Antônio (2009) nos diz ainda que os fóruns podem ser utilizados como forma de organizar o estudo de determinado tema; espaço para aproximar as pessoas, estreitando os vínculos sociais; local onde troca de experiências e informações acontece; meio de organizar uma biblioteca através dos textos e arquivos que são anexados às mensagens; lista de avisos e coleta de informações sobre determinados temas; forma de documentar e relatar projetos educacionais.

Desta forma, de acordo com Xavier (p. 6)¹⁰, “Os fóruns eletrônicos, além de provocarem a participação escrita de seus usuários, desenvolvem o senso crítico, a capacidade de argumentação e síntese diante do acesso a opiniões bem divergentes entre si”. Para que este desenvolvimento aconteça, é importante lembrar que o foco do trabalho não é a ferramenta – fórum –, mas sim as situações de aprendizagem criadas envolvendo o gênero, de modo que favoreça o debate e a construção do saber, assim, o fórum é apenas um meio para que a aprendizagem aconteça de forma autônoma e participativa.

2.4.3 Blog

Os blogs emergiram na rede em 1999 com a utilização do software Blogger, que foi criado como alternativa para popularizar a publicação de textos online. O termo blog é uma corruptela de weblog, e há, como afirma Komesu (2010, p. 137), ao menos dois fatores que tornam o uso dessa ferramenta popular: “(1) a ferramenta é popular porque não demanda o conhecimento do especialista em informática para sua utilização e (2) a ferramenta é popular porque é gratuita, não se paga (ainda...) por seu uso ou pela hospedagem do blog no site que oferece o serviço.”

Para Marcuschi (2010), os blogs têm uma linguagem informal, funcionando como diários íntimos virtuais, são organizados por ordem cronológica e comportam textos, imagens,

¹⁰ Artigo disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>

músicas e outros materiais que ficam acessíveis a qualquer pessoa na rede. Geralmente os textos que são postados no blog são curtos e têm caráter descritivo ou opinativo, aberto a comentários do público. Um blogueiro pode manter ativo um ou mais blogs, dependendo da temática e do público alvo escolhido, ou simplesmente há aqueles que preferem não manter blogs e escrevem comentários nos blogs dos outros.

Com a expansão das tecnologias digitais, os blogs ultrapassam a ideia de diário íntimo, sendo, segundo Komesu (2010, p. 139), “concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado na internet.” Possuindo, portanto, características diferenciadas de um diário íntimo tradicional. Primo e Smaniotto (2006) enfatizam ainda que não se pode reduzir o blog a um único gênero, pois nele podemos encontrar textos como diários – escrita sobre si; publicações – comentários feitos sobre assuntos diversos; literários – publicações de poemas, crônicas, contos; clippings – links de outras publicações; mistos – uma mistura de publicações pessoais e informativas com comentários do autor.

Devido a esse ecletismo proporcionado pelo blog, ele se torna um local de encontro, onde as pessoas podem se expressar de forma simples e podem ser compreendidas por outras. No âmbito educacional, Brazão (2011) salienta que essa ferramenta pode ser observada sob dois prismas, primeiro por ser um artefato sociotecnológico, um instrumento de comunicação que permite práticas multissituadas; segundo por ser um artefato de interação social, em que os blogs permitem aos estudantes a oportunidade de construir conhecimento, através de uma prática que exige constante interação entre alunos, professores e leitores.

A partir dessa interação e diálogo constantes com os seus leitores “o autor expressa-se e constrói sua identidade.” (BRAZÃO, 2011, p. 5), pois não podemos deixar de considerar que a língua constitui fonte de interação e ação humana, sendo, portanto, necessária a presença do outro para a constituição do sujeito.

2.5 Os gêneros digitais em processos de aprendizagem autônoma e colaborativa

Não é novidade que a escola precisa estruturar-se para promover uma prática pedagógica mais centrada no aluno, no desenvolvimento de suas habilidades de uma forma mais interativa e autônoma, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas através do trabalho em equipe.

Teóricos construcionistas defendem a teoria que o conhecimento não é um todo

acabado que deve ser transmitido às gerações futuras, mas algo que deve ser construído através da interação pessoa/mundo/pessoa, mediada por artefatos sócio-historicamente situados.

No âmbito dessa pesquisa, os artefatos mediadores da construção do conhecimento são os computadores, mais especificamente os gêneros textuais que emergiram nesse novo contexto. Adotando a visão de Marcuschi (2002, 2010) e Xavier (2008, 2010), os gêneros digitais abrem janelas para mundos que permitem uma maior interação, proporcionando o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, que agora se assume como sujeito autônomo.

Para Gadotti (2008, p. 13), “A palavra ‘autonomia’ vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei).” Assim, agir autonomamente é ser capaz de construir seus conceitos, de ter autogoverno.

Portanto, através desses gêneros podem-se criar ambientes propícios a uma aprendizagem autônoma, baseados em investigação real com ênfase no trabalho colaborativo, tendo em vista a quebra de fronteiras impulsionada pela internet. Para Correia e Dias (1998, p. 118), “Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais.”

A aprendizagem colaborativa, ainda segundo Correia e Dias, tem como características:

- (i) O trabalho em equipe;
- (ii) A formação de equipes heterogêneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;
- (iii) Os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo. (CORREIA e DIAS, 1998, p. 118)

Vigotski (2007), através da sua teoria da ZDP, aborda a necessidade do indivíduo de trabalhar em equipe, seja com adultos ou com pares mais capazes, pois processos internos no desenvolvimento da criança são estimulados quando estas interagem com seus companheiros em processo de cooperação. Assim, existem os conhecimentos que as crianças já dominam e aqueles que elas só podem desenvolver através da colaboração umas com as outras. Para Coll (1994, p. 85-86), “As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas” aflorando entre eles sentimentos de ajuda mútua, respeito, ética e solidariedade.

Considerando o grande fascínio que a mídia e os gêneros advindos dela exercem sobre os jovens, é natural que a escola estruture ambientes em que a leitura e a produção textual se

tornem mais prazerosas, criativas e originais. Xavier¹¹ elenca algumas implicações no estudante resultante do letramento digital, para ele com esse jeito novo de fazer educação os alunos tornam-se ativos, têm mais motivação, constroem habilidades coletivamente, constroem aprendizagens adequadas às mudanças do mundo, lidam com material didático on-line, desenvolvem competências voltadas para era da informação.

Num mundo em constante transformação, a utilização desses ambientes virtuais diminuiria a distância entre professor-aluno-aluno, num processo contínuo de colaboração para a resolução dos problemas. Fino (1999) ainda aborda que um software que contemple as especificidades cognitivas deve permitir uma atividade que, entre outras coisas, seja significativa; estimule o desenvolvimento cognitivo para que os alunos, com a ajuda dos pares, alcancem níveis mais elevados do conhecimento; permita a colaboração; estimule uma atividade metacognitiva; favoreça a negociação social do conhecimento.

Portanto, o envolvimento dos estudantes em projetos comuns envolvendo os gêneros digitais, através da aprendizagem colaborativa, pretende promover uma maior interação entre professor-aluno-aluno, libertando-os do poder centralizador da ação educativa e tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento. Para Christensen (2012, p. 12), “o aprendizado baseado em projeto é uma modalidade de alta motivação para muitos estudantes”, assim, o desempenho das atividades escolares será mais gratificante, uma vez que os aprendizes estarão engajados no processo educativo, e, por consequência do trabalho colaborativo, teremos um crescente respeito ao outro como ser diferente, seja pela cor ou pelas ideologias.

2.6 O professor de linguagem diante da era da aprendizagem

De acordo com Kuhn (1978), as crises levam a mudanças paradigmáticas. Não é novidade que a escola que conhecemos hoje, baseada na pedagogia instrucionista, está em decadência, assistimos, paralelamente, a uma revolução do paradigma educacional. Essa revolução paradigmática é discutida por vários autores como Toffler (1970), Papert (1986, 2008), Fino (2000, 2001, 2008, 2011) como transformações ocorridas na nossa sociedade.

A sociedade industrial impôs um modelo de escolarização voltado à massificação dos saberes e à reprodução social, tendo em vista a necessidade da época de mão de obra qualificada. Assim, o processo de comunicação na escola era unilateral, o professor era o

¹¹ Artigo disponível em <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>

dono do conhecimento, enquanto os alunos recebiam passivamente as informações e as reproduzia.

Presentemente, com o advento tecnológico e a acelerada transformação da sociedade, estamos vendo surgir um novo tempo, a era da superindustrialização, como afirma Toffler (1970), em que ganha relevância a informação.

Em termos educacionais, novos desafios surgem, o professor, protagonista no processo de ensino, abre espaço para o professor que cria espaços de aprendizagem e age em colaboração com os alunos.

Perrenoud (2000, p. 24) afirma que uma das habilidades do professor no presente século é a de organizar situações de aprendizagem, para ele “organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos”. Para Branson *apud* Correia e Dias, nessa nova perspectiva, espera-se:

- (i) A promoção do autoconhecimento dos alunos;
- (ii) O aumento da qualidade e da quantidade do feedback;
- (iii) O desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade que permita uma integração eficaz no currículo;
- (iv) O desenvolvimento, nos alunos, de capacidades (skills) de autogestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente;
- (v) A adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos;
- (vi) O aperfeiçoamento dos processos de avaliação. (BRANSON *apud* CORREIA; DIAS, 1998, p. 117)

De acordo com essa nova abordagem, a interação entre os participantes da aprendizagem – professor-aluno-aluno – ganha destaque, o trabalho deixa de ser unilateral e passa a ser colaborativo, com ênfase na construção social do conhecimento.

Essa visão do trabalho docente pode ser ancorada nas inovações tecnológicas que, como bem sabemos, caminham a passos largos, afetando todos os setores sociais, não sendo diferente com a educação, que é um dos setores estratégicos da sociedade, podendo beneficiar-se com esse desenvolvimento. Para isso, é necessário um redirecionamento pedagógico, pois, segundo Xavier (2008, p. 2), os alunos “têm chegado aos espaços escolares ávidos por encontros mais dinâmicos, participativos e instigadores de sua inteligência em rápido desenvolvimento.”

Em face desse novo estudante, que já vem familiarizado com as tecnologias digitais, a aprendizagem colaborativa constitui uma alternativa de mudança, especialmente na relação professor/aluno. Perrenoud (2000, p. 125) nos diz que uma das competências do professor é saber trabalhar com as novas tecnologias, para ele, “as novas tecnologias da informação e

comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.”

Neste contexto histórico, exige-se do professor um reposicionamento teórico-metodológico, a fim de ajustar-se às novas demandas sociais, refletindo sobre o seu papel e o reconfigurando de acordo com as necessidades presentes e futuras. Para Xavier (2008, p. 4), “Por sua condição privilegiada de ator e coautor dos processos pedagógicos juntamente com o aprendiz, o professor deve realinhar sua identidade profissional a todo instante.”

A docência inovadora requer a superação de dicotomias como teoria e prática, educação e trabalho, pois estamos vivenciando o século do conhecimento, que também pode ser chamado de século da aprendizagem, em virtude do potencial educacional que nos é apresentado. Saímos da escassez da informação para superabundância informacional. O desafio agora é de outra natureza, cabe aos professores construir situações de aprendizagem em que os estudantes possam escolher, avaliar, refletir e transformar essas informações em conhecimento utilizáveis na sociedade, transformando aquilo que era *reconhecimento e reprodução* em *conhecimento e produção*.

3 ESTRUTURA METODOLÓGICA

No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. (THIOLENT, 2011, P. 85)

Neste capítulo delinearemos os caminhos percorridos no processo investigativo e a opção metodológica para coleta de dados. Ampliaremos os conceitos sobre o método etnográfico e a técnica da pesquisa-ação, tendo em vista que embasaram a presente investigação.

Como pretendemos analisar e descrever ambientes de aprendizagem significativos no processo de letramento, a abordagem qualitativa nos parece mais eficaz, uma vez que em educação o exame de situações reais no contexto escolar exige uma abordagem qualitativa.

Essa abordagem qualitativa se desenvolveu nos anos 80 e 90 com uma mudança nos contextos de pesquisa, se antes o papel do pesquisador exigia que ele mantivesse o distanciamento, pesquisando de fora, a partir desse período foi crescente o interesse pela pesquisa de situações concretas. Por se tratar de uma pesquisa que analisa ambientes de aprendizagem que estimulem processos de letramento a partir dos gêneros textuais/digitais, auxiliando os alunos na passagem de sujeito-enunciador para sujeito-autor, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa a partir do método etnográfico, uma vez que precisaríamos estar inseridos nesta cultura para observá-la e descrevê-la, sendo de interesse cultural e histórico a interpretação dos dados coletados.

No que se refere à etnopesquisa, Macedo aborda que (2006, p. 83) “Para a etnopesquisa, *descrever é um imperativo*, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza.” (*Grifos do autor*).

Lapassade (2005) caracteriza a etnografia, citando Bogdan e Taylor, como sendo:

Pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...] Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências. (BODGAN & TAYLOR *apud* LAPASSADE, 2005, p. 69).

Para entender os comportamentos humanos, a partir de uma análise sociofenomenológica, é necessário um mergulho nos contextos em que se realizam suas ações para em seguida descrevê-las e analisá-las. Para Sousa (2011, p. 54), a palavra etnografia significa etimologicamente “(...) ethnos (grupo de pessoas) + grafhein (escrever), isto é,

escrever acerca de um grupo de pessoas.” Assim, o pesquisador poderá observar, compreender, descrever e escrever sobre a cultura de um grupo de pessoas, vista de dentro.

Spradley *apud* Fino (2003, p. 3) corrobora a visão abordada por Sousa dizendo que “etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objetivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos.”

Para Lapassade (2005), a técnica fundamental para que o método etnográfico seja realizado é a observação participante, onde o pesquisador compartilha junto com as pessoas das suas atividades, coletando dados, utilizando-se de diferentes fontes como entrevistas etnográficas, conversações ocasionais de campo, estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. A observação participante implica em algumas subdivisões no que concerne ao observador, para Lapassade, temos três tipos de participação: periférica, ativa e completa.

Na participação periférica, os pesquisadores participam daquilo que é estudado apenas para serem considerados como “membros”, mas não assumem papel importante dentro do contexto estudado. Na participação ativa, o pesquisador participa ativamente das atividades do grupo. Já a participação completa é assim definida por Lapassade (2005, p. 73) “Uma participação completa *por oportunidade* é aquela em que o pesquisador aproveita a ocasião que lhe é dada pelo *status* já adquirido na situação. O pesquisador aqui é membro da situação” (*grifos do autor*).

Enquanto na participação ativa e na periférica o pesquisador vem de fora e fica por um tempo pré-estabelecido, sendo sua posição habitual a de pesquisador e assumindo dentro do contexto de pesquisa a posição de ator, também classificado por Lapassade como observador participante externo, na participação completa por oportunidade, o pesquisador já faz parte do contexto a ser pesquisado, ele é o ator dentro do meio que vai estudar, seja uma instituição ou uma sala de aula. O caminho a ser percorrido, nesse caso, é inverso ao do observador externo, ele, enquanto ator, terá que assumir o papel de investigador, é o que Lapassade caracteriza como observação participante interna.

Em relação à observação participante interna, existe um debate metodológico entre ela e a pesquisa-ação, Fino (2008, p. 5), recorrendo a Lapassade, nos diz que a partir dos anos sessenta há um movimento convergente entre as duas, assim, “o desenrolar da observação participante, num contexto de investigação-ação, produz conhecimento, o qual, fornecido em forma de feed-back aos membros de um grupo social, se transforma em ferramenta de mudança.” Porém, ele diz ainda que as definições teóricas ainda são um problema a resolver.

Em virtude dessas indefinições, Fino estimula os docentes que se propõem a fazer pesquisa na área de Inovação Pedagógica a desenvolverem pesquisa-ação como casos particulares de observação participante completa:

No que se refere às opções sobre esta questão, que têm sido tomadas a partir da nossa realidade concreta, o DCE, nomeadamente através do seu programa de mestrado em educação (e de doutoramento, no Brasil), na área de inovação pedagógica, tem encorajado os investigadores envolvidos nesses programas, a imensa maioria professores, a não hesitarem em empenharem-se em investigações-ação, considerando-as como casos particulares de observação participante completa. (FINO, 2008, p. 5)

O sentido da inovação pedagógica, a nível micro, é a mudança de atitudes e a criação de novos contextos de aprendizagens que abandonem as velhas práticas instrucionistas, para que, a partir daí, haja uma transformação nas pessoas envolvidas no processo – aprendizes e professores – e essas transformações só podem ocorrer de dentro para fora, assim, Fino ainda nos diz que:

No entanto, a referência da proximidade entre a etnografia e o desenho da investigação-ação, enuncia o que me parece ser o passo seguinte, em que o etnógrafo não é o *outro* que se faz *nativo* para compreender, interpretar e descrever uma cultura, ainda que tenha passado (também) a ser, mas o *nativo* professor que se faz *estranho* para investigar a própria prática, à qual pretende dar um sentido de inovação. (Grifos do autor) (FINO, 2011, p. 38).

Já para Macedo (2006), toda pesquisa é uma pesquisa-ação, pois resulta de um labor construcionista que, por mais que o pesquisador queira manter um distanciamento, olhando apenas para o lado acadêmico, resulta em modificação.

3.1 Pesquisa-ação

No âmbito educacional, tem sido frequente o uso de métodos participativos ou de pesquisa-ação sob a justificativa de os métodos tradicionais de pesquisa, apesar de descreverem a atual situação da educação, não se comprometerem com os seus problemas mais urgentes. Thiollent (2011, p. 84) confirma essa visão ao dizer que “Por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares.”

O conhecimento produzido deve ser direcionado para práticas significativas, objetivando transformar uma dada situação, essa é a preocupação primordial dos pesquisadores que praticam a pesquisa-ação. Esse método de pesquisa promove a interação

entre os atores que atuam no contexto escolar, buscando equacionar seus problemas. Os atores têm por função produzir e fazer circular as informações, orientar as ações e tomar as decisões necessárias.

Mas, nem sempre a pesquisa-ação se desenvolveu dessa maneira, Lapassade (2005) nos diz que, ao ser criada em 1945 pelo antropólogo J. Collier e mais tarde desenvolvida por Kurt Lewin, a pesquisa-ação visava, através de intervenções, modificar comportamentos e ações em determinados grupos sociais. O conhecimento produzido retorna ao meio social de onde foi extraído como fonte transformadora, o próprio Collier propõe que estudos realizados em reservas indígenas retornem às reservas e sejam utilizados em políticas que beneficiem os índios.

Como sugere Lapassade (2005, p. 105), “A pesquisa-ação, em seus primórdios, designava a atividade de especialistas em ciências sociais que agiam, frequentemente, na qualidade de ‘consultores’, a pedido de um cliente.” Dessa perspectiva, percebe-se que no início do desenvolvimento da pesquisa-ação os interventores eram especialistas em ciências sociais e vinham de fora para resolver uma determinada situação através de ações planejadas, tendo como ponto de partida um diagnóstico prévio. Macedo (2006, p. 158) confirma a visão de Lapassade dizendo “a pesquisa-ação que se desenvolveu a partir de Lewin era, antes de tudo, uma pesquisa e uma ação de experts”.

Foi com Stenhouse que, segundo Macedo, a pesquisa-ação perdeu esse cunho de trabalho de experts, foi ele que desenvolveu o conceito de professor-pesquisador “que vai desaguar na denominação de nova pesquisa-ação escolar” (2006, p. 159), com a preocupação de fazer o professor pensar a sua prática e transformá-la pela pesquisa. A esse novo jeito de fazer pesquisa-ação, Boumard *apud* Lapassade (2005, p. 105) diz que “Na ‘nova pesquisa-ação’, ao contrário, são os ‘da prática’ que se tornam pesquisadores e conduzem sua pesquisa desde dentro: eles fazem a ‘análise interna’ de sua prática.”

De modo cooperativo o professor-pesquisador e os participantes envolvidos na problemática buscam realizar uma ação de modo empírico para a resolução da questão levantada. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos problemas abordados, no acompanhamento das ações e nas avaliações para possíveis tomadas de decisões. Desta forma, para que se realize a pesquisa-ação, alguns aspectos devem ser considerados:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “o nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 2011, p. 22-23)

Não se trata, portanto, de levantar dados e criar teorias para encher as prateleiras das bibliotecas, mas sim de mudar comportamentos. Através da interação entre o nativo – professor – que se faz estranho – pesquisador – e as pessoas envolvidas no processo educacional, percebe-se o problema a ser pesquisado e se desenvolvem ações concretas que visem à resolução ou ao esclarecimento deste problema. Ao longo do processo da pesquisa, as decisões são acompanhadas pelos membros envolvidos no intuito de aprimorar os resultados.

Mesmo que a pesquisa-ação implique em ações concretas que visem transformar determinadas situações sócio-educacionais, ela não se limita a isso, seu objetivo é também aumentar o nível de conhecimento dos pesquisadores e desenvolver a consciência crítica nos grupos pesquisados.

Macedo *apud* Fino confirma essa visão a respeito da pesquisa-ação, dizendo-nos que:

...a etnopesquisa-ação proporciona aos meios científicos e acadêmicos uma oportunidade ímpar de transformar *com*, de aprender *com*, e de ensinar *com*, possibilitando que a pesquisa implique-se no social, sem que exerça uma moral parasitária que há muito algumas pesquisas exercem conscientes ou não. (MACEDO *apud* FINO, 2011, p.44)

Portanto, concordando com Fino (2011), como a inovação pedagógica pede uma descontinuidade com modelos tradicionais de ensino, e essa quebra só pode acontecer plenamente a partir de um olhar “de dentro” e de ações planejadas e executadas “de dentro” das instituições escolares, a pesquisa em educação deve fazer parte das práticas educativas, com um olhar crítico por parte dos investigadores, conduzindo à transformação. Assim, para Fino (p. 45), “etnografia e investigação-ação em educação podem confluir numa abordagem comum.”

3.2 Coleta de dados

A abordagem etnográfica combina vários métodos para coletar os dados que serão analisados. Para Fino (2011), para que exista realmente a confluência entre a etnopesquisa e a pesquisa-ação, é necessário que se adote algumas técnicas para se fazer essa coleta, como a manutenção de um diário de classe focado em aspectos da pesquisa; um diário de campo para registrar as interações entre alunos e professores, seja em sala de aula, no recreio, na reunião do trabalho; técnicas para analisar os dados recolhidos; e a triangulação dos dados.

Lapassade (2005) nos cita alguns etnométodos para coletarmos os materiais necessários para tornar a pesquisa confiável, como: a) conversas recorrentes entre o investigador e as pessoas que farão parte da pesquisa; b) a entrevista etnográfica; e c) documentos oficiais e/ou pessoais. Macedo (2006) acrescenta a essas técnicas: d) a utilização de história de vida; e) o grupo nominal ou focal; e f) as técnicas projetivas.

Dentre as técnicas abordadas por Lapassade e Macedo, utilizei para coletar os dados, nesta pesquisa, a entrevista etnográfica semiestruturada, por entendermos que por meio dela é possível conhecer, através das ideias e representações dos sujeitos ativos da pesquisa, elementos que ficam subjacentes nas relações sociais. Através do discurso dos entrevistados analisamos como se configura a realidade em que os educandos estão inseridos, como diz Macedo (2006, p.103), “Na entrevista, poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopsiquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve.”

A linguagem se torna, neste contexto, um instrumento valioso, pois a partir dela perceberemos a construção de sentidos pelos educandos e a valorização que é dada aos gêneros textuais/digitais como um artefato na construção desses sentidos, para Macedo (2006, p.104), “De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas”.

Neste sentido, em uma pesquisa qualitativa, torna-se imprescindível o uso da entrevista semiestruturada, tendo em vista que bem mais que a apreensão de dados, ela nos revela informações que estavam implícitas no contexto social, passando a fazer parte do universo de análise do pesquisador.

Utilizei também a análise documental, os documentos analisados foram os gêneros textuais/digitais produzidos ao longo da pesquisa como conto, relato de experiência, artigo de opinião, e-mail, blog, fórum de discussão, incluindo todas as formas de produção escrita do sujeito, uma vez que o foco da análise são as contribuições linguístico-cognitivas advindos do

trabalho com os gêneros emergentes nas aulas de Língua Portuguesa. Comentando a relevância das fontes documentais, Macedo cita Ludke e André:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito de forma escrita, como as redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, etc. (LUDK e ANDRÉ *apud* MACEDO, 2006, p.108)

Assim, a partir dos documentos analisados, “fonte relativamente estáveis de pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 108), percebemos, de forma mais objetiva, como os gêneros textuais/digitais influenciam, com o seu caráter interativo, as produções escritas dos alunos.

A análise dos documentos foi embasada na análise de conteúdos, como nos afirma Macedo (2006), quando nos diz que essa análise é um meio para compreender a comunicação entre os vários atores sociais, não se restringindo apenas ao discurso, mas enfatizando a análise dos conteúdos. Portanto, em uma pesquisa qualitativa, é de fundamental importância por ser um recurso metodológico interpretacionista, que tem por objetivo compreender os sentidos nas mensagens em situações reais de comunicação. Para Bardin, a análise de conteúdo se configura em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A partir de técnicas complementares, foram feitas análises e sistematizações dos conteúdos dos textos elaborados pelos discentes.

Outro instrumento utilizado durante a investigação foi o diário de campo, uma prática de escrita nossa, que se realiza cotidianamente, com o intuito de abranger os nossos espaços de reflexão, ajudando-nos a compreender o universo pesquisado. Para Macedo (2006, p. 133), “um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual”. Ao construir o diário de campo, o investigador, além de conhecer o vivido dos sujeitos pesquisados, torna-se um sujeito entre os sujeitos, “reafirma definitivamente seu *status* de ator/autor” (grifo do autor). (MACEDO, 2006, p. 134).

3.3 Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Recife. A turma é composta por 17 alunos, com faixa etária entre 13 e 17 anos, dentre esses alunos um tem deficiência auditiva, precisando de intérprete de Libras durante as aulas. Os fatores que me levaram a escolher essa escola foram, em primeiro lugar, o fato de eu ser professora efetiva desta unidade de ensino, atuando nela em tempo integral e participando ativamente desse processo de letramento; e, em segundo lugar, o fato de ela ser de uma rede pública municipal e a maioria dos alunos só terem acesso a computadores na própria escola.

A escolha da turma – 8º ano do Ensino Fundamental – também não foi aleatória, a turma foi escolhida por estarmos juntos pelo segundo ano consecutivo e por, no ano anterior à pesquisa, já virmos desenvolvendo experiências de leitura e escrita mediadas pelas TIC. Além disso, estabeleceu-se uma relação de amizade, carinho e respeito entre mim e os alunos e entre eles mesmos, facilitando a interação e o desenvolvimento das atividades.

Meus encontros com a turma aconteciam diariamente¹², exceto às segundas-feiras. Às terças e sextas tínhamos encontros de 2h/a, o que corresponde a uma hora e quarenta minutos, e às quartas e quintas nossos encontros eram de 1h/a, correspondente a cinquenta minutos cada. Como o método utilizado foi o da pesquisa-ação, estive com a turma durante todo o ano letivo, mas para efeito de pesquisa, o tempo analisado foi de sete meses – abril, maio, junho, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2012.

3.4 O campo: peculiaridades

A Escola é dividida em dois prédios: a sede, situada no bairro do Derby, em Recife/PE, que recebe os alunos do Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; e o anexo, situado na Ilha do Leite, Recife/PE, que recebe os alunos do Ensino Fundamental I.

A sede da escola tem um espaço físico pequeno, tendo, no ano da pesquisa – 2012 – cinco salas de aula funcionando pela manhã com o Ensino Fundamental II: uma turma de 6º ano, duas turmas de 7º ano, uma turma de 8º ano, uma turma de 9º ano. No turno da tarde, sete turmas, sendo três delas de Educação Especial – recebendo alunos com múltiplas deficiências

¹² Conforme horário estabelecido pela escola.

– e quatro de Ensino Fundamental II, uma para cada ano. À noite a escola recebe os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando com uma turma do módulo III, uma do módulo IV e uma do módulo V, totalizando 15 salas de aula e 257 alunos distribuídos nos três turnos. A escola ainda tem um laboratório de informática, com dez computadores, e uma biblioteca.

Como a escola tem um espaço físico muito pequeno, as salas de aula comportam no máximo vinte estudantes, sendo esta uma das suas principais peculiaridades, porém, no ano da pesquisa, a escola sofreu uma reestruturação, ganhando para o ano 2013 quatro novas salas mais amplas e que comportam até 35 alunos.

Outra peculiaridade da escola é o desenvolvimento da inclusão social, recebendo alunos surdos, com baixa visão, autistas e com outras deficiências. Esses alunos são inseridos em salas especiais e em salas regulares, dependendo do desenvolvimento cognitivo da criança ou adolescente. Além disso, elas são atendidas por especialistas da área.

Ainda podemos citar, como fator que a caracteriza e a diferencia, a abertura que os professores têm para promover uma prática pedagógica diferenciada, sendo estimulada, pela direção, a elaboração de projetos que permita a interação e o desenvolvimento crítico dos estudantes, assim como uma participação efetiva dos pais na caminhada rumo à aprendizagem.

Foi a partir dessa abertura para o desenvolvimento de projetos que eu me senti segura para desenvolver atividades que envolvessem o uso das TIC, tendo em vista que, aos olhos dos educadores mais tradicionais, a utilização constante do laboratório de informática é uma “desarrumação” no espaço escolar, que deve ser mantido da forma como sempre foi – alunos enfileirados, olhando para o professor e para o quadro.

3.5 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, em primeiro plano sou eu – a professora de Português da turma pesquisada –, os 17 alunos matriculados na turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Recife, com faixa etária entre 13 e 17 anos. Bastante heterogênea, a turma é composta por oito (8) meninas e nove (9) meninos, cada um com suas potencialidades e dificuldades no que diz respeito à leitura e à escrita, desta forma, temos desde alunos selecionados na etapa municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa¹³ a alunos

¹³ Olimpíada realizada a cada dois anos como meio de estimular a leitura e a escrita nos alunos das escolas públicas. Através da produção textual os alunos concorrem a vários prêmios. É uma iniciativa do Ministério da

que frequentam as salas do alfabetamento¹⁴. Ainda temos os participantes em segundo plano que são os outros professores, o diretor e o vice-diretor.

Os alunos são oriundos de comunidades diferentes, tendo em vista que a escola se situa em uma região centralizada. Assim, chegam à escola alunos das comunidades do Coque, Joana Bezerra, Pilar, Caranguejo, entre outras. A maior parte desses jovens é beneficiada pelo programa Bolsa Família¹⁵, mas, em contrapartida, deve frequentar a escola diariamente, não sendo admitidas faltas sem justificativas.

Apesar de o fator financeiro empurrar os jovens para a escola todos os dias, não significa que eles estão estimulados para aprender, não sendo raros os casos de estudantes que dizem que só estão na escola devido a esse benefício. Felizmente, grande parte dos alunos do 8º ano A/2012 é bastante participativa e envolve-se nos projetos.

Como professora de Português da turma há dois anos, exercendo papel de mediadora na construção do conhecimento, já possuo, nesta escola e especialmente nesta turma, um lugar definido. Esse fator facilitou o meu ingresso na turma também como professora pesquisadora, pois, devido ao vínculo de confiança e respeito criado, não foram impostas resistências que dificultassem o desenvolvimento da pesquisa.

A problemática encontrada foi de outra natureza, a partir do papel de mediadora desse grupo, desempenhar também o papel de pesquisadora. Como nos diz Lapassade (2005, p. 75), ao falar da observação participante interna, “parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador.” Para ele, muitos pesquisadores desenvolvem pesquisas nessas condições, sendo o caso “dos docentes, dos trabalhadores sociais, das pessoas que trabalham em empresas, que decidem empreender uma pesquisa a partir de (ou sobre) sua instituição, sua sala de aula, sua oficina.”

Os atores sociais, nesta pesquisa-ação, diferentemente do que acontecia na época em que foi desenvolvida por Lewin, intervêm como pesquisadores ativos, como corrobora Thiollent (2011, p. 22), “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.”

Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

¹⁴ Aulas extras de leitura e escrita visando ao letramento das crianças com dificuldade.

¹⁵ Programa criado pelo governo federal para erradicação da pobreza. As famílias beneficiadas recebem uma renda mensal cujo valor dependerá de vários fatores como quantidade de filhos até 17 anos e renda mensal familiar.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações *amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p. 24)

O presente capítulo descreve e analisa as situações de aprendizagem criadas nas aulas de Língua Portuguesa e verifica como esses novos contextos, envolvendo o uso das tecnologias digitais, promovem a interação entre os estudantes e favorecem a produção textual. A partir dessa análise, verificaremos se esses novos contextos apenas afirmam o paradigma já existente, ou se quebram, mesmo que de forma sutil, com o paradigma vigente, estimulando os alunos a agirem ativamente nessa busca constante pelo conhecimento.

4.1 Quais contextos de aprendizagem foram criados nas aulas de Língua Portuguesa com a utilização do computador?

Embasando-nos na concepção interacional da língua, em que os sujeitos são encarados como construtores sociais, abordada por Bronckart (2009), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch (2006), Antunes (2003, 2007) e Bazerman (2007), foram desenvolvidos dois projetos que buscaram proporcionar aos alunos irem além de um estudo metalinguístico e reprodutor da língua, passando a um estudo de conhecimento e produção.

Adotando esta perspectiva, os projetos elaborados para o estudo da língua materna tiveram por objetivo ampliar as competências dos estudantes para que eles exerçam de forma plena e eficiente o exercício da fala, da leitura e da escrita, colocando em prática, dentro do contexto escolar, os usos sociais da língua.

Para o desenvolvimento cada vez mais pleno dessas competências, priorizamos nos projetos um trabalho no contexto de leitura e escrita, embasando-nos na proposta de estudo desenvolvida por Antunes (2003).

Segundo ela, a leitura é o complemento da escrita, sendo, pois, uma atividade de interação entre os participantes “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p. 66). Essa visão abordada por Antunes é

confirmada por Marcuschi (2008, p. 230), ao afirmar que “Compreender exige habilidade, interação e trabalho.” A leitura é uma forma de agir sobre o mundo em uma complexa relação com o outro dentro de um determinado contexto sociocultural. Assim, buscamos promover:

1. **Uma leitura de textos reais** – textos que possuam autor, data de publicação e circulem na sociedade nos mais diversos suportes como jornais, panfletos, livros. Textos que tenham um propósito comunicativo, objetivando a interação.
2. **Uma leitura como prática interativa** – os sujeitos se constroem e são construídos no texto, sendo este o próprio lugar do encontro entre quem escreveu e quem lê.
3. **Uma leitura motivadora e diversificada** – Ao realizarmos qualquer atividade no nosso cotidiano, precisamos estar motivados a fazê-lo, não seria diferente com as leituras que acontecem dentro do ambiente escolar.
4. **Uma leitura para criticidade** – A leitura de um texto vai além do que está escrito em sua superfície, para que o aluno realize uma leitura plena é necessário que ele perceba as nuances pretendidas pelo autor, que, muitas vezes, estão escondidas nas entrelinhas.
5. **Uma leitura por lazer** – ler por ler, para rir, para passar o tempo, por diversão, são tantas as formas de leitura.

No que se refere à escrita, Antunes (2003, p. 44) nos diz que ela “como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.” As ações dos sujeitos envolvidos nesse processo interativo se interdependem na busca pelo mesmo fim. Para Bazerman (2007, p. 187), “Ao aprender a escrever, os estudantes estão aprendendo maneiras de permanência dentro de modos específicos de vida, com todo conhecimento e orientação que faz parte da participação competente naquele mundo.” É reconhecer-se dentro de um campo comunicativo letrado, tornando-se agentes sociais. Então, buscamos desenvolver:

1. **Uma escrita que estimule a autoria** – além dos textos de autores consagrados pela sociedade, é importante que os alunos também se sintam autores do conhecimento que circulam no ambiente escolar, estimulando a passagem de sujeito-enunciador para sujeito-autor.
2. **Uma escrita de textos funcionais na sociedade** – escrever textos na escola significa escrever os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, com um propósito comunicativo qualquer.

3. **Uma escrita de gêneros diversificados** – cada gênero textual cumpre uma função social, por isso cada tipo de texto possui suas especificidades estruturais, lexicais e organizacionais.
4. **Uma escrita para leitores** – como toda ação comunicativa, os textos produzidos pelos alunos devem ter leitores, dirigindo-se a alguém real. Leitores que deverão ser previstos no momento da escrita, para que se possa organizar o texto em torno “do que dizer e de como dizer”.
5. **Uma escrita planejada** – Todo texto, antes de ser produzido, deve ser cuidadosamente planejado para em seguida ser escrito e revisado.

Para que compreendamos esses contextos de aprendizagem da língua como sendo práticas que ratificam as práticas pedagógicas tradicionais ou como práticas que sugerem mudança paradigmática – ainda que sutil e isolada em face à dimensão da sociedade escolar –, faz-se necessária uma descrição cautelosa da metodologia utilizada em todo o processo de aprendizagem, das interações resultantes dela e das produções realizadas ao longo do desenvolvimento dos projetos e, por consequência, da pesquisa. Assim, apresentaremos a seguir os projetos didáticos desenvolvidos por nós, na perspectiva de criarmos contextos significativos de aprendizagens para a ampliação do letramento dos estudantes do 8º ano A da escola campo de pesquisa.

4.1.1 1º Projeto: “Quem conta um conto?”

A motivação para criar contextos de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, que envolvessem também os gêneros digitais, surgiu depois que percebi o quanto os estudantes do 3º e 4º ciclos se empolgavam para ir à aula de Informática. Era notório que essa era a melhor aula da semana, porém era uma aula que enfocava apenas dois aspectos: a utilização das redes sociais, não havendo nenhuma reflexão sobre a escrita ali presente ou sobre os gêneros textuais emergentes na rede; e o estudo dos conteúdos envolvendo a informática, em que o computador tornou-se mais uma matéria a ser estudada.

Ao inserir as TIC na escola, como mais uma janela na estrutura fragmentada do currículo, estamos corroborando os pressupostos do paradigma fabril. Desta maneira, as TIC estão servindo apenas como sendo mais uma matéria a ser ensinada ou para ampliar o poder de comunicação do professor, que as utilizará como um artefato para tornar as aulas mais agradáveis.

Percebi, então, que uma forma de envolver os alunos em processos de letramento de um jeito mais prazeroso e que fizesse sentido para eles, seria utilizando as TIC, contudo, o objetivo era criar ambientes em que eles, através da tecnologia, se sentissem encorajados a conhecer e ampliar os conteúdos trabalhados, interagissem com os companheiros na busca de resolução de problemas e agissem colaborativamente.

Por esse motivo, o desenvolvimento desse projeto envolveu o estudo dos gêneros textuais digitais e não digitais, por entendermos que eles estão inter-relacionados, desenvolvendo habilidades fundamentais para o leitor e o produtor de textos dos dias de hoje, assim, os alunos se envolveram na aprendizagem dos gêneros:

Quadro IV: Gêneros estudados no 1º projeto

GÊNEROS ESTUDADOS	PROCEDIMENTOS	PROPORCIONANDO
<ul style="list-style-type: none"> • Conto; • Email; • Blog; • Relato de experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o gênero conto; - Criar a primeira versão de um conto; - Revisar o texto e reescrevê-lo usando o Word; - Explorar o gênero e-mail enviando mensagens para: escritor, diretor da escola e professora; - Participar de uma oficina de contos com um escritor; - Reorganizar os contos, se necessário, para montagem de um livro; - Fazer o lançamento do livro na escola – manhã de autógrafos; - Relatar a experiência vivida no projeto no blog da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, compreender e produzir gêneros textuais digitais e não digitais; - Criar mecanismos eficientes de pesquisa em ambientes digitais; - Participar ativamente da interação proporcionada pelos gêneros digitais; - Produzir textos utilizando recursos de multimídia; - Conhecer formas de participação e aprendizagem colaborativa na rede. - desenvolver a autonomia.

A seguir, apresentarei as atividades propostas e os trabalhos que surgiram em decorrência delas, a partir de uma descrição detalhada dos contextos de aprendizagens criados para essa turma em particular, levando em consideração suas especificidades como comunicação, rotina, modos de resolver problemas e desempenho. Analisaremos como os

artefatos produzidos por meio da interação entre os pares e a utilização das novas tecnologias evidenciam práticas nas quais haja lugar para a aprendizagem.

4.1.1.1 Explorando o gênero conto

Levei para sala de aula o conto “TENTAÇÃO” de Clarice Lispector, que tem como temática o encontro fugaz entre uma menina ruiva e solitária, sentada à porta de sua casa, e um cãozinho basset que passa pela rua com a sua dona. Cada aluno recebeu uma cópia do conto, em seguida fizeram uma leitura silenciosa, buscando compreender a temática do texto. Essa leitura que realizamos sozinhos se revela necessária para que possamos dialogar apenas com o texto, refletindo sobre os seus eventuais significados e possibilidades de construção de sentidos. No entanto, essas habilidades de reflexão crítica diante de contextos que exigem o letramento ainda são bastante deficitárias, muitos alunos fazem a leitura de forma mecânica, impelidos pelo desejo de terminar rápido e com a certeza de que ler é algo “chato e enfadonho”.

Passado alguns minutos, fizemos um círculo de leitura, em que cada aluno expunha as impressões que teve sobre o conto. A princípio, as impressões não foram muito boas, pois muitos dos estudantes não entenderam o texto, disseram que a linguagem estava muito difícil, só sabiam que se tratava de uma menina e de um cachorro. Os alunos que apresentam mais desenvoltura em sala de aula conseguiram fazer uma descrição um pouco mais detalhada sobre o que leram, falando aspectos explícitos no texto, contudo, apenas os fatores identificáveis na estrutura textual não são suficientes para atribuímos sentidos coerentes com os propostos pela autora, é necessário observarmos os implícitos.

A partir dessas primeiras impressões, fizemos uma leitura compartilhada, e à medida que íamos avançando, íamos também debatendo sobre as possíveis intenções da autora, promovendo o encontro esperado entre autor e leitor. Nesta segunda leitura, mediada por um debate, pareceu-me que os sentidos contidos no texto foram se clarificando para os alunos, contudo ainda se fazia necessário algo mais visual para que os implícitos fossem se revelando aos seus olhos. Para isso, recorri a um vídeo baseado no conto de Lispector, elaborado por um grupo de universitários.

A partir do vídeo, voltamos a debater alguns aspectos do conto como a tristeza revelada pela solidão da menina, o sentir-se diferente em um mundo de iguais e a possibilidade de ser feliz refletida em um cachorro.

Depois da discussão, os alunos se reuniram em trios para responder alguns questionamentos, com o objetivo de promover o trabalho em equipe na descoberta das peculiaridades do gênero conto.

A atividade realizada pelos alunos, logo após a exibição do filme e do debate, revelou-se bastante proveitosa, uma vez que eles puderam buscar soluções de maneira mais segura para os problemas apresentados.

Enquanto os alunos debatiam entre si, na busca pela melhor resposta, fui circulando por entre os trios na tentativa de interagir com eles, no entanto, busquei intervir apenas quando fui solicitada.

Pude observar que a maioria dos alunos estava envolvida na realização da atividade, concordando ou discordando do colega, voltando ao texto e analisando e, muitas vezes, chamando-me para confrontar os pontos de vista.

No entanto, alguns alunos ainda se mostraram apáticos às resoluções de problemas, mesmo acontecendo em grupo, muitas vezes ficam esperando que os colegas da equipe resolvam sozinhos, como é o caso dos alunos **JJ, LG e MC**, evidenciando um olhar errôneo sobre esse método de trabalho. Como sugere Perrenoud (2000, p. 63), trabalhar em equipe não consiste em “olhar o líder ou o aluno mais hábil do grupo fazer”.

Como esses alunos são considerados pelos colegas como “preguiçosos” e pelos professores como os “trabalhosos” da sala, eles já enraizaram esse conceito sobre si, não se interessando em demonstrar conhecimento sobre o que está sendo analisado ou de se envolver em grupos de estudo, colecionando fracassos em contextos escritos, escrevem pouco e apenas quando são pressionados.

Esse comportamento demonstrado pelos **alunos JJ, LG e MC** faz emergir uma preocupação ainda maior em relação ao desenvolvimento do trabalho em equipe – fazer com que realmente haja uma eficácia didática – uma vez que, de acordo com Perrenoud (2000, p. 63), “No esporte, no trabalho, na vida, uma equipe eficaz afasta os indivíduos menos competentes das tarefas mais cruciais, chegando a marginalizá-los socialmente.”, não sendo esse o resultado que gostaríamos de obter.

4.1.1.2 Construindo conceitos

Estudamos algumas características inerentes ao gênero em questão, como o tempo, o espaço, o tipo de narrador e a sequência narrativa, para que essa análise fosse possível, levei diferenciados livros de contos para a sala de aula. Conversei com os alunos apresentando os

livros, mostrando que, por se tratar de contos, cada livro continha mais de uma história, as quais poderíamos ler de acordo com o nosso interesse.

Em seguida, pedi para que eles se reunissem em grupos de quatro pessoas e que escolhessem o livro que gostariam de trabalhar, depois, em equipe, escolheriam o conto do livro que iriam ler e analisar para apresentá-lo à turma.

Os alunos escolheram os livros e, logo depois de lerem algumas histórias, escolheram também o conto que gostariam de analisar. Fizeram a leitura e as anotações referentes às suas descobertas, nesse entremeio, fui me aproximando dos grupos para possíveis orientações e incentivo à participação de todos. Após fazer o rascunho, os alunos deveriam reorganizar as informações em cartazes para expor ao grande grupo. Tivemos quatro produções:

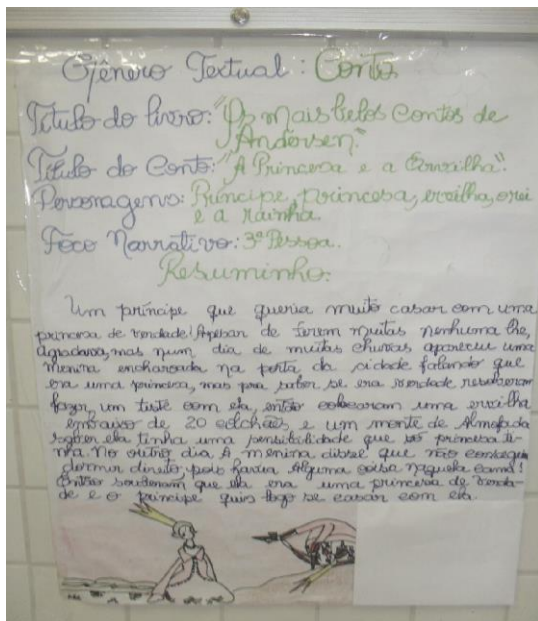


Figura I: Grupo I – alunos AT, JJ, T, PV



Figura II: Grupo II – alunos RS, MC, P, I, D

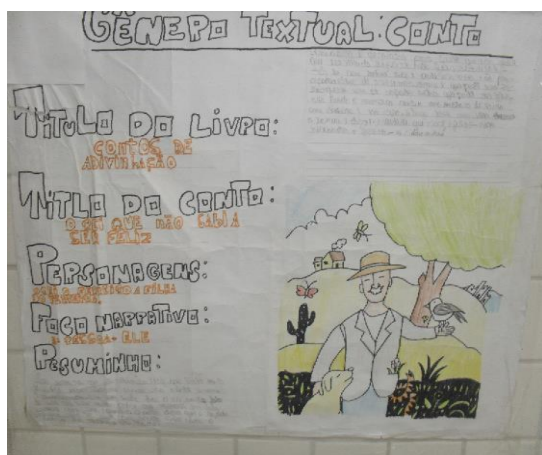


Figura III: Grupo III – alunos K, G, R, RK

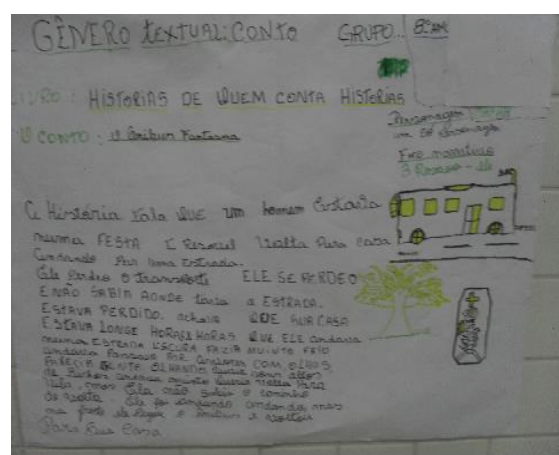


Figura IV: Grupo IV - alunos IF, JG, LL, LG

Durante a leitura e a construção dos cartazes, a maioria dos alunos se mostrou empolgada, porém houve ainda aqueles que se aproveitaram do momento para não produzir, já que os colegas estariam fazendo. Para evitar esse tipo de comportamento, continuei caminhando pelas equipes, fazendo perguntas e estimulando a participação de todos.

O grupo formado pelos alunos **IF, JG, LL, LG** foi o primeiro a concluir o trabalho, indaguei-os se já haviam revisado e lembrei-os que eles apresentariam para o grande grupo na aula seguinte, eles afirmaram que já haviam terminado tudo e que estavam preparados para apresentar. Percebi certo desinteresse em organizar a aparência do cartaz, contudo não quis forçar, deixei-os decidir.

Os grupos formados pelos alunos **K, G, R, RK** e **AT, JJ, T, PV** mostraram-se mais interessados tanto pela leitura do conto escolhido e sua apresentação, quanto pela organização e estética dos trabalhos. Até o aluno **JJ** foi estimulado pelos colegas a participar da elaboração do cartaz, ficando responsável por fazer os desenhos. A interação entre os participantes dos grupos funcionou de forma pertinente, agindo em regime de colaboração para chegarem à mesma finalidade.

Já o grupo formado pelos alunos **RS, MC, P, I, D** foi o último a terminar a atividade, sempre com muitas brincadeiras, a interação entre eles não teve como objetivo o desenvolvimento do trabalho proposto. A aluna **MC** mais uma vez não conseguiu se concentrar na atividade e ajudar os colegas na construção do cartaz, em vez disso ficou sempre os envolvendo em brincadeiras fora do contexto da atividade, evidenciando que “Os alunos que mais precisam aprender também são aqueles que contribuem mais para desorganizar e para retardar a ação coletiva.” (PERRENOUD, 2000, p. 6).

A forma de elaborar os cartazes repercutiu na maneira de apresentá-los aos colegas, assim, os alunos **K, G, R, RK** e **AT, JJ, T, PV** mostraram-se seguros, respondendo a todos os questionamentos feitos pelos colegas e por mim e dividindo a responsabilidade entre si.

Evidenciaram-se, nos **grupos I e III**, os pensamentos de Coll (1994, p. 85-86) “As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas”, sendo ativos na construção do conhecimento e desenvolvendo habilidades de leitura e escrita coletivamente.

Em contrapartida, os alunos **IF, JG, LL, LG** e **RS, MC, P, I, D** mostraram-se mais inseguros para falar do conto que eles escolheram, e, ao serem indagados sobre questões referentes ao trabalho, jogavam a responsabilidade sempre para o outro colega. Uma das perguntas que fiz ao **grupo IV** foi por que o conto analisado por eles se chamava “O ônibus

fantasma”, pois em nenhum momento eles mencionaram fantasma no resumo que fizeram, nenhum dos componentes do grupo soube responder.

Essa falta de envolvimento com o trabalho em grupo e com a leitura de textos demonstrada pelos **grupos II e IV** evidencia a imaturidade para os trabalhos que exigem a colaboração de todos e corrobora a prática sedimentada da individualização do trabalho e da leitura apenas de frases isoladas.

Ao construir atividades que exigem dos estudantes um desenvolvimento maior das habilidades de leitura e escrita, é natural, em face ao paradigma proposto, experiências não exitosas. No entanto, esse movimento contínuo de redirecionamento do objeto de aprendizagem da língua, saindo da análise gramatical de frases soltas e passando à análise do texto, promove a autoconfiança e amplia as competências linguísticas. Diante dessa perspectiva interacional da língua, o texto exerce papel fundamental no processo de letramento, sendo ele necessário às ações discursivas que se constituem em ações sociais.

4.1.1.3 Da reflexão à ação

Depois de termos lido e analisado alguns contos, chegou a hora de produzirmos os nossos próprios textos. Decidimos, então, produzir um livro de contos para deixarmos na biblioteca da escola, assim, outras crianças poderiam lê-lo. Para que essa construção fosse possível, iríamos trabalhar muitas vezes na sala de informática, pois precisaríamos utilizar o e-mail, o blog da escola e também precisaríamos digitar e ilustrar os nossos contos.

Instalou-se uma euforia na sala, todos queriam falar ao mesmo tempo, foram surgindo inúmeras propostas sobre o tipo de conto que eles deveriam escrever; como digitar e ilustrar os contos produzidos; ou, até mesmo, se iriam mostrar os contos aos seus pais. A partir desse debate, decidimos que finalizaríamos o semestre com o lançamento do livro de contos na escola, com a presença dos pais, que seriam nossos convidados de honra. Ficou acertado também que, neste dia, teríamos contação de história de autoria dos alunos, teatro, autógrafos e, para finalizar, ofereceríamos um delicioso lanche aos pais.

Depois que tomamos as decisões necessárias, chegou a hora de sairmos do papel de leitores de textos já consagrados para nos tornarmos autores, e para isso era necessário planejamento e escrita da primeira versão.

Deixei-os em silêncio para o seu planejamento e produção. A atividade de escrita do conto foi primeiramente individual, cada um escreveu sua própria história, em outros

momentos, como veremos logo mais, trabalhamos em equipe, ajudando os colegas que estavam com dificuldade na escrita e fazendo a revisão textual.

Parece-nos evidente que dois fatores foram determinantes para que houvesse uma empolgação por parte dos alunos para a realização da atividade. O primeiro fator foi perceber significado na sua produção textual, reconhecendo o texto como um evento comunicativo, cumprindo funções socialmente relevantes, como sugere Marcuschi (2008, p. 77), “A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral.”, caracterizando-se, desta forma, como uma atividade sociointerativa, envolvendo tomadas conjuntas de decisões.

A produção textual, dentro deste contexto, é bem mais que um artefato produzido pelos estudantes para que a professora possa avaliá-los e atribuir-lhes notas quanto ao grau de proficiência escrita, é ter circulação garantida e leitores de verdade.

O segundo fator motivacional para os alunos foi o envolvimento das novas tecnologias no decorrer do trabalho, como uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa. É fácil perceber que os nossos alunos utilizam frequentemente a internet para acessar as redes sociais, ver e postar vídeos no youtube ou jogar, ou seja, o computador faz parte do seu cotidiano, fazem isso enquanto forma de lazer, sem pensar pedagogicamente sobre o assunto.

Portanto, associar o uso do computador e da internet ao lazer é algo que está intrínseco ao nosso aluno, por isso a motivação para utilizá-los também no ambiente escolar, uma vez que eles não podem utilizá-los com frequência enquanto estão nesse espaço.

Aproximar a escola desta geração que nasceu na era digital é reconfigurar o tradicional sistema de ensino, como afirma Reimers (2012, p. 83), “Se antes o docente era o principal responsável pela apresentação de um novo conteúdo e por dar *feedback*, hoje, além de pesquisar conteúdos por conta própria, os estudantes podem apresentar seu trabalho a um público mais amplo”.

Em suma, redirecionar a aprendizagem da língua portuguesa, reconhecendo nos gêneros textuais seu objeto e promover contextos em que haja interação entre escritores e leitores, associados ao uso das TIC, que encoraja os estudantes a descobrirem de forma autônoma o conhecimento e a trabalharem colaborativamente, estimulam os estudantes para que a aprendizagem se torne significativa e desafiadora.

4.1.1.4 Da construção à reconstrução textual

Alguns alunos já haviam concluído a escrita da primeira versão do conto, enquanto outros ainda estavam escrevendo, por isso dividi a turma em duas equipes. A primeira equipe já havia terminado a primeira versão, então cada aluno formaria dupla com outro colega para compartilharem os seus textos, promovendo o debate das ideias dos textos e possíveis retificações ou ampliações. Enquanto isso, os alunos que ainda não haviam concluído a escrita da primeira versão, dariam continuidade aos seus trabalhos.

Fui andando pela classe e à medida que caminhava era chamada pelas duplas para resolver alguma situação, muitas vezes bem simples como um errinho gramatical que um percebeu, mas o outro não quis aceitar, como foi o caso da **aluna K**, interrogada pelo **aluno G** sobre uma construção que ela havia feito:

“_ Meu deus, o que está acontecendo com migo”

O **aluno G** afirmou para a **aluna K** que a palavra “comigo” estava escrita inadequadamente, porém ela se recusou a acreditar, sendo necessária a minha confirmação. Parece-nos que admitir que o colega mexa em seu texto, observando inadequações ortográficas, gera certo constrangimento, uma vez que os estudantes passaram a sua vida escolar inteira sendo alimentado pela teoria que só o professor tem o direito de corrigi-los ou até mesmo de riscar o seu texto inteiro com a canetinha vermelha tão conhecida por todos.

Por outro lado, o **aluno T** me surpreendeu, disse que iria reescrever o seu conto, pois havia feito a primeira versão apressadamente. Surpreendeu-me o **aluno T** por ser um aluno de escrita deficitária, que, no ano anterior, 2011, recusava-se a escrever um texto, com o passar do tempo passou a interessar-se pela escrita, fazendo-a espontaneamente, contudo ainda recusava-se a revisar e refazer. Hoje, o **aluno T** falou em refazer o conto espontaneamente, percebendo que a sua primeira versão não estava tão boa quanto ele queria para publicar na coletânea.

A **aluna D**, aceitando a proposta sugerida pela **aluna RS**, também resolveu reescrever seu conto, pois a primeira versão tinha uma introdução bem interessante, mas os parágrafos seguintes eram pouco claros e fugiam da situação inicial apresentada por ela. A **aluna RS** sugeriu que ela continuasse sua história com o enfoque dado no primeiro parágrafo, que falava sobre as amigas mais próximas a ela. Já o **aluno JJ** ainda se mostrou apático e com pouca vontade de participar dessa construção, sempre dizendo que faria no dia seguinte.

Alguns textos já estavam bem organizados, precisando apenas de alguns ajustes, já outros tiveram de ser completamente refeitos, como foi o caso dos **alunos T e D**. Assim, o trabalho em dupla ajudou bastante, pois na conversa comigo e com o outro colega foram surgindo novas ideias para que os alunos pudessem reorganizar os seus contos.

As atividades de revisão e rescrita fazem parte do processo da construção textual, certamente que hoje esse processo de revisão não visa apenas corrigir erros ortográficos, como se fazia no passado, mas interessa também observar se o texto cumpre com a finalidade pretendida pelo autor, observando se os recursos linguísticos utilizados ao longo do texto provocam algum estranhamento ao leitor dentro dos usos sociais pretendidos.

Permitir que esse processo de revisão seja realizado pelos próprios alunos desenvolve a reflexão sobre o que foi produzido, por meio da troca de opiniões e críticas, pois os alunos se colocam no lugar do leitor. Para Antunes (2003, p. 56), “É, como disse, a hora da revisão (a primeira, talvez) para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula.” É devido à natureza interativa da escrita que estes diferentes momentos são necessários: ler, planejar, escrever, revisar, num constante vaivém, implicando reflexões, críticas e tomadas de decisões por parte do autor de um dizer, para outros sujeitos também ativos.

4.1.1.5 Do lápis, borracha e papel à tela, teclado e internet

Conversei com os diretores da escola sobre o projeto que estava desenvolvendo com os alunos e combinei com eles uma troca de e-mail entre eles e os alunos do 8º ano A. Nesta interação, seriam discutidos assuntos referentes ao desenvolvimento do projeto.

Ao realizar esta atividade, tínhamos alguns objetivos a serem alcançados: envolver os alunos em processos de letramento a partir do gênero textual digital e-mail; fazer com que os alunos percebessem a função interacional da linguagem; e envolvê-los em todas as etapas do projeto, inclusive pedir permissão aos diretores para fazermos a culminância.

Expliquei para os meninos do 8º ano que eles deveriam pedir a autorização da diretora e do vice-diretor para realizarmos a culminância do projeto – o lançamento do livro – com a presença dos pais, e que esse pedido seria feito por e-mail.

Em seguida, conversamos sobre qual tipo linguagem utilizar nesse e-mail, se seria uma linguagem mais formal ou, por se tratar de um ambiente virtual, utilizaríamos uma linguagem coloquial.

Como esse é um assunto que sempre gera polêmica, esperei que eles se posicionassem a favor da linguagem informal, contudo, para minha surpresa, alguns alunos falaram que

apesar de estarmos num ambiente virtual, isso não significa que sempre vamos utilizar a linguagem informal, tudo depende do que estamos fazendo e, como esse momento seria mais formal, teríamos de passar interesse e compromisso pelo que estávamos pedindo, portanto teríamos de usar a norma padrão.

Definido o que iríamos fazer e qual tipo de linguagem iríamos utilizar, nos organizamos em duplas e seguimos para o laboratório.

Os alunos possuíam endereço eletrônico, no entanto, a maioria só utilizava esse endereço para acessar as redes sociais – facebook e, com menos frequência, Orkut –, não sabiam o que era o e-mail. Com a ajuda da estagiária da sala de informática, fomos orientando-os na busca pelos provedores – gmail, hotmail, Yahoo – e os alunos que já estavam habituados com esse gênero textual também foram orientando o parceiro que não o conhecia.

Abertos os e-mails das duplas, deram início ao processo de construção textual, tendo em mente a natureza interativa da linguagem. Percebi a empolgação na elaboração dos textos a serem enviados, pois tínhamos objetivos e interlocutores bem definidos, assim, pairava uma preocupação com o que estava sendo dito, uma vez que seria lido pelos diretores da escola. Devido a essa preocupação, fui solicitada várias vezes para verificar se o texto estava bom, se já haviam dito tudo, se já poderiam enviar, demonstrando uma confiança maior em mim do que no colega.

Algumas duplas trabalharam realmente em conjunto, já em outras duplas percebi que quem mais tinha familiaridade com o computador elaborava o texto, enquanto o outro olhava, sem se responsabilizar pelo que estava sendo escrito. Conversei com o grande grupo, enfatizando a importância dos componentes das duplas se ajudarem na realização da atividade, pois fazer a leitura do e-mail antes de enviá-lo era fundamental para que o processo comunicativo acontecesse com clareza.

Após alguns dias, recebemos as respostas enviadas pela diretora, ao lê-las, os alunos se sentiram felizes, valorizados em sua condição de pessoa que pensa, que escreve, que se comunica e que merece ser ouvido e ter respostas em seus processos comunicativos, felizmente, a resposta encontrada em suas caixas de entrada do e-mail contrariou as suas expectativas – que os diretores são pessoas importantes demais para se preocuparem em responder às questões de “simples” alunos.

Em seguida, eles fizeram um novo texto agradecendo aos diretores pela atenção dada e pela permissão concedida para a realização da manhã de autógrafos. Segue abaixo um dos e-mails construídos nessa ação comunicativa entre os alunos e a diretora:



Re: livro de contos

RS (stefany68@gmail.com) 11/05/2012

Para: fatima ferraz

Cc: ericazinhazinha@hotmail.com

Bom dia Fátima,

obrigado pela sua atenção e pela sua permissão a gente vai fazer nossa escola ser mais feliz do que é, nossa escola sem a gente não é nada nós que fazemos a alegria na escola!

Em 9 de maio de 2012 16:01, Fátima ferraz <fafaferraz21@hotmail.com> escreveu:

RS e G,

um livro é uma caixa mágica onde descobrimos o que queremos descobrir. É um pássaro alado que nos permite voar nas asas da imaginação, é só fechar os olhos e acreditar
No meu imaginário o livro que se encontra em elaboração, já me permitiu sonhar e acreditar no sonho de vocês. Então coloquem nesse livro a sabedoria que produz encantamento.

Sucesso, Beijijos,

Fafá

Date: Tue, 8 May 2012 09:55:07 -0300

Subject: livro de contos

From: stefany68@gmail.com

To: faferraz21@hotmail.com; ericazinhazinha@hotmail.com;martins@gmail.com

Senhor José Carlos e senhora Fátima diretores da escola Padre Antônio Henrique, nós alunos do 8º ano estamos escrevendo um livro de contos e queremos sua autorização para que possamos apresentar nosso conto na escola para os professores e nossos familiares e todos os alunos da escola.

Nós iremos apresentar no dia 22/06/2012 pretendemos fazer um lanche depois da apresentação para gente, para nossos pais, professores e diretores de nossa escola.

Nós agradecemos pela sua atenção, esperamos que a o senhor e a senhora possam autorizar o nosso trabalho.

RS e G

Ao concordar com o projeto e aceitar responder a todos os e-mails dos estudantes, mesmo tendo de reservar um tempo para isso em sua agenda tão cheia de compromissos, a diretora demonstrou compreender a leitura e a escrita como forma de interação social, sendo o texto fruto da atividade humana e produzido para fins específicos, segundo as necessidades sociais.

As respostas elaboradas e enviadas pela diretora aos correios eletrônicos dos alunos nos mostram também que ela não se resumiu a autorizar a iniciativa dos alunos em promover uma manhã de autógrafos com a presença dos pais, ela foi além, se colocou no papel de incentivadora da prática da escrita, mostrando para os alunos que acredita no potencial de cada um. Sentir-se com a autoestima elevada em processos de produção escrita é, de acordo com Bazerman (2007), fundamental para que os estudantes possam se lançar em outros campos comunicativos.

Essa postura assumida pela diretora da escola revela-se importante para os alunos, uma vez que os tira da área de escritores para ninguém ou para um único leitor – o professor – e os coloca diante de um leitor real, que interage com eles em prol de um objetivo, assim os alunos sentiram-se motivados para mais um exercício de escrita – responder ao e-mail da diretora agradecendo a ela pela confiança depositada em nosso trabalho –, confirmando a abordagem de Valente e Almeida (2011) quando nos dizem que o letramento digital diz respeito ao domínio das tecnologias digitais, não apenas descobrindo informações e repassando-as, mas aplicando-as em contextos sociais.

Essa interação com outros leitores além do professor também aconteceu com um escritor de poemas e contos, como veremos a seguir.

4.1.1.6 Um escritor em nosso meio

Convidei um escritor de poemas e de contos para vir à escola conduzir uma oficina sobre a ação e a importância de escrever, no intuito de envolver os alunos em situações reais de letramento, incentivando-os à escrita. Assim, passamos por três momentos de interação com o escritor através de gêneros textuais específicos: 1º - exploramos seu blog; 2º - comunicamo-nos com ele através de e-mail; 3º - recebemos sua visita em nossa escola. Cada uma das etapas será abordada a seguir.

Conversei com os meus alunos sobre o escritor Júlio César – doutorando em Ciências da Religião pela UFJF – e coloquei no quadro o endereço de seu blog e do seu e-mail para que

fôssemos visitá-lo no intuito de conhecê-lo melhor através do blog¹⁶. Iríamos realizar duas atividades em duplas, a primeira seria explorar livremente o blog do escritor, observando os textos postados por ele e os vídeos e, em seguida, iríamos enviar para o e-mail dele algumas curiosidades nossas, despertadas depois da observação do blog. Depois de anotarmos os endereços eletrônicos, nos dirigimos à sala de informática.

Visitamos sua página, lá os alunos abriram arquivos, navegaram em outros links, aportaram em outros blogs e retornaram ao blog original. Deixei-os à vontade para fazer a exploração, interferindo apenas quando era solicitada. O blog estava longe de ser um diário íntimo, trazia diferentes tipos de textos entre poemas, contos, vídeos, não se reduzindo a um único gênero, ratificando o que afirma Primo e Smaniotto (2006) ao se referirem aos blogs atuais.

A partir dessa visita, os estudantes elaboraram em duplas algumas perguntas e enviaram para o escritor por e-mail, explorando mais uma vez esse gênero digital no processo de letramento e iniciando a comunicação com Júlio César. Nessa prática de escrita do gênero e-mail, os alunos demonstraram uma maior confiança com os seus endereços eletrônicos, abrindo suas páginas de forma autônoma.

Esperamos alguns dias para irmos ao laboratório verificar se já havíamos recebido a resposta. O **aluno JG** nos disse que verificou sua caixa de entrada do e-mail e Júlio César já havia respondido, contudo o aluno afirmou que não teve coragem de abrir o e-mail e esperou para verificar na sala de aula.

Dirigimo-nos para o laboratório e verificamos que todos os alunos haviam recebido as respostas às suas perguntas. Percebi que essa interação os deixou empolgados, pois, na verdade, eles não se sentiam dignos de receber e-mails de um escritor.

A partir dessa resposta, eles elaboraram um e-mail agradecendo pelas respostas e convidando-o para vir a nossa escola.



¹⁶ Endereço do blog <www.tangerinafeitomalagueta.blogspot.com>

OBRIGADA POR NOS RESPONDER E ARRANJAR UM TEMPINHO PARA NOS EXPLICAR O MOTIVO DE TANTA INSPIRAÇÕES.

E QUE BOM ESSA SUA ENEGIA E SUA ATENÇÃO. UM BEIJO DAS ALUNAS DO PADRE ANTONIO HENRIQUE ATÉ LOGO.

CONVIDAMOS VOCÊ PARA VIR UM DIA AQUI NA ESCOLA PARA VER NOSSO EVENTO QUE VAI ACONTECER NO DIA 15 DE JUNHO, ESPERAMOS VOCÊ AQUI TAMBÉM PARA VER O NOSSO EVENTO PARA DEMOSTRAR NOSSOS LIVROS.

AT e D

From: juliocesartdias@hotmail.com
 To: morena125@hotmail.com
 Subject: RE: Parabenizar Pelo Seu Blog
 Date: Mon, 28 May 2012 02:07:22 +0000

Olá!

Sempre bom o contato com gente jovem. Peço desculpas pela demora em responder. Mas ando bem atarefado esse tempo.

Tem uma aura de mistério que se cria em torno do escritor. Mas nós somos gente de carne e osso também. Por isso, não me sinto especial por escrever poemas. Sou apenas uma pessoa que gosta de falar algumas coisas que sente e que pensa. Minha inspiração vem portanto da vida, do dia-a-dia, da felicidade e da correria da gente. O bom de ser escritor é porque de repente falar alguma coisa que você pensava que era só sua, e perceber como ela é de muita outra gente. É poder propiciar esse encontro de almas.

Você pode me contactar pelo Facebook:

Acesse também minha página no Recanto das Letras:

<http://www.recantodasletras.com.br/autores/tiorasec>

Qualquer coisa, é só entrar em contato!

Até mais!

Prof. Júlio César T. Dias

ETE Aderico Alves de Vasconcelos

Goiana-PE

From: morena125@hotmail.com
 To: juliocesartdias@hotmail.com
 Subject: Parabenizar Pelo Seu Blog
 Date: Tue, 22 May 2012 17:37:41 +0300

BOM DIA,

SOMOS DA ESCOLA PADRE ANTONIO HENRIQUE, SOMOS ALUNAS DO 8 ANO, ESTAMOS AQUI PARA DIZER QUE GOSTAMOS MUITO DO SEU INCRIVEL BLOG DOS SEUS POEMAS, DOS SEUS VIDEOS,E DO TITULO DO SEU BLOG.

ESTAMOS CONSTRUINDO OS NOSSOS LIVROS AQUI NA NOSSA ESCOLA COM A PROFESSORA

ERICA DE PORTUGUÊS. ELA ESTA NOS AJUDANDO COM NOSSOS LIVROS . ESTAMOS ENVIANDO ALGUMAS PERGUNTAS PARA O SENHOR NOS RESPONDER.

1= Como você se sente por escrever poemas?

2= Da onde você tira suas inspirações?

3= É bom ser um escritor?

ALUNAS: AT E D

MUITO OBRIGADA PELA SUA ATENÇÃO A NOSSA ESCOLA AGRADECE !

E-mails trocados entre os alunos AT e D e o escritor.

Tanto nos e-mails trocados com a diretora da escola quanto nos e-mails trocados com o escritor houve uma grande preocupação dos alunos com o que estava sendo escrito, mesmo o texto elaborado apresentando falhas no que diz respeito à norma padrão, a tentativa dos alunos era de acertar, de fazer o melhor, isso era notório quando me chamavam para verificar juntamente com eles o que já haviam escrito.

Desta forma, percebemos a escrita cumprindo com o seu papel social – a comunicação –, pois só escrevemos com consciência e atenção quando sabemos que a nossa escrita tem um propósito comunicativo e que teremos um leitor real, na sociedade ninguém escreve “para nada, para não dizer, para não ser ato de linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 48). Para elaborarmos textos tanto orais quanto escritos precisamos, de acordo com Geraldi (1997, p. 141-144), “a) ter o que dizer”; “b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “c) se tenha para quem dizer”; “d) se constitui como locutor que se compromete com o que diz”; “e) escolha das estratégias.” Seguindo essa abordagem teórica, Bazerman (2007, p. 92) corrobora essa assertiva ao dizer “Os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos. Escrevemos em resposta à escrita precedente”.

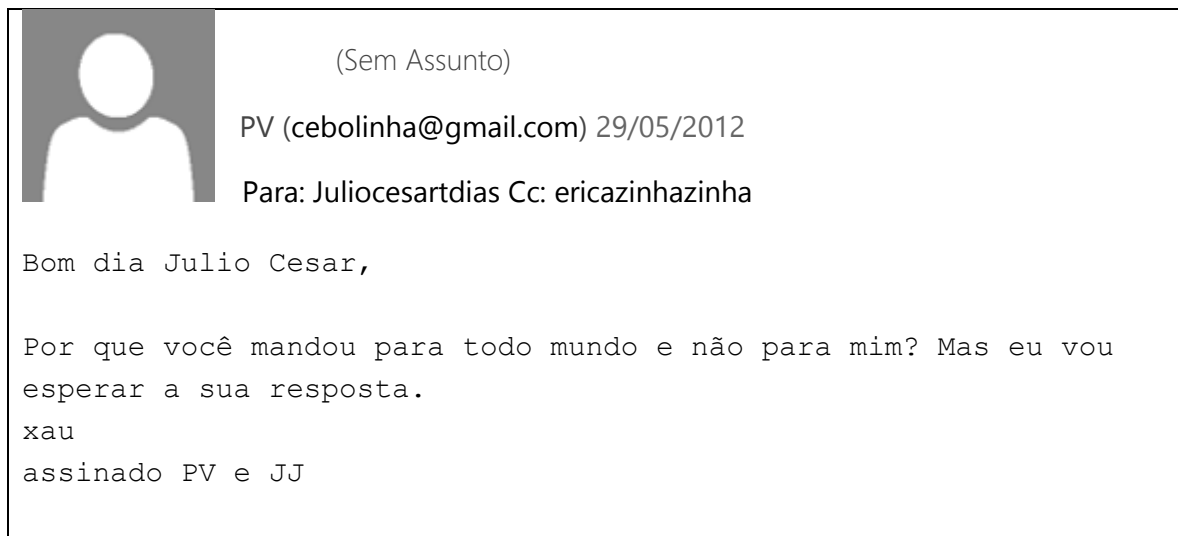
Portanto, percebemos o interesse comunicativo dos alunos quando eles escrevem preocupados tanto com a forma quanto com a clareza da informação, isso fica evidenciado nos trechos:

“Diretores da Escola Padre Antônio Henrique, queremos pedir permissão para fazer um evento...”

“Nós alunos do Padre Henrique queremos agradecer o senhor por ter respondido as nossas perguntas e nós ficamos muito felizes por isso...”

(Excertos dos e-mails dos alunos)

Esse interesse comunicativo em parte se dá pela expectativa de interação que o correio eletrônico proporciona, e quando o seu interlocutor silencia, neste contexto, a repercussão é bastante negativa, podendo até desestimular a interação. A ausência de resposta foi verificada por uma das duplas, que ficou se questionando por que apenas eles não receberam o retorno do escritor. Verificamos se realmente o e-mail havia seguido ou se o endereço estava incorreto, a dupla evidentemente ficou muito triste, no entanto, resolveu enviar outro e-mail para ele, na expectativa de receber uma resposta:



E-mail enviado pelos alunos PV e JJ para o escritor

Mais uma vez percebe-se na fala dos **estudantes PV e JJ** a necessidade de resposta, da interação que buscamos sempre que nos inserimos em contextos comunicativos.

Os estudantes, autores dos e-mails, interagiram com a diretora da escola e com o escritor na busca de um objetivo comum, mediados por um artefato eletrônico, confirmando a abordagem de Papert (2008, p. 43) quando nos diz que “Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam ter”. Para que isso aconteça com eficácia, é necessário, entre outros fatores, que eles sejam letrados eletronicamente.

Para ser letrado digitalmente, o indivíduo precisa ter adquirido várias habilidades para manusear o computador, como usar o teclado, o mouse, navegar na internet, além disso, é necessário saber lidar com os gêneros textuais que circulam nos ambientes digitais, como é o caso do e-mail.

Permitir e estimular o acesso a esse gênero digital é hoje uma questão de inclusão social, uma vez que esses ambientes abrem para os seus usuários uma infinidade de

possibilidades, pessoal ou profissional, contudo, para podermos usufruir dessas oportunidades e exercermos nossa cidadania de forma plena, é necessário que sejamos digitalmente letrados.

Depois dos e-mails, conversei com Júlio César e escolhemos o dia 11 de junho de 2012 para ele vir à escola e fazer uma oficina com os alunos. Como já tínhamos organizado a nossa coletânea de contos, decidimos entregar um livro autografado a ele, em agradecimento a sua vinda e para compartilharmos com ele o nosso desenvolvimento como escritores. Ficou decidido também que esse não seria o dia da nossa manhã de autógrafos, dois motivos nos levaram a essa decisão, primeiro porque queríamos dar total atenção ao escritor que viria ao nosso encontro, seria interessante ouvir o depoimento dele e trocar informações. Em segundo lugar, estávamos sem o recurso necessário para imprimir e encadernar todos os livros, por isso achamos melhor adiar o nosso evento.

4.1.1.7 Refacção textual no Word

Desenvolver atividades no computador sempre encanta os meninos, poder escolher as cores, tamanhos e formatos das letras, poder ajustar o texto e ilustrá-lo gera vontade de aprender a fazer. Além disso, ao repassar o texto produzido para o Word, os alunos têm a oportunidade de revisá-lo mais uma vez, observando inadequações ortográficas denunciadas pelo corretor automático ou, até mesmo, possíveis alterações que ele resolva fazer ao realizar mais uma leitura:




Figuras V e VI: Alunos digitando e ilustrando os contos.

Primeiramente, os alunos digitaram seus contos no Word, a utilização dessa ferramenta os ajudou na identificação de algumas palavras que, apesar da revisão, ainda estavam escritas inadequadamente. Com essa ferramenta, eles também puderam optar pelo tamanho e a cor da letra e puderam brincar com a formatação do título do conto.

Em seguida, os alunos buscaram imagens na internet para ilustrar os seus contos, assim puderam navegar na busca pela melhor imagem, colá-la, descartá-la, buscar outras, a fim de melhorar a apresentação do seu texto.


Depois que os textos ficaram prontos, os alunos utilizaram seus e-mails para salvá-los, uma vez que os computadores da escola são utilizados por todos os alunos, não sendo confiável deixarmos nossos arquivos salvos apenas neles. Através dos seus e-mails, enviaram os seus textos também para o e-mail da professora, para que o livro pudesse ser montado. Podemos verificar abaixo uns pequenos trechos dos contos dos estudantes:



VOLCANO (G)


A cidade de Recife era rodeada de vulcões, o vulcão mais perigoso nunca tinha entrado em erupção, e as pessoas confiavam muito nele, iam até fazer turismo, vários turistas visitavam a cidade de Recife por ela ser repleta de vulcões.

Num belo dia o agente Max (...)



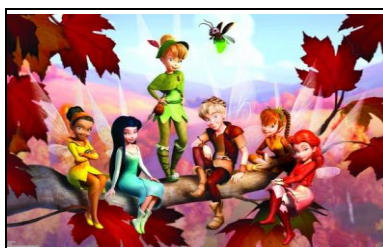
A HISTÓRIA DA MENINA PERDIDA (T)

Em um lindo dia uma menina chamada Vitória foi brincar de queimado com os amigos, durante a brincadeira a bola foi parar lá na pista e ela foi correndo pegar a bola (...)



AMOR ETERNO (RS)

Maria era uma menina que gostava muito de escrever poesias de amor. Certa vez ela foi para a escola e conheceu Júlio, um menino muito bom que também gostava de escrever poesias. (...)



A MENINA QUE APRENDEU A VOAR (K)

Uma menina chamada Azula adorava visitar a avó, chamada Laura, porque ela contava várias histórias, Laura já havia contado histórias sobre princesas e cavaleiros. Laura tinha acabado de lembrar uma história que a sua bisavó contara para ela quando ela era criança.

Os alunos se sentiram muito à vontade para produzir os textos no computador e ilustrá-los conforme as suas preferências, o resultado alcançado com esta atividade foi muito satisfatório, tanto na parte da escrita, pois o Word promove uma revisão no momento em que estão digitando, levando à reflexão linguística, quanto na ilustração, selecionando a melhor imagem na busca de manter um todo significativo para o leitor.

O **aluno G** escreveu seu conto baseado em um filme com o mesmo título, porém trouxe a história para a sua realidade, encaixando em seu texto a cidade de Recife. Quando o indaguei a respeito do filme, ele me respondeu:

A senhora não disse que poderíamos nos basear em algo que já lemos ou assistimos, então eu me baseei nesse filme, pois gostei muito, mas ficou bem diferente, não foi cópia. (Aluno G, Diário de campo, 15/05/2012).

A **aluna K** também escreveu seu conto baseada em um livro que ela já havia lido, pois disse que havia gostado muito, contudo havia apenas se inspirado na ideia de uma menina que voava, mas a história acontecia de maneira diferente. Na hora de ilustrar, a aluna também se mostrou bastante entusiasmada, procurou inúmeras imagens na internet para só depois escolher com as quais ficaria.

O **aluno T** contou uma história sobre o sequestro de uma criança, mas que acabou com um final feliz, evidenciando a violência do meio em que ele vive, sem ter perdido, contudo, a magia dos contos de fada.

Já a **aluna RS** produziu dois textos para serem publicados, duas histórias diferentes, mas bem parecidas em seu conteúdo, “amor na adolescência”. Assim como ela, outros alunos, inclusive o **aluno T** – que não gostava de escrever –, também me pediram para produzir mais textos para a coletânea, todavia nosso tempo já estava escasso.

Pude observar, a partir desse interesse pela escrita dos contos, que os estudantes se sentiram mais estimulados a participar de contextos letrados quando introduzimos as novas tecnologias, permitindo que eles fizessem uso delas para produzir significado em contextos reais de interação, pois, segundo Bazerman (2007, p. 33-34), “Somente mediante o uso ativo dos sistemas pela produção, recepção e uso ativos de textos particulares é realizado o poder social de letramento.”

4.1.1.8 Um bate-papo com o escritor

A vinda de Júlio César deixou os meninos ansiosos, eles queriam conhecê-lo pessoalmente, conversar, saber como era a vida de um escritor e mostrar os seus textos.

A oficina teve a duração de uma hora e meia, iniciando às 9h e finalizando às 10h30min. Fiz a apresentação do escritor aos meninos e dos meninos ao escritor, tentei deixá-los bem à vontade. Júlio César iniciou abrindo a página do seu blog e coversando com os alunos sobre as suas publicações, aproveitou as perguntas feitas por e-mail para guiar a conversa com eles, mas logo surgiram inúmeras outras perguntas e ele, pacientemente, respondeu a todas. Os alunos também produziram um texto coletivamente, através de uma dinâmica que ele aplicou. No final da oficina, Júlio sorteou alguns de seus livros entre os alunos, deixando-os ainda mais satisfeitos.

Essa experiência vivida pelos alunos se tornou imensamente importante para eles (como poderemos observar logo mais nos relatos produzidos por eles), através dela os alunos puderam escutar, conversar, debater, enfim, ter contato com um mundo letrado diferente do oferecido na escola, saindo da abstração para a realidade. Além disso, os estudantes sentiram-se valorizados em sua essência, ao ver que alguém de fora do seu contexto se importou em responder os seus questionamentos e, até mesmo, dedicou tempo a eles.

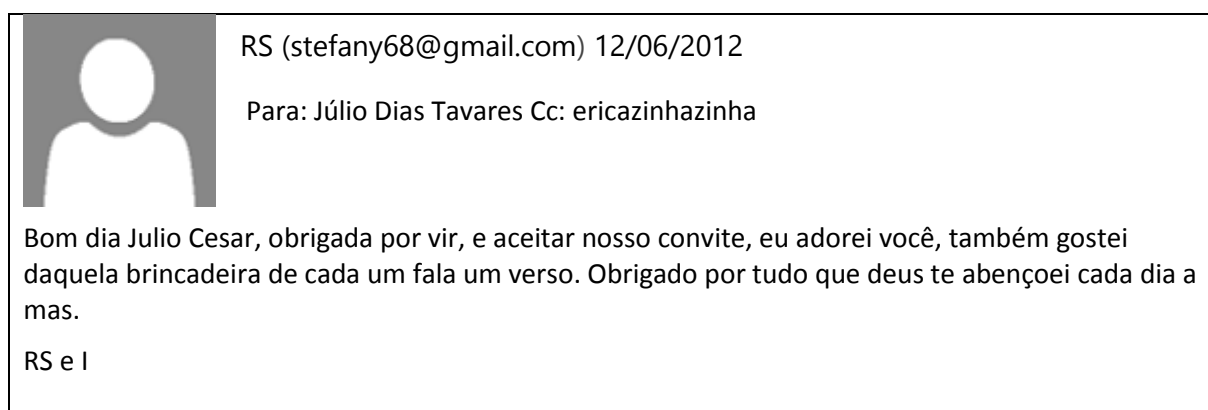
Sabemos que um dos fatores que aumenta a confiança nos indivíduos, impulsionando-os a agir em situações comunicativas letradas, é sentir-se valorizados em experiências anteriormente vivenciadas. Experiências bem sucedidas projetam os leitores/escritores a novas descobertas nos mais amplos contextos comunicativos, estabelecendo cada vez mais confiança e coragem no indivíduo, que por sua vez verá na escrita uma forma atraente de participação social.

Isso ficou evidente quando no dia seguinte à visita de Júlio César, os alunos conversaram comigo sobre o quanto haviam gostado dele e das brincadeiras que ele havia feito, manifestando também o desejo de lhe enviar um e-mail em agradecimento por ele ter vindo à escola, então, assim fizemos.

É notável que os aprendizes já estão com uma desenvoltura bem melhor para acessar seus endereços de e-mail, já fazem isso sem a minha ajuda ou a ajuda do estagiário da sala de informática. No entanto, mesmo já evidenciando certa autonomia nesse contexto, no final ainda me chamam para verificar junto com eles o texto produzido, as perguntas são praticamente as mesmas “Já está bom?”, “Tem alguma coisa que precisa mudar?”, “Já posso enviar?”. Obviamente que essas perguntas evidenciam o quanto eles querem mostrar o melhor

de si para o outro. Este fato mostra-nos que o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do indivíduo como ser social estão intrinsecamente ligados, como fala Bazerman (2007, p. 110), “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros”.

Percebemos essa ousadia nos discentes quando pediram para enviar um e-mail em agradecimento ao escritor, também a percebemos na atitude de chamar o colega ou a mim para dar uma opinião sobre o que foi escrito, no intuito de fazer cada vez melhor:



E-mail enviado ao escritor em agradecimento

Saber manusear o computador e conhecer os gêneros textuais que circulam nos ambientes digitais são habilidades necessárias para que o cidadão seja considerado digitalmente letrado. Ao solicitar o contato com o escritor através do e-mail, os alunos do 8º ano A demonstraram compreender a natureza interativa desse gênero textual próprio dos ambientes virtuais, além disso, demonstraram envolvimento com as práticas de escrita que estávamos desenvolvendo e interesse pela atividade realizada no dia anterior.

Sabemos que para que o aprendizado de um determinado gênero textual aconteça, é necessário que haja frequência, qualidade e pertinência nas interações com os textos, resultando em rapidez, eficácia e flexibilidade em suas aprendizagens, ou seja, quanto mais os estudantes são postos em contextos que eles possam vivenciar a leitura e a escrita dos gêneros, mais as suas habilidades se desenvolverão.

4.1.1.9 O grande dia - manhã de autógrafos

Confeccionamos em sala de aula os convites para enviarmos aos pais dos alunos, no intuito de que eles pudessem participar desse momento tão especial para os estudantes, pois entendemos que a participação dos pais faz parte do processo de crescimento do discente,

como afirma Perrenoud (2000, p. 64), “Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais.”

A maioria dos alunos estava muito envolvida na confecção, assim como esteve em todo o processo, infelizmente não foram todos, alguns alunos se mostraram apáticos, pois disseram que não adiantaria levar o convite, uma vez que os seus pais não viriam.



Figura VII: Convite para manhã de autógrafos

Finalmente chegou o grande dia dos alunos mostrarem-se como escritores competentes. Organizamos o espaço – que não era muito grande –, pois não temos um espaço adequado na escola, mesmo assim deixamos o ambiente agradável para que os alunos pudessem contar suas histórias e apresentar o livro que eles produziram. Convidamos, além dos pais, os alunos do 6º ano A para ouvir nossas histórias. Como o nosso espaço é muito pequeno, não foi possível convidar as outras turmas da escola.

Aguardamos a chegada dos pais dos alunos até as 9h30min, no entanto, só compareceram cinco pais, então demos início ao evento. Primeiramente agradei aos pais que compareceram para prestigiar os seus filhos por sua presença na nossa escola, explicando a eles o quanto essa atitude era importante para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Logo depois, convidei as estrelas do dia para compor a mesa reservada a eles e, quando todos já estavam em seus lugares, cantamos o hino nacional.

Em seguida, dei prosseguimento ao evento explicando o porquê dessa manhã de autógrafo, quais passos seguimos pra chegarmos a esse momento tão mágico para os alunos. Assistimos ao vídeo com a música de Toquinho “Aquarela”¹⁷ e conversamos um pouco sobre os sentidos que a música quer transmitir ao seu leitor. Logo depois, convidei a diretora para

¹⁷ Link para o vídeo <<http://www.youtube.com/watch?v=UjRwuGsugdE>> acessado em 04/09/12.

preferir algumas palavras aos pais e aos escritores, ela lembrou os e-mails recebidos por ela e o quanto isso a deixava feliz – saber que os alunos estavam gostando de escrever.

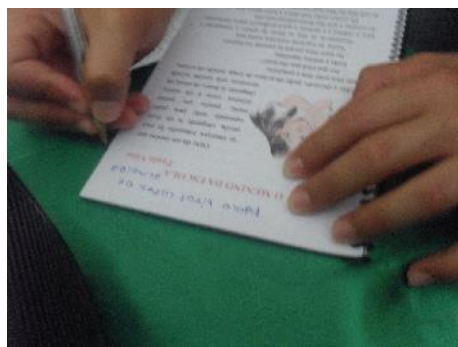
Após a fala da diretora, os alunos foram convidados a contar alguns de seus contos, tivemos a leitura dos títulos “Volcano”, “O ataque do extraterrestre”, “Amor eterno”, “A história da menina perdida”, “O amor de amigas” e “O menino da escola”. Todos os alunos foram muito aplaudidos pela plateia.

Além de escritores, os alunos também mostraram seus dotes como atores, encenaram o conto produzido pela **aluna K** - “A menina que aprendeu a voar”. Apesar do pouco espaço, conseguiram dramatizar e passar emoção para quem estava assistindo, uma vez que nossos atores estavam empolgados e tentando mostrar o melhor de si.



Figuras VIII e IX: Dramatização do conto “A menina que aprendeu a voar”

Após a dramatização, iniciamos a sessão de autógrafos, o que deixou os pais e os alunos encantados, era tudo muito simples, mas repleto de uma simbologia e de uma veracidade que envolveu os autores e os espectadores deste evento.



Figuras X e XI: Autografando o livro de contos

Finalizamos essa manhã com um delicioso lanche servido aos pais e aos alunos dos 8º e 6º anos.

O dia 06 de setembro de 2012 foi muito esperado pelos alunos do 8º ano, por isso tudo que foi apresentado foi encantador para eles, pois já não eram apenas enunciadores do discurso, mas autores. Para Orlandi (2008, p. 81), a instituição escolar deve proporcionar essa passagem do sujeito enunciativo para sujeito autor, de tal modo que os estudantes vivenciem práticas que os levem a dominar os mecanismos da escrita, que são de duas ordens: “a) Mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor. b) Mecanismos do domínio dos processos textuais, nos quais ele marca sua prática de autor.”, sendo a escola um lugar fundamental para a construção de experiências que desenvolva o papel de autoria com a linguagem.

Essa construção de experiências acontece dentro de um processo interativo do qual emerge o texto, e quando o tornamos público “temos de viver com o fato de ter criado o texto e, através dele, afirmado uma presença social num campo letrado de ação social.” (BAZERMAN, 2007, p. 53). Desta forma, o estudo da língua é visto como uma atividade sociointerativa e, ao afirmar sua presença social no mundo letrado de forma exitosa, fará com que os estudantes ousem em exercer sua cidadania em outros contextos e ambientes.

Esse envolvimento com a aprendizagem também foi percebido pelos pais que compareceram à manhã de autógrafos, no final do evento, ao serem indagados sobre a importância de um projeto como esse na vida dos estudantes, eles responderam:

O teatro foi ótimo, mostraram uma criatividade parecendo um adulto. (Pai de aluno, entrevista, 06/09/2012)

Gostei... muito importante para eles se descobrirem com a leitura e perder a vergonha mais um pouco, muito importante mesmo. (Mãe de aluna, entrevista, 06/09/2012)

Eu chorei, me emocionei, acho que estimula a imaginação deles, a escrita vai melhorando, gostei muito mesmo. (Mãe de aluna, entrevista, 06/09/2012)

As considerações feitas pelos pais evidenciam uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos, ratificando a importância de projetos que favoreçam essa construção, portanto, o estímulo à criatividade, o envolvimento com a leitura e o desenvolvimento da escrita são atividades que deveriam estar presentes em qualquer contexto de aprendizagem desde muito cedo, evitando que tivéssemos tantos analfabetos funcionais chegando ao Ensino Fundamental II.

4.1.1.10 O blog e o relato de experiência como escritor

Para finalizarmos o projeto, sugeri aos alunos que publicássemos o nosso relato de experiência no blog da escola¹⁸, para que outras pessoas tivessem acesso e também se envolvessem em histórias tão positivas quanto essa que vivenciamos. Eles gostaram da ideia, porém não sabiam como fazer, então iniciamos uma conversa sobre o que era “relatar” e “experiência”. Desta forma, relembramos oralmente o que havia sido feito no decorrer do projeto para, em seguida, os alunos produzirem a primeira versão de mais um gênero textual – o relato de experiência. Eles relataram individualmente como foi a vivência desse projeto de construção do livro de contos, seus sentimentos e expectativas. Pedi para que eles lembrassem todas as etapas e escrevessem. Assim, em seus textos surgiram afirmações:

Depois de fazer nossos contos no caderno fomos para informática digitar os nossos textos passamos uma aula digitando os nossos textos depois de digitar botamos imagens nos nossos contos para ficar mais interessantes e demos um texto para o outro pra ver se tem alguma coisa errada nos textos e cada um leu um texto diferente. (Aluno R, relato de experiência, 18/09/2012)

Depois que o livro estava pronto, nós alunos convidamos nossos pais para uma manhã de autógrafo do nosso livro, nós lemos nosso texto para nossos pais, depois fizemos um lanche muito gostoso a partir desse dia nós alunos nos sentimos como verdadeiros escritores. (Aluno G, relato de experiência, 18/09/2012)

(...) nós tivemos uma experiência de como fazer um livro com um grande escritor de livro que se chama Julio Cesar, ele veio aqui e explicou para gente como foi que ele começou a fazer um livro (...) (Aluno PV, relato de experiência, 18/09/2012)

Eu gostei de fazer meu conto, mais depois nós fizemos um evento, nos pedimos por email permissão para o diretor e ele deixou e nós fizemos, mais que pena, so veio bem pouquinho pais para o evento mais foi bom eu adorei muito mesmo. (Aluno T, relato de experiência, 18/09/2012)

Observamos na fala dos alunos uma satisfação com o resultado do projeto, eles sentiram-se como construtores e não apenas como receptores passivos do conhecimento. Esse sentimento de autoria deve-se ao fato de que cada aluno foi responsável direto pela realização do projeto, as atividades realizadas colaborativamente faziam com que todos se sentissem responsáveis pelos seus colegas, incentivando e ajudando no desenvolvimento das habilidades leitora e escrita, dessa forma, já não era apenas o professor a proferir um discurso unilateral, mas uma turma inteira envolvida com a aprendizagem.

Esses fatores, associados ao uso das TIC, estimularam os estudantes a produzir o

¹⁸ Link para leitura dos textos dos alunos <<http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/portfolio/>>

relato de experiência por três motivos: em primeiro lugar, porque a escrita, fundamentada em uma experiência vivida, gera conforto na hora da produção, pois nada terá de ser inventado, mas sim relatado. Em segundo lugar, porque o texto escrito terá um leitor real, assim, os alunos iniciaram a produção sabendo o que iriam escrever, para quem iriam escrever e para que iriam escrever. Em terceiro lugar, porque a associação dos gêneros textuais relato de experiência e blog torna a produção mais desafiadora, uma vez que ao publicar o texto na internet, ele pode correr o mundo.

Diante disso, instalou-se uma atitude responsiva diante da produção e, mais uma vez, os textos produzidos, mesmo sendo em ambiente digital, foram escritos na variedade padrão da língua (resguardado, obviamente, os erros ortográficos, uma vez que as habilidades ainda estão maturando), sem usos de gírias ou abreviações, atitude que foi conversada e decidida pelo grupo, por entenderem que, por ser um ambiente escolar, não seria adequado.

Sabemos que o blog é um espaço virtual que açambarca vários gêneros como diários íntimos, poemas, crônicas, contos, sendo um lugar de encontro, onde o leitor/escritor/autor constrói sua identidade, sendo, segundo Brazão (2011), artefatos de interação social, permitindo aos estudantes a oportunidade de construir conhecimento, através de uma prática que exige constante interação.

Através dessa interação facilitada pelos gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa, os processos de aprendizagem migraram de um contexto monolítico, em que a atenção está centrada no professor, para um modelo centrado no aluno, o que Christensen (2012, p. 17) defende como sendo “o escape das células temporais, laterais, físicas e hierárquicas da padronização.” Além disso, o trabalho colaborativo entre os alunos ajudou-os na superação de deficiências tão corriqueiras nas salas do Ensino Fundamental das escolas públicas, como problemas ortográficos, de paragrafação textual, pontuação ou, até mesmo, de interpretação textual.

Como pudemos observar no decorrer do projeto, as atividades realizadas procuraram envolver os alunos em contextos significativos de letramento, buscando desenvolver de forma colaborativa as habilidades de leitura e escrita através dos gêneros textuais conto, e-mail, blog e relato de experiência.

A seguir, faremos a descrição do segundo projeto realizado na turma do 8º ano A, no intuito de criar novos contextos de aprendizagem mediados por artefatos tecnológicos e na busca de promover a autonomia dos alunos na construção do saber.

4.1.2 2º Projeto: “Eu penso, eu opino”

Outro projeto desenvolvido juntamente com a turma do 8º ano A foi intitulado “Eu penso, eu opino”, em que trabalhamos gêneros textuais da ordem do argumentar. A escolha pela tipologia argumentativa se deu, primeiramente, por esta fazer parte da grade curricular do 8º ano e, em segundo lugar, por entendermos que o desenvolvimento das ideias opinativas deve ser estimulado desde cedo, favorecendo a reflexão.

Mais uma vez abordamos o estudo de gêneros digitais e não digitais, por entendermos que eles estão inter-relacionados, além disso, o contato com gêneros textuais diversificados facilita ao estudante organizar suas ideias, selecionar seus argumentos e posicionar-se criticamente, para isso os alunos se envolveram na aprendizagem dos gêneros:

Quadro V: Gêneros estudados no 2º projeto

GÊNEROS	PROCEDIMENTOS	PROPORCIONANDO
<ul style="list-style-type: none"> • Debate regrado; • Fórum de discussão; • Artigo de opinião; • Blog. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o gênero artigo de opinião; - Explorar blogs que trabalhem com o tema artigo de opinião; - Compreender o debate regrado; - Participar de um debate regrado; - Participar de um fórum de discussão; - Escrever um artigo de opinião; - Refletir sobre a escrita e reorganizar o texto produzido; - Publicar o artigo no blog. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, compreender e produzir gêneros digitais e não digitais; - Criar mecanismos eficientes de pesquisa em ambientes digitais; - Conhecer formas de aprendizagem colaborativa na rede; - Desenvolver a capacidade argumentativa dentro e fora dos ambientes digitais; - Produzir artigo de opinião.

4.1.2.1 Escolhendo os gêneros colaborativamente

Estamos apenas com seis computadores funcionando na escola, e isso se torna um grande problema para a continuidade dos projetos envolvendo gêneros digitais, agora o trabalho acontece com a turma dividida em duas equipes, além disso, tenho de disponibilizar os meus dois notebooks para a realização das atividades.

Apesar desse transtorno, hoje conversei com a turma sobre o desenvolvimento de mais um projeto - “Eu penso, eu opino”. A partir daí, discutimos sobre o sentido da palavra opinar

e quais as consequências que poderiam surgir a partir do momento que expomos o nosso ponto de vista a respeito de algum assunto. Depois dessa discussão, elencamos alguns gêneros textuais/digitais que são opinativos, assim surgiram: carta de reclamação, carta de solicitação, artigo de opinião, fórum de discussão, debate.

Diante da diversidade de gêneros argumentativos, definimos quais gêneros fariam parte desse nosso projeto, assim, optamos por trabalhar a oralidade com o gênero debate regrado, e trabalhar a escrita com os gêneros fórum de discussão e artigo de opinião. O projeto culminaria com a exposição dos nossos artigos no blog da turma.

Após a definição dos gêneros que seriam abordados no projeto, nossa primeira atividade foi conhecer um pouco mais sobre o artigo de opinião. Para isso, sugeri que nos organizássemos em duplas para pesquisarmos em blogs especializados quais seriam as características desse gênero textual. Fiquei muito surpresa na hora da organização das duplas, pois um dos alunos falou:

Professora, não é melhor formarmos as duplas de um jeito diferente? Pois eu e a minha dupla sempre ficamos juntos e nós já sabemos como fazer. A senhora não acha melhor eu ficar com uma pessoa 'que sabe menos' e a minha dupla ficar com outra? Assim a gente poderia ajudar mais. (Aluno G, diário de campo, 02/10/2012)

Depois desse comentário proferido pelo **aluno G**, percebi que eles estavam compreendendo bem a essência do trabalho colaborativo – um aprendendo com o outro, respeitando o nível de aprendizagem de cada colega.

Essa atividade de pesquisa foi bastante trabalhosa, os alunos chamavam-me o tempo inteiro para verificar juntamente com eles as informações encontradas. É notório como eles ainda se perdem pelos inúmeros caminhos oferecidos pelos hipertextos. Além disso, a leitura deficitária compromete ainda mais o resultado da pesquisa, pois querem achar tudo muito rapidamente, sem ter o trabalho de ler, analisar e escolher a informação mais adequada.

Após a pesquisa feita na internet, sistematizamos as informações em sala de aula, como eu já havia percebido a dificuldade sobre como pesquisar, iniciei conversando sobre essas dificuldades. A **aluna K** disse que achou difícil fazer a pesquisa, pois mesmo com as orientações dadas na sala de aula, ela ficou sem saber sobre como e onde iria pesquisar, contudo, com as orientações no laboratório, ela conseguiu entender e realizar o trabalho.

Percebi também, nessa sistematização dos conhecimentos produzidos, que a maioria dos alunos apenas copiou as informações, sem fazer uma leitura prévia ou sem entender aquilo sobre o qual estava escrevendo, transformando a pesquisa em uma mera reprodução. O **aluno G**, que fez o comentário sobre a formação das duplas, comentou também:

Se apenas copiarmos, sem ler, não vamos entender nada e assim a pesquisa não vai adiantar. (Aluno G, diário de campo, 05/10/2012)

Esse comentário nos mostra que eles sabem qual o caminho que deve ser seguido no momento da pesquisa, faltando-lhes o desenvolvimento das habilidades para analisar e selecionar as informações.

Depois de conversarmos sobre o artigo de opinião, fizemos a leitura do artigo “Educação de quarto mundo” de Lya Luft. Achei que a escolha desse texto foi bem pertinente ao momento que estávamos vivenciando, depois de conversarmos sobre o tipo de pesquisa – cópia – que eles realizaram na internet.

4.1.2.2 A oralidade em foco: debate regrado

Para fortalecermos o nosso poder de argumentação na defesa de um ponto de vista, organizamos um debate regrado, primeiramente expliquei como funcionava esse gênero do discurso e escolhemos os temas que seriam mais interessantes abordar. Feito isso, nos organizamos em três grupos e sorteamos os temas entre eles. Os temas sorteados foram: “A lei da palmada”, “A lei pimenta na boca” e “Namorar ou ficar: o que querem os jovens?”.

Para embasar seu ponto de vista, cada grupo fez uma pesquisa na internet sobre o tema que eles abordariam. Nesse primeiro momento, o objetivo foi conhecer um pouco mais sobre o assunto, lê-lo, analisá-lo e coletar informações para, no segundo momento, decidir juntamente com a equipe o direcionamento que seria dado ao debate.

No entanto, alguns alunos ainda apresentaram muita ansiedade e agitação, deixando o trabalho em grupo um pouco tumultuado. Atividades como fazer a leitura das informações encontradas, refletir sobre elas e decidir quais caminhos a pesquisa deve tomar, para eles ainda são atitudes complexas, exigindo um nível maior de concentração e uma leitura mais amadurecida, porém, os fatores citados estão em processo de construção na maior parte dos alunos da turma.

Tínhamos três grupos pesquisando, dois destes grupos conseguiram interagir bem, estudando realmente em equipe, buscando as informações, selecionando-as, na busca de construir o conhecimento necessário para promover o debate. O terceiro grupo, infelizmente, discutiu o tempo inteiro, sem se concentrar na atividade que estava sendo realizada.

Esse comportamento dispersivo por parte de alguns alunos, nos trabalhos em grupos, não acontece aleatoriamente, como já sabemos, a prática de trabalhos individuais, a fim de manter a ordem em sala de aula, foi, por muito tempo, a única prática vigente, fazendo com

que os alunos agissem competitivamente, apenas em benefício próprio. Outro fator que dificulta os trabalhos em grupos de pesquisa é a falta de habilidade leitora, uma vez que, por muito tempo, o ensino de língua materna exigia dos seus aprendizes a leitura de frases soltas, fora de contexto, no intuito de analisá-las morfológica e sintaticamente.

Sob essa perspectiva, percebe-se que o trabalho em equipe exige um maior esforço por parte dos alunos, exige colaboração entre os participantes e leitura de textos autênticos, trabalhando desde as habilidades de localização de informações até a leitura de implícitos, desenvolvendo a criticidade dos alunos.

4.1.2.3 Expondo o conhecimento: debate regrado

Realizamos o debate regrado, os alunos estavam nervosos, como sabemos, a exposição em público, mesmo que seja para seus próprios colegas, gera desconforto e ansiedade até nos mais experientes.

O primeiro grupo discutiu o tema “A Lei da Palmada”, um projeto de lei que está transitando no senado, que, se for aprovado, os pais não poderão mais sequer dar uma ‘palmadinha’ em seus filhos. Esse projeto de lei tem causado polêmica, merecendo ser discutido por aqueles que sabem bem o que é levar palmadas – os próprios filhos.

O segundo grupo abordou o tema “Lei Pimenta na Boca”, lei que entrou em vigor em 2010 e proíbe palavrões nos estádios de futebol da Paraíba. Como os brasileiros adoram futebol, essa lei causou muita polêmica, logo, resolvemos discuti-la.

O terceiro grupo abordou um tema bem presente na vida deles “Namorar ou ficar: o que querem os jovens?”, tentando mostrar como o passar do tempo modificou o pensamento da juventude.

Por vergonha ou falta de experiência, os grupos expuseram seus pontos de vista de forma muito rápida, mostrando-se imaturos e com argumentos pouco consistentes.

Apesar disso, todos demonstraram entender que ler e compreender, refletir e debater são habilidades necessárias e cobradas em ambientes letrados, e para adequar-se a essas situações de exposição pública, é necessário sentir-se confiante para expressar uma opinião, seja ela contra ou favorável a determinado assunto. Além disso, é necessário participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir, ajustando-se às estratégias típicas do discurso oral. Para Antunes, essas competências são pouco estimuladas em sala de aula:

A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer (competência socialmente tão relevante e pouco estimulada!) (ANTUNES, 2003, p. 105).

Após o debate, conversamos sobre o trabalho realizado, avaliamos os argumentos que foram levantados pelos debatedores dos grupos e outros possíveis argumentos que deveriam ter feito parte do repertório deles. Para minha surpresa, eles julgaram o trabalho como bastante produtivo e manifestaram o desejo de realizá-lo novamente, mostrando que práticas como essa, apesar de trabalhosas e de exigir mais participação entre aluno-aluno-professor, estimulam e levam os alunos a refletirem sobre as suas próprias práticas enquanto estudante.

O enfoque da discussão girou em torno do tema “A Lei da Palmada”, uma das alunas chamou a nossa atenção para a forma como os pais criam seus filhos, ela usou os seus colegas como exemplo, disse que a **aluna K** seria mais calma e interessada em aprender devido ao fato de ter pais mais carinhosos, já a **aluna MC** era muito rebelde devido à mãe bater muito nela.

Foi uma reflexão interessante, eles se abriram para mim durante o debate, passei a conhecê-los melhor e a penetrar nos seus mundos extraescolares.

4.1.2.4 Da argumentação oral à digital: fórum de discussão

Depois do debate regrado, organizamos um fórum de discussão no blog da escola, primeiro escolhemos um dos três temas abordados para debatermos no fórum. O tema escolhido pelos adolescentes foi “Namorar ou ficar: o que querem os jovens?”.

Organizei o fórum e levei três notebooks extras para que, juntamente com os cinco que estavam funcionando na escola, todos os alunos conseguissem acessar o blog¹⁹ e realizar seus comentários opinativos.

A experiência foi bem interessante, eles estavam animados para ver outros colegas opinarem também, levantar argumentos contra ou a favor, interessarem-se pelo que eles estavam expondo. Assim, tivemos interações entre os alunos do 8º ano A com as outras salas:

¹⁹ Link para o blog: <<http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/>>

os jovens preferam “ficar”, percebemos uma preocupação com a falta de compromisso existente na relação e as possíveis consequências advindas desse tipo de relacionamento, como uma “gravidez indesejada”.

Embora os textos escritos continuem apresentando diversos problemas composicionais como ortografia, concordância, acentuação, entre tantos outros, percebemos nos textos construídos a argumentação em favor da ideia defendida, ainda que uma argumentação superficial, baseada em suas vivências cotidianas, porém, sem apresentar incoerências.

Outro fator a observarmos nessa produção é o diálogo estabelecido com o interlocutor, característico desse gênero textual, convidando o leitor para o debate, para a postagem de um comentário que suscite outros e amplie a comunicação estabelecida no ambiente virtual.

Utilizar o fórum de discussão como ferramenta para ampliar as competências argumentativas dos alunos é uma atividade defendida por Xavier²⁰ (p. 6) “Os *fóruns eletrônicos*, além de provocarem a participação escrita de seus usuários, desenvolvem o senso crítico, a capacidade de argumentação e síntese diante do acesso a opiniões bem divergentes entre si;” (grifos do autor). Assim, os alunos foram aprendendo a utilizar essa ferramenta de uma maneira interativa, em colaboração com o seu par, num processo de exploração e descoberta.

Para que haja aprendizagem significativa, é fundamental que as atividades propostas sejam funcionais, tendo relevância e propósitos definidos e, além disso, devem ser relevantes na cultura dos alunos, para que eles possam perceber a ampla relação entre as temáticas propostas na escola e o mundo social.

4.1.2.5 Escrevendo o artigo de opinião

Depois de debatermos sobre os temas, tanto oralmente, no debate regrado, quanto de forma escrita, no fórum de discussão, chegou a hora de planejarmos e escrevermos a primeira versão do nosso artigo de opinião. Para escrever o texto, os alunos escolheram o tema “A Lei da Palmada”.

O planejamento e a escrita da primeira versão foram realizados individualmente, uma vez que os alunos precisam demonstrar competências escritas de seleção e organização das ideias em defesa do ponto de vista abordado.

²⁰ Artigo disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>

Com a primeira versão já escrita, os alunos reuniram-se em duplas para realizarem a leitura dos seus textos, verificando a coerência e a coesão textuais, a informatividade e a aceitabilidade, bem como a paragrafação e a correção ortográfica. Fui passando em cada dupla, orientando os trabalhos e retirando as dúvidas quanto à escrita formal dos textos.

Os alunos não se mostraram apáticos à atividade, pelo contrário, queriam acertar, elaborar um bom texto, pois sabiam que iriam publicá-lo no blog. Além do desejo de construir um bom texto, eles queriam que os colegas também construíssem, estimulando o espírito colaborativo.

Os estudantes escreveram, revisaram e reescreveram seus textos, em seguida, expuseram-nos em forma de comentário no blog, assim, tivemos textos:

Agressões proibidas

Hoje alguns pais é favorável a lei da palmada por que esta lei defende as crianças e os adolescentes de agressão.

Os pais também gostaram muito dessa lei, por que eles acham que é covardia e crueldade bater numa criança indefesa, e bater na criança quando ela é pequena pode deixar lembranças ruins, e pode ser que até fique com problemas psicológico.

Por isso que a lei foi bem posicionada para as pessoas saberem que outro jeito de resolver, mas sem agressão e sim na conversa legal com seu filho[a].

A lei tem que ser cumprida pelos pais, por quer eles tem que ter consciência do que ele vai fazer, mas sempre se lembrando de que não deve bater no filho, pois é proibido.

Aluno G - 8º ano

No texto apresentado pelo **aluno G**, percebemos alguns fatores que caracterizam o gênero, como ponto de vista definido, nesse caso, a favor da lei que proíbe os pais de baterem em seus filhos “Hoje alguns pais é favorável a lei da palmada por que esta lei defende as crianças e os adolescentes de agressão.”; argumentação em favor da tese escolhida “que é covardia e crueldade bater numa criança indefesa, e bater na criança quando ela é pequena pode deixar lembranças ruins, e pode ser que até fique com problemas psicológico.”; fechamento das ideias “A lei tem que ser cumprida pelos pais, por quer eles tem que ter consciência do que ele vai fazer, mas sempre se lembrando de que não deve bater no filho, pois é proibido.”; e, além disso, o aluno conseguiu formar o texto seguindo uma sequência lógica, fechando a ideia do parágrafo anterior e inserindo outra, mas sem perder a conexão entre os parágrafos.

Alguns alunos apresentaram maiores dificuldades no momento de produzir os textos, necessitando de um acompanhamento mais específico, como é o caso das **alunas MC e D**. Em relação à **aluna MC**, o seu texto foi motivo de brincadeiras por parte dos colegas,

felizmente, brincadeiras positivas, pois ela não costumava escrever muito, além de muitas vezes atrapalhar a construção dos colegas com brincadeiras fora do contexto, mas, dessa vez, ela foi além do esperado pelos colegas, revelando interesse em produzir o artigo de opinião para postar na internet. A versão final do texto de **MC** ficou assim:

Lei Da Palmada

As Mães de hoje só querem saber de bater nos seus filhos e não de educar, elas acham que é só as escolas que educam mas o direito dela é educar junto com as escolas.

Por isso existe a Lei Da Palmada para ensinar a não bater nós filhos, para ensinar a conversar com os filhos quando eles fazem alguma coisa errada.

Mas os pais e as mães não querem saber de conversar para educar, eles acham que é só batendo que os filhos obedecem e não conversando por isso eles batem bastante e não adianta de nada os filhos apanharem mais e mais.

Essa Lei deve ser cumprida e fiscalizada.

Aluna MC - 8º ano

Já a **aluna D** ainda frequenta as salas do alfabetamento, apresentando inúmeras deficiências na escrita. Após elaborar o seu texto, a **aluna D** foi revisá-lo com o **aluno G**, e, durante a interação entre os dois, foi bastante interessante vê-lo explicando a forma como ela deveria reorganizar o texto. Ele iniciou chamando a atenção da **aluna D** para a forma de elaboração dos parágrafos do artigo, pois ela não havia concluído as ideias antes de iniciar o parágrafo seguinte, então, o **aluno G** a fez perceber que antes de iniciarmos um novo parágrafo, é necessário finalizarmos o anterior.

Outro fator observado por ele foi a ausência do (r) no final de algumas palavras, como leva(r) e respeita(r), logo em seguida, a **aluna D** mostrou ter compreendido, pois passou a observar outras palavras e verificar que elas também teriam o “r”.

O **aluno R** também se aproximou para ajudá-los, ele percebeu que ela havia escrito o vocábulo “apalmada” e os dois dialogaram sobre a escrita dessa palavra:

Tem certeza que está correto? (Aluno R, diário de campo, 12/11/2012)

Eita, é separado. (Aluna D, diário de campo, 12/11/2012)

Evidenciando que a aprendizagem acontece de modo reflexivo, quando nos colocamos em situação de pensar. E assim ficou o texto elaborado pela **aluna D**:

Contra lei da palmada

É claro que deve levar palmada porque é assim também que a criança aprende a respeitar porque sem a palmada não tem como ele respeitar ninguém de casa e nem da rua por isso que eu sou contra o projeto de lei.

A criança sem a palmada faz o que quer da vida, até coisa que não deveriam fazer, eles vão falar "pra mim família já morreu, agora só é vida errada", porque não teve educação adequada dos seus pais.

Por isso os pais tem que se sentar com seu filho para da um bom conselho e as vezes uma palmada.

Aluna D - 8º ano

Com a ajuda dos colegas e do professor, nesse processo de revisão e refacção textual, os alunos aprendem a analisar se as ideias foram expostas com clareza, se os recursos escolhidos para dizer o que se tem a dizer foram eficazes e de que maneira o material produzido pode ser melhorado.

Essa forma de interação entre aluno/aluno/professor demonstra que a aprendizagem foi centrada no aluno, nas dificuldades individuais, sendo, para Christensen (2012), uma forma de fazer com que os alunos “aprendam de acordo com as modalidades, que se adaptem aos tipos de inteligência nos lugares e nos ritmos preferidos por eles”. Para Coll (1994, 84), as interações entre os alunos não devem ser consideradas como secundárias, tendo “um papel de primeira ordem na consecução das metas educacionais.” Assim, por meio da colaboração entre os pares, melhoram-se o rendimento escolar e o desenvolvimento de habilidades, como pudemos perceber na **aluna D** e na **aluna MC**.

Nesse processo de letramento e de construção da identidade, a associação dos gêneros textuais digitais aos não digitais revelou-se bastante pertinente, tendo em vista a aversão dos jovens pela escrita e o fascínio que os meios digitais exercem sobre eles. Trazer esse fascínio para a arte de escrever foi o nosso desafio, utilizando as tecnologias digitais para ampliar o poder de criação dos jovens estudantes.

Para Papert (2008, p. 43), “Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam ter”. Portanto, o uso adequado dos computadores em sala de aula pode auxiliar o professor a criar os contextos centrados na aprendizagem “*para mudar de paradigma* e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.” (grifos do autor) (PERRENOUD, 2000, 137), fazendo com que os educandos construam conhecimento, transformando o isolamento e a indiferença de muitos alunos em colaboração, interesse e participação, elementos pelos quais eles irão aprender a aprender.

4.2 O que nos dizem os alunos sobre os projetos?

Ao longo do ano, os alunos envolveram-se em projetos que lhes permitiram participar de contextos diferenciados de letramento, seja digital ou não digital. Essa experiência proporcionou aos estudantes vivenciarem uma história de sucesso em relação à escrita, estabelecendo confiança e permitindo-lhes enxergar a escrita como “uma forma atraente de ação social.” (BAZERMAN, 2007, p. 62).

O desenvolvimento de projetos abordando os gêneros textuais/digitais estimula o aluno a assumir uma postura mais ativa em face ao conhecimento, porém essa construção não acontece apenas se deixarmos os alunos interagirem com as TIC de maneira aleatória, é necessário que haja uma interação entre aluno-aluno-professor discutindo, questionando, orientando, propiciando aos alunos o envolvimento em desafios que os façam refletir sobre as estratégias utilizadas na resolução dos problemas, sendo as TIC apenas mais uma ferramenta nessa construção, tendo o papel de tornar os alunos sujeitos ativos na construção de suas próprias estruturas intelectuais.

Para proporcionar essa interação, os projetos elaborados visaram à criação de contextos que favorecessem o trabalho em dupla ou em grupo, ora trabalhando com os gêneros textuais não digitais, ora mediados pelo computador, trabalhando com os gêneros textuais digitais. Como já foi mencionado, para cumprir com o seu papel comunicativo, é necessário que o texto passe, na maioria das vezes, pelas etapas de planejamento, construção, revisão e rescrita. Essas etapas, em alguns momentos, foram construídas inteiramente pelos nossos estudantes, em duplas ou grupos, como foi o caso dos e-mails enviados aos diretores e também ao escritor, do fórum de discussão e do debate regrado. Em outros momentos, apenas a etapa de revisão foi feita em dupla, como foi a escrita do conto, do relato de experiência e do artigo de opinião. Ao promovermos essa construção e/ou revisão compartilhada, tiramos o foco da correção textual dos olhos do professor e direcionamo-lo aos próprios autores, juntamente com os colegas de turma, através de uma leitura mais atenta e detalhada.

Esse redirecionamento pedagógico exige do aluno um comprometimento maior com as suas produções e com as produções do colega, dessa forma, ao invés de receber o seu texto todo rabiscado pela caneta vermelha do professor, para fazer a “limpeza” textual, os alunos debatem e decidem qual a melhor forma de organização textual, obviamente sobre os olhos atentos do professor, que orienta para as descobertas. Os alunos do 8º ano A mostraram-se adeptos ao trabalho em conjunto:

Professora: Vocês acham que os trabalhos realizados em dupla ou em grupo facilitaram ou dificultaram a aprendizagem de vocês?

Aluno G: Melhorou, porque como diz o velho ditado duas cabeças juntas pensam melhor.

Aluna K: Acho, porque pode fazer... pensar diferente e comentar um com o outro.

Professora: Muito bem...

Aluno R: É melhor, porque se um errar a outra ajuda.

Professora: No computador, também vocês percebem que quando erramos fica...

Aluno R: um negócio vermelhinho

Professora: Aí vocês percebem que está...

Aluno T: Errada.

Professora: Vocês costumam verificar quando isso acontece?

Aluno G: Ahã.

Aluna K: Eu olho.

Aluno G: Mesmo corrigindo ainda têm umas palavras erradas, que escrevem com letras maiúsculas.

(Excerto da entrevista semiestruturada)

Para que os alunos tornem-se escritores autônomos, é necessário que eles possam também avaliar suas próprias produções, fazendo uma revisão atenta, observando, além dos erros gramaticais, questões referentes à coesão e à coerência textuais, vislumbrando a comunicação com o seu público leitor. Após a revisão, o aluno necessita também fazer a rescrita do texto, assim, oferecer aos estudantes um momento de reflexão é permitir-lhes que se autoavaliem e construam um sistema pessoal para aprender a escrever, que progressivamente irá amadurecendo.

Esse processo de letramento é beneficiado quando organizamos situações de aprendizagens em que os estudantes se sentem impelidos a participar, para Valente e Almeida (2011, p.73), “O desenvolvimento de projeto serve como pano de fundo para o aluno realizar atividades e explicitar seus conhecimentos, criando situações concretas e oportunidades para o aluno ‘aplicar conteúdos’, e não ‘ser ensinado sobre conteúdos’.” Nesse contexto, a associação das TIC se torna extremamente útil, facilitando a busca de informação, a comunicação, a explicitação do raciocínio e o sentimento de autoria. Além disso, os alunos se veem envolvidos em dinâmicas que fazem parte do seu cotidiano, é a escola trazendo para

dentro de seus muros a realidade social, como afirma Fino (2011, p. 50), “o que os aprendizes necessitam não é tanto de uma mera instrução institucionalizada, mas de estarem em contacto com o mundo real, ou seja, trazendo a escola para a realidade do mundo.” Esse fator funciona como elemento motivador para uma aprendizagem autônoma e significativa, pondo em xeque a ideia de que aprender é seguir uma linha reta, linear onde estão presentes a passividade, a instrução e a repetição.

O sentimento de autoria vislumbrado nos projetos realizados foi explicitado pelos alunos ao responderem a pergunta feita pela professora:

Professora: Dentre as atividades que desenvolvemos nos projetos, usando as TIC, das quais vocês gostaram mais?

Aluno G: Foi quando a gente fez o nosso livro... porque a gente pode levar para casa e teve a manhã de autógrafo, a gente se sentiu como artista.

Aluno T: Quando era da quinta série, eu dizia “eu nunca vou fazer um texto assim”, quando eu via um texto na internet eu dizia que eu nunca ia conseguir fazer, mas eu fiz um livro que nunca pensava em fazer, só pensava em perturbar.

Aluno R: Melhor foi a manhã de autógrafos porque chamou a mãe para vir aqui. Todo mundo leu, com vergonha, mas leu, aí depois deu um lanchinho.

Aluna K: Eu também gostei, gostei de fazer a peça e gostei de dá autógrafo.

Aluna AT: Eu gostei de tudo um pouco porque foi uma aprendizagem para gente.

(Excerto da entrevista semiestruturada)

Nas falas dos **alunos G, R e K** verificamos o quanto é importante para os nossos estudantes sentirem-se inseridos em contextos que valorizem as suas produções, dessa forma, a presença da família, dos colegas, dos leitores reais confere significado ao texto produzido.

Na fala do **aluno T** percebe-se a migração do sentimento de incapacidade de escrever, por achar que é muito difícil, para um sentimento de pertença a esse mundo que se abriu para ele, envolvendo-o na descoberta de si mesmo, como cidadão que pode ser mais que receptor passivo de informação, pode ser produtor de conhecimento, como afirma Vigotski, “os aprendizes são ativos e gostam de ter iniciativa e escolher entre várias alternativas” (VIGOTSKI *apud* FINO, 2004, p. 2). Além disso, percebemos em sua fala uma transformação de comportamento diante do universo estudantil, ao afirmar que antes “só pensava em perturbar” nas aulas, mas agora consegue produzir. Vale lembrar que o **aluno T**, ao chegar ao

Ensino Fundamental II, era avesso a atividades de produção textual, recusando-se a escrever. Diante dos trabalhos com os gêneros textuais/digitais suas habilidades foram progressivamente sendo desenvolvidas e, apesar de ainda apresentar dificuldades em organizar o texto escrito, participa das atividades sem apresentar resistência.

Decerto que para tornarem-se leitores e escritores proficientes a estrada é longa, teremos de vencer anos de um trabalho meramente metalinguístico. Observamos, na interação dos alunos e no nosso próprio comportamento enquanto mediadores, a influência tácita dos modelos instrucionistas. Os textos produzidos por nossos alunos apresentam falhas que revelam a imaturidade de crianças que cresceram escrevendo textos que só tinham um destinatário – o professor – ou, até mesmo, frases sem nexos e sem finalidade comunicativa. No entanto, apesar de percebermos essas falhas, percebemos também uma vontade imensa de acertar, de cumprir com o seu papel social e de ver os seus textos ganharem vida, servindo bem mais que para o professor corrigir e dar uma nota, mas sim para comunicar.

Nesse processo de construção da autonomia e da identidade juvenil, os contextos de aprendizagem criados se revelaram muito importantes, uma vez que buscaram facilitar a descoberta por parte dos alunos, ao invés de repassar a informação pronta para que eles assimilassem passivamente. Para Fino (2011), criar contextos diferenciados, que permitam ao aluno a descoberta, é papel do professor, que ao invés de centrar sua prática em si mesmo, centra na aprendizagem. Essa visão partilhada por Fino é observada também em Papert (1994, p. 156) ao dizer que “construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações ‘substantivas e não arbitrarias’ entre o que aprendemos e o que já conhecemos.”

Essa organização diferenciada do conteúdo e do ambiente de aprendizagem quebrou a rotina vigente em sala de aula, indo de encontro com a tradição e concordando com as ideias abordadas por Fino (2008, p. 1), que defende como sendo Inovação Pedagógica a “criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino.”

Portanto, o contexto diferenciado de aprendizagem facilitou a interação e a colaboração entre os estudantes, que, mediados por uma base tecnológica, tiveram ao seu alcance um meio para buscar informações diferenciadas, podendo escolher, relacionar, criticar, descartar e reorganizar suas informações, transformando-as em conhecimento. Assim como, com o auxílio das TIC, os alunos puderam se apropriar também dos gêneros digitais, participando de contextos virtuais de comunicação, marcando seu lugar no mundo como cidadão digitalmente letrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados durante a pesquisa, obtivemos algumas respostas referentes aos contextos de aprendizagem criados e a sua relação com a inovação pedagógica. Uma vez que as situações de aprendizagem envolveram o uso das novas tecnologias como meio de promover uma prática pedagógica centrada no aluno, é imperativo retomarmos a pergunta que norteou essa pesquisa “Como práticas de produção de gêneros textuais digitais e não digitais podem ser inovadoras e contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes no Ensino Fundamental?”

É importante ressaltar que a introdução das tecnologias em sala de aula por si só não se configura em inovação pedagógica sem que haja uma mudança na forma de fazer e agir dos professores, assim, a simples inserção de computadores nas aulas pode se tornar até uma forma de contribuir com a ludicidade da aula, sem, contudo, permitir aos estudantes uma participação mais ativa no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Para que as TIC tornem-se funcionais e contribuam para uma mudança paradigmática na instituição escolar, é necessário que os professores se tornem agentes de mudança, como aborda Papert (2008), empenhados em garantir o máximo de aprendizagem a partir de um mínimo de ensino, e como afirma Fino (2011, p. 5), “uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e nas actividades deles, o essencial do processo.”

As situações de aprendizagem criadas nas aulas de Língua Portuguesa com a inserção das TIC proporcionaram um espaço que facilitou ao estudante estar com os pares, agir colaborativamente, pensar, refletir e aprender, evidenciando uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem. Esses contextos buscaram aplicar a visão pedagógica abordada por Papert (2008), segundo esse autor, as crianças aprendem melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento de que precisam, e os professores agem como os mediadores, promovendo situações didáticas que facilitem as descobertas dos aprendizes.

Para isso, desenvolveram-se dois projetos contemplando os gêneros textuais digitais e os gêneros não digitais, dos quais emergiram aprendizagens ancoradas na interatividade e na ação social, indo de encontro à concepção estática do ensino da língua portuguesa, de um aprender a respeito da língua, desarticulado de vivências reais, baseado na passividade dos estudantes e do professor como transmissor. Assim, o desenvolvimento dos projetos teve como principais características o trabalho em equipe e a inserção das TIC.

O trabalho em equipe revelou-se, gradativamente, como uma forma de envolver os alunos em suas descobertas, promovendo a reflexão sobre os seus erros e acertos e o desejo de ajudar aqueles que faziam parte do seu grupo. Essas atividades tinham por base respeitar a ZDP dos estudantes, como afirma Vigotski (2007) ao nos dizer que processos internos no desenvolvimento da criança são estimulados quando estas interagem com seus companheiros em processo de cooperação. Coll (1994) também nos diz que a aprendizagem cooperativa favorece entre os alunos uma relação mais positiva.

A outra característica dos projetos vivenciados foi a inserção das TIC numa perspectiva integradora, sendo um meio facilitador da aprendizagem, pela qual os estudantes puderam desenvolver suas habilidades de pesquisar, analisar, selecionar e transformar a informação em conhecimento. Além disso, através das TIC os estudantes puderam também produzir textos inseridos dentro de contextos comunicativos reais, transformando o que, nas aulas de Língua Portuguesa, era reconhecimento e reprodução em conhecimento e produção.

Por este ângulo, a utilização das TIC em sala de aula não serviu como mais uma ferramenta para ratificar o paradigma vigente, serviu para que, em poder dos alunos, desse-lhes oportunidades de ousar em suas construções, envolvendo-os na realização de atividades do interesse deles, como nos diz Papert (2008, p. 43), “Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam ter”.

O papel da professora, no desenrolar dos projetos, foi organizar as situações de aprendizagem e agir de forma mais periférica e mediadora, acompanhando os trabalhos dos alunos e suas construções. Assim, a professora possibilitou que os alunos tivessem contato, em contextos socialmente relevantes, com os gêneros textuais que circulam na sociedade, bem como com os gêneros que emergiram das tecnologias digitais.

Desta maneira, contrariando o modelo tradicional de ensino e a proposta curricular da escola, que contempla uma disciplina chamada Informática, em que o computador tornou-se um objeto de estudo, a professora partilhou dos fundamentos teóricos retratados por Papert (2008) e Fino (2008), que podem ser observados no relacionamento existente entre professor/aluno e aluno/aluno, na interação estabelecida entre os pares e no tipo de uso do computador na realização das atividades, que permite aos alunos apropriarem-se da ferramenta para, em novos contextos de letramento, construir sentidos.

O trabalho com os gêneros textuais, envolvendo os computadores e a internet, foi feito de modo que beneficiasse o poder de construção dos alunos, envolvendo-os em contextos de aprendizagens situadas, com produção e interação direcionadas a um público real,

contrariando as ideias de passividade, linearidade, instrução, repetição e aprendizagem analítica. Assim, podemos concluir que o desenvolvimento dos projetos pode introduzir formas diferenciadas de fazer pedagógico.

Essas formas diferenciadas do fazer pedagógico constituíram-se em mudanças qualitativas, provocando descontinuidade com o modelo tradicional, atendendo ao conceito de inovação pedagógica, porém, essa ruptura aconteceu de maneira localizada, nos ambientes que estavam os alunos e a professora. Ao vivenciar esses contextos de aprendizagem, a turma do 8º ano atuou como agente de mudança, buscando desenvolver as competências esperadas em um mundo pós-moderno e promovendo a interação através da inserção das TIC, que funcionaram como uma ferramenta para o aluno desenvolver os seus potenciais, ao invés de ratificar o instrucionismo.

No entanto, apesar desses novos contextos possibilitarem a abertura para um novo fazer pedagógico, evidenciando alunos mais participativos e ativos na construção do conhecimento, alguns contratempos ocorreram no decorrer do processo e precisamos evidenciá-los.

A escola dispõe de um laboratório de informática relativamente pequeno, com dez computadores, porém, como as turmas também são pequenas, o desenvolvimento dos trabalhos acontece sem maiores problemas, organizando os alunos em duplas. Todavia, a escola possui em sua grade curricular aulas de Informática, assim, as aulas de Língua Portuguesa, com a utilização dos computadores, estavam condicionadas ao horário das aulas de Informática, por isso tínhamos dias específicos para utilizarmos essa ferramenta. Além disso, há uma precariedade na manutenção dos computadores, que permanecem quebrados por longos períodos, dificultando os trabalhos.

Podemos destacar também, como fator que não favoreceu o desenvolvimento do trabalho, a ausência de interdisciplinaridade, enquanto foram criados contextos situados de aprendizagem, envolvendo as TIC nas aulas de Língua Portuguesa, as outras disciplinas permaneceram estanques, empenhadas na transmissão dos seus conteúdos. No entanto, esse fator é facilmente explicável, se formos considerar o nosso desenho curricular, apresentando-se fragmentado, com conteúdos extensos a serem cumpridos, prazos, normas e toda uma gama de burocracias, perceberemos que não sobra tempo para desenvolvermos um trabalho mais integrador, que favoreça a colaboração entre professores e alunos.

Além desses fatores, ainda permanece arraigado no seio escolar, nos alunos e nos professores, a concepção de que para aprender é necessário ter alguém que ensine, assim, são comuns afirmações, pelos que fazem a escola pesquisada, do tipo:

Os alunos não sabem nem ler e escrever direito, como é que vão usar o computador? Eu explico várias vezes a mesma coisa e quando pergunto eles dizem que não sabem, então como é que vão trabalhar com o computador se não sabem o básico? (Professora em referência à doação de tablets aos alunos da rede estadual de ensino, diário de campo, 26/06/2012).

O professor para ensinar só precisa do quadro e do piloto. (Diário de campo, 17/10/2012).

Essa aversão demonstrada por alguns à inserção do computador na escola, ainda se deve ao fato de encará-lo como um divertimento e, como tal, o seu lugar é à margem da escola, confirmando o que afirma Fino (2011, p. 48), “A cada dia que passa, a escola vai tendo menos que ver com o mundo que a rodeia atualmente, e mais com o mundo que a rodeou, no passado.”

Mesmo nos contextos criados para as aulas de Língua Portuguesa, percebemos enraizamentos instrucionistas, isso fica evidente na constante procura dos alunos às explicações da professora, em vez de aceitar as explicações dos colegas, conferindo ao professor o poder de decidir o que está certo e o que está errado, ou seja, o professor é o detentor do conhecimento. Diante dessas procuras realizadas pelos alunos, a professora, mesmo ancorada em teóricos construcionistas, em alguns momentos demonstrou insegurança na forma de conduzir as atividades, ora estimulando a autonomia dos alunos para a descoberta, ora fazendo uso da pedagogia instrucionista.

Outro fator que merece relevância é a escolha dos gêneros textuais que foram trabalhados no primeiro projeto, tanto os abordados nos PCN quanto os gêneros emergentes foram escolhas da professora, evidenciando uma postura mais impositiva. Já no segundo projeto houve uma decisão conjunta sobre quais gêneros seriam mais interessantes trabalhar no desenvolvimento da argumentação, evidenciando, assim, uma postura mais colaborativa.

Entretanto, podemos afirmar que a criação dos contextos de aprendizagem envolvendo os gêneros textuais/digitais e, conseqüentemente, o computador e a internet, estimulando o trabalho em equipe e o letramento, gerou uma interatividade e um acesso à informação de forma mais rápida, elementos pouco valorizados na escola, uma vez que é ancorada na passividade, na obediência e na transmissão do conhecimento. Assim, mesmo que a organização escolar permaneça a mesma, nessas aulas alterou-se a rotina, causando descontinuidade com os modelos tradicionais.

Portanto, percebemos uma mudança na forma de agir, em nível micro, apenas em sala de aula, entre os alunos e o professor, nas aulas de Língua Portuguesa, permanecendo a nível macro, em toda a escola, as mesmas concepções de currículo e de aulas compartmentadas.

Para que possamos ter mudanças reais que contemplem toda a escola, caracterizando em inovação pedagógica, é necessário que haja uma flexibilização nas metodologias, no currículo, nos horários estabelecidos, de modo a adaptá-los às necessidades dos alunos, respeitando o tempo pedagógico de cada um. É necessária uma reorganização do espaço escolar, no que diz respeito ao tempo, ao espaço, ao trabalho colaborativo, promovendo um trabalho mais autônomo entre professores e alunos. Como afirma Fino (2009, p. 14), “Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra”, para que não andemos na contramão da sociedade, em que o desenvolvimento tecnológico, baseado na globalização da informação, já promoveu sua ruptura com a sociedade anterior.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico dos fóruns**. Professor Digital, SBO, 08 jun. 2009. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2009/06/08/uso-pedagogico-dos-foruns/>>, Acessado em: 22/02/2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. 6ª Edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática**. 3ª Edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. Organizado por Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo, Cortez Editora, 2007.
- BHATIA, Vijay. **A análise de gêneros hoje**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.) **Gêneros textuais e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009.
- BRAZÃO, José Paulo Gomes. (2011). **Tecnologias de informação e comunicação em contexto pedagógico: um olhar sociocultural para o uso dos weblogs**. In: FINO, C. N. (Ed), V colóquio CCCS - DCE – UMa – pesquisar para mudar (a educação) (PP. 355-367). Funchal: CIE-Uma. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202009%20TIC%20EM%20CONTEXTO%20PEDAG-um%20olhar%20sociocultural.pdf>>, acessado em: 23/02/2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª Ed., 1 reimpressão – São Paulo: Educ, 2009.
- CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Organizado por Manuel Castells e Gustavo Cardoso. Imprensa nacional, casa da moeda, 2005.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- CORREIA, Ana Paula Sousa. DIAS, Paulo. **A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1998.
- COSCARELLI, Carla Viana. NOVAIS, Ana Elisa. **Letramento digital**. In: Revista Presença Pedagógica, v.18, n. 103, Ed. Dimensão, jan./fev. 2012.

FINO, Carlos Nogueira. **Investigação e inovação (em educação)**. In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 29-48. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

_____. (2011). **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

_____. (2009). **Inovação e invariante (cultural)**. In: RODRIGUES, L.; BRAZÃO, P. (Orgs.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal : Grafimadeira, pp. 192-209. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

_____. (2008). **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>> Acessado em: 1º/10/2012.

_____. (2008). **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.html>>, acessado em 14/01/2012.

_____. (2004) **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo**. Universidade da Madeira, Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf>, acessado em: 16/10/2012.

_____. (2003). **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In: SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

_____. (2001). **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>, acessado em: 30/01/2013.

_____. (2000). **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico** (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>

_____. (1999). **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)**. Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12ª Edição - São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Atílio Brunetta. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna.** (Unicamp), disponível em <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf> acessado em 25/01/13

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da educação.** 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet.** In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos.** São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo, Perspectiva, 1978.

LAPASSADE, Georges: **As Microsociologias.** Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei: **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **Trajatória, Itinerário, Itinerância e Errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida.** FACD/UFBA.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.): **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4ª Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos.** São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs): **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo, Parábola Editora, 2010.

_____. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** In: AZEREDO, J. C. (org.) **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** 6ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editora, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Monaco. 3ª Edição - São Paulo: Cortez, 1992.

MENDONÇA, Alice: **O insucesso escolar**: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira. Edições Pedagogo, Portugal, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **E-mail**: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIR, A. C. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

PAIVA, Yolanda Moreira dos santos. **A proposta político-social da pedagogia de Freinet**. In: MORAIS, M. F. (org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife, Ed. Bagaço, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Editora Artmed, Edição revisada, 2008.

_____. **A família em rede** (ultrapassando a barreira digital entre gerações). Trad. Fernando José Silva Nunes, Fernando Augusto B. L. e Melo. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1996.

_____. **Logo**: computadores e educação. 2ª edição. Trad. José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIMO, Alex; Smaniotto, Ana Maria Reczek. **Comunidades de blogs e espaços conversacionais**. Prisma.com, v.3, p. 1-15, 2006 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>>, acessado em 23/02/2013.

REIMERS, Fernando. **Liderança e inovação no ensino**. In: Revista Nova Escola, edição especial, nº 42, 2012, p. 80-82.

SILVA, Mozart Linhares da. **A urgência do tempo**: novas tecnologias e educação contemporânea. In: _____. (Org.) **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, Jesus Maria. **Currículo e etnografia da educação**: um diálogo necessário. In: FINO, C.N. (Org.) **Etnografia da educação**, Portugal: CIE-UMa, 2011.

_____. FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In: Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª Edição – São Paulo: Contexto, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª Edição – São Paulo: Cortez, 2011.

TIJIBOY, Ana Vilma. **As novas tecnologias e as incertezas na educação**. In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Editora Record, 2ª edição, 1970.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

_____. **O computador na sociedade do conhecimento** / organizado por José Armando Valente. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª edição, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

VIOLI, Patrizia. **O diálogo eletrônico entre a oralidade e a escrita: uma abordagem semiótica**. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (org.). **Gêneros e sequencias textuais**. Recife: Edupe, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In. _____; MARCUSCHI, L. A. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

_____. **Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos**. 2º simpósio hipertextos e tecnologias na educação: multimodalidade e ensino, 1ª edição, 2008, Recife, Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simpósio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>, acessado e 09/02/2012.

_____. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>, acessado em 09/01/13.

_____. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20n%20ovos%20generos%20digitais-Xavier.pdf>>. Acessado em: 09/01/13

_____. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de doutoramento, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000287629>>, acessado em: 09/01/2013.

Diário de campo 2012

24/04 Terça-feira 2h

O/B alunos fizeram a leitura do conto "Interação" de Clarice Lispector, primeiro individualmente e depois uma leitura compartilhada, pois muitos não conseguem compreender o que lêem e outros não conseguem nem terminar de decodificar.

Fizemos uma nova leitura e discutimos o conteúdo do texto lido para que a partir dos comentários todos pudessem compreender o texto.

Em seguida elaborei um vídeo produzido por um grupo de universitários, baseado no conto, sobre que com a ~~ex~~ exibição do filme ficou mais claro para eles.

Na atividade realizada a alguns me ficou desconfortável o tempo inteiro, atrapalhando o andamento da atividade, o aluno Jamerson fica quieto, mas sei que fica esperando o colega responder, ele fica muito afastado do grupo.

25/04 1 aula

Revisão da atividade

26/04

Realizam atividades em grupo e ao mesmo tempo projetos e trabalhos, pois só pode organizar eles foi fazer a maior barulho.

Os alunos Gabriel, Kévin, Raize e Ruan mostraram-se bem comprometidos na realização da atividade, leram o texto, dividiram as tarefas e papicharam em tudo, até Jannerson se envolveu na realização da atividade - fez os desenhos de contos.

~~A~~ No entanto Mariana é maricota pelas brincadeiras, não sempre que vai fazer, mas...

27/04

Hoje o primeiro momento da aula foi para que os alunos concluíssem os seus trabalhos para em seguida apresentá-los à turma.

Enquanto 3 grupos terminavam, 1 dos grupos disse que já tinha concluído, pediu que eles fossem ouvir, afinal tinham apresentado para todos, mas os meninos não mostraram-se muito interessados.

Grupo I

Anália
Joanna
Jales
Paulo Vitor

Anália liderou o grupo o tempo inteiro, caberam até falarem parte do trabalho.

A apresentação do grupo foi boa.

Grupo II

Renata
Márcia
Fênelzi
Jus
Liliana

As meninas têm que tentar, mas Márcia tira o foco. No grupo Renata se destaca.

Grupo III

Kléician
Gabriel
Jéssica
Raíze

O grupo se empenhou bastante, tanto na organização quanto na apresentação do trabalho. Interrogaram bem.

Grupo II

Italo
João
Leuz
Leonardo

Grupo mais trabalhoso, pois sentiram preguiça de ler o texto, nenhum dos componentes ler o texto por completo, portanto na hora de apresentar não souberam ir além do que estava escrito no papel.

02/05

Os alunos se mostraram interessados com a construção do livro de contos que propus. Discutiram e decidiram que poderiam também fazer um livro na escola para lançar o nosso livro (~~na escola~~).
 Já tem decidido iniciar que fechamos a semana com o lançamento do livro, a partir daí passamos a discutir e que terá no dia da nossa reunião de autógrafos.
 Tem também alguns interessados a fazer o parcelar que eles queriam conseguir ver os alinhos de 1 milhão de diante de uma atividade escolar.

03/05

Estão chegando a primeira versão do conto, alguns estão comprometidos como Gabriel, Kláudia, Renato.
 Outros estão reclamando da falta de ideias.
 E já mesmo não está nem aí.

04/05

Hoje foi dia de revisão, metade da sala havia concluído a primeira versão do texto, enquanto a outra ainda estava tentando.

Os alunos que já haviam terminado fizeram duplas entre si para revisar o texto: um colega lia o texto do outro e dava sugestões para melhorá-lo.

Infelizmente alguns alunos ainda não resistiram ao bom dia de revisão textual, ou então não quem que o colega ouça mais que ele. Klivan me chamou para que eu pudesse corrigir a escrita de uma palavra:

[com migo]

O meu colega Gabriel falou que era junto, mas não a presença quando eu corrigi.

Klivan tem boas ideias para construir o texto, mas ainda comete muitos erros ortográficos, foi Gabriel oferecer um pouco mais nesse sentido.

Então me com as 5 duplas para fazer a revisão final juntamente com eles.

08/05

Formos a sala de informática para enviar um e-mail aos tutores da escola, explicando a eles o que iríamos realizar e pedindo-lhes a autorização para realizarmos o vídeo.

Alguns alunos não tinham endereço eletrônico, outros tinham, mas só usavam para acessar as redes sociais. Com a ajuda da estagiária da informática, fomos orientando-os a usar esse gênero textual.

Eles se mantiveram impávidos (acho que mais por estar mexendo no computador), mesmo assim me chamavam a toda hora para verificar se o texto estava bom.

P.S. Escreveram textos bastante curtos e bem objetivos com a informação.

Tales resolveu reescrever seu conto, disse que havia feito a 1ª versão muito rapidamente. Realmente a 2ª versão ficou bem melhor.

Dirlane aceitou a sugestão para modificar o seu conto.

Falmerson se mostra com pouca vontade de participar da escrita do conto.

15/05

Hoje todos os computadores estavam funcionando com a internet. Os alunos foram na sala de informática para digitar e ilustrar os textos, eles sempre ficam animados com a ideia de mexer no computador.

Gabriel escreveu seu conto baseado em um filme, quando o indaguei sobre o texto ele me respondeu com segurança: "eu embora não disse que poderíamos nos basear em algo que foi lido ou assistido, então eu me basei nesse filme, pois gostei muito, não foi copia".

Parece que Gabriel havia entendido direitinho o trabalho.

Seu colega Klévian também se baseou ~~no~~ em um livro que leu, quando o indaguei ele me disse que havia gostado muito do livro, por isso se baseou na história.

22/05 Inicia quin 2 aulas

Tomamos a sala de informática visitamos o blog do escritor Julio César Elias "pimentarquitomalaqueles.blogspot.com.br", observamos os textos, as publicações e os vídeos.

A partir dessa visita ao site eles elaboraram algumas perguntas e enviaram ao escritor.

Alguns gostaram do blog, outros disseram que o blog era chato, que não entendiam os textos, mas dos vídeos eles gostaram bastante.

29/05 2 aulas

Os alunos recebem a resposta de Julio César para as suas perguntas, ficam empolgados. Escrevem e desenham agradecimentos pelo tempo gasto com eles e o convidam para vir até a escola pessoalmente ler para eles o livro que eles estão fazendo.

11/06 Segunda 2 aulas

Julio César aparece lá na escola para fazer uma oficina "Quem conta um conto?".

Os alunos fazem as mesmas perguntas que fizeram no e-mail, leram alguns textos produzidos por eles, construíam textos com Julio.

Disseram que gostaram da
presença de ^{filia} e se sentiram
valorizados. Entregaram a filha
e um lanchinho autografado por todos.
no final, um lanchinho, pois
ninguém é de ferro.

12/06

2 aulas

Enviamos um email a
filia agradecendo pelo seu tempo
e por tudo aprendido.

Os alunos já não têm
mais tanta dificuldade em ouvir
a escrita de entrada, em escrever
o e-mail, se me chamam
no final antes de enviar, apenas
para ver se ainda precisa de
ajuda mais, também não se recusa
a ajustar, melhoras antes de
enviar.

Uma aluna, Klivia, escreveu
"estamos le amizade" e a sua
paleça a corrigir "le amizade",
mas ela não aceita a escrita e
me chamou para se certificar que
era daquela forma mesmo.

Klivia sempre se mostra inte-
ressada em trabalhar no computador,
esta de escrever, mas tem muitas
dificuldades.

29/06

Panvessa com alguns professores

Enquanto organizávamos as matemáticas para próximas (se necessário, conversámos sobre o projeto ao governo do estado para dar tablet aos alunos, os professores se posicionaram contra, pois disseram que os alunos iriam perder e também teria o risco dos assaltos. Eu comentei que adoraria que fosse na Escola Padre Henrique os meus alunos Jussara Tablet, pois consigo trabalhar com eles tranquilamente e consigo ver resultados.

O professor R comentou que eu consigo, porque trabalho numa escola pequena, então é viável, mas numa escola grande, com vários problemas sociais seria impossível.

A professora J disse que não acredita essa história, pois como é que alunos que mal sabem ler e escrever não digitam? Ela explica várias vezes a mesma coisa aos meninos e quando pergunta eles dizem que não sabem, então como é que não trabalham com computadores se não sabem o básico?

04/09

Terça - feira

2 aulas

Os alunos estão super empolgados na confecção dos convites para os pais. Alguns estão apáticos, como Mariana e Luiz Guilherme, pois eles sabem que os pais de qualquer forma não virão.

06/09

Quinta - feira

(Manhã de autógrafos)

Hoje foi o dia do lançamento do livro de contos, organizamos o ambiente, que só não ficou mais arrumadinho porque não temos espaço.

Convidamos a turma do 6^o ano e os pais para assistir, infelizmente não compareceram 4 pais. Mesmo assim o evento foi gratificante, os pais que compareceram elogiaram bastante o evento.

Muitos alunos se comportaram maravilhosamente bem, pareciam artistas dando (autógrafos) autógrafos.

O pai de João sempre está presente e elogiou bastante a iniciativa e disse que a escola deveria oferecer mais momentos como esse.

A mãe do Wesley se emocionou durante a apresentação e disse que até chorou. Feliz! feliz!

Feliz por Tales (meu aluno
problema) que escreveu, pesquisou
e apresentou o seu texto aos
colegas.

Feliz por Italo (considerado
um aluno pouco produtivo / que
faz, refiz e apresentou).

11/09

Conversamos sobre a mancha
de autógrafos e eles se mostraram
bastante satisfeitos com o resultado,
logicamente não deixaram também
de apresentar suas queixas, como
a mesma tradicional falta de espaço
e, infelizmente, a ausência dos pais.
Esse foi o ponto que eles mais
tocaram, senti-me comovida e ao
mesmo tempo com um certo raio,
fizemos com tanto carinho e
se apresentaram 5 pais.

12/09

Estamos construindo o nosso relato de
experiência para colocarmos no blog, eles
estão impagadíssimos, fazem
que e para ir para o blog,
eles se animam.

Observei o texto de Manera,
está bastante organizada, com
parágrafos, letras maiúsculas
e um pouco maior que o
que ele costuma apresentar.
Qual bom!

18/09

hora de deixar a massa rebata no blog, turma dividida em duas equipes devido a quantidade de computadores.

Time de levar os meus e net devido a ausência. Já era isso, mais uma atividade realizada com tranquilidade, eles já conhecem o ambiente do blog, então pra mais fácil.

Escrevem e recalam um foto da manhã de autógrafa para colocar na abertura dos meus textos. ficar bem legal.

02/10

2 aulas

Estamos com apenas 6 computa-
dores na escola, o que acaba sendo
um grande problema, pois sempre
temos que dividir a turma.

Hoje conversei com a turma sobre
o novo novo projeto; conhecemos um
pouco mais sobre o gênero textual
"artigo de opinião".

Buscamos a ideia para eles de nós
mesmos irmos procurar em blogs
especializados no assunto qual seriam
as características desse tipo de texto.

(Dumont) Depois que discutimos
como iríamos trabalhar, formamos
as duplas para nos dirigirmos
ao laboratório de informática, uma
parte da turma da turma inicia
hoje, enquanto os outros participam
de uma outra atividade na sala e
no dia seguinte formamos a imersão

Truque surpresa quando Gabriel
me falou:

Professora, não é melhor ser
mãe das duplas de um jeito
diferente? Porque eu e Klévian
sempre ficamos juntos e nós
já sabemos como fazer. E senhora
não acha melhor eu ficar com
uma pessoa "que sabe menos" e
Klívian ficar com outra? Assim
a gente poderia ajudar mais.

Consegui que achou o máximo
o comentário de Gabriel, pareceu

que ele entende direitinho
como funciona "um aprendendo
com outro, um ajudando o
outro".

Turma I

Gabriel e Italo
Renata e Renêlope
Ruan e Luis Guilherme
Victor e Rikuan

03/10

1 aula

A turma que não fez a pesquisa
sobre artigo de opinião foi para sala
de informática, enquanto a que fez
a pesquisa até ficar na
sala com outra atividade.

É notório de que quando se trata
de se fazer um pesquisa em blogs
eles se perdem pelo meio do caminho,
pois não querem ler o que está escrito,
querem achar as coisas rapidamente,
o turminha de hoje tem um mais
trabalho, tendo dificuldade para
localizar as informações que interessam
sobre artigo de opinião.

Turma II

Marcia } Me chamavam sempre para
Liviane } eu verificar se a informação
Sris } era realmente aquela.
Amatália
Italo
Leonardo
João Guilherme

04/10

1 aula

Lirolome hoje me surpreendeu, quando cheguei na escola ela veio me perguntar se eu havia recebido o e-mail que ela havia me enviado. Lirolome tem muita dificuldade na leitura e na escrita.

Quando cheguei em casa fui verificar o meu e-mail e lá estava o texto produzido por ela - um relato sobre como foi o processo de escrita do livro de contos já há algum tempo concluído essa atividade em sala e publicado no nosso blog, mas Lirolome não tinha conseguido postar. A minha surpresa foi porque mesmo tendo já tido o texto transcrito a atividade, ela não se acomodou, enviou o seu texto também para mim.

P.S. O texto está cheio de erros ortográficos e de pontuação, mas ela conseguiu dizer o que queria.

05/10

Hoje sistematizamos a pesquisa realizada no blog. Kleverian falou que achou um pouco difícil, pois não sabia ao certo o que iria pesquisar, mas que depois quando eu fui orientando ela foi percebendo como deveria fazer.

Muitos alunos apenas copiaram a informação encontrada no blog, mas não leram, ou acharam que apenas deviam achar as informações e copiar-las. Dimeas que conversar sobre isso e enquanto conversávamos Gabriel falou "se apenas copiamos, sem ler, não vamos entender nada e assim a pesquisa não vai adiantar".

17/10

Hoje um professor precisa usar o datashow, mas teve algum problema com o site: os comentários a partir disso me intrigaram bastante, pois o gestor comenta que esses problemas foram devido ao mau uso e que por isso não seria usado, o professor deveria utilizar apenas o piloto e o quadro.

24 / 10

Os alunos hoje trabalham em grupos para pesquisar sobre os seus temas, utilizaram o computador como ferramenta para fazer suas pesquisas. Lembro ainda em alguns alunos muito ansiosos e agitados, deixando a atenção em grupo em tanta tumultuado, coisas como leitura em voz alta, discoordenação quanto ao rumo que a pesquisa deve tomar e a imaturidade na escolha das informações.

Estávamos em 3 grupos, 2 conseguiram trabalhar realmente em equipe, 1 grupo desistiu o tempo inteiro.

Hoje, quando larguei, fui até a Biblioteca para mostrar umas produções textuais dos alunos do 7º ano, o tema abordado foi sobre "A proibição do celular na sala de aula", este tema estava em processo editorial, pois a escola estava encaminhando esse problema. A minha surpresa foi quando Ricardo, professor adaptado, chamou-me e elogiou o trabalho de escrita que eu fiz com os alunos.

25/10

Hoje não tivemos todas as aulas, pois faltou água na escola, os alunos não tinham água para beber e as latrinas estavam imundas. Esse problema foi devido a uma obra na represa, todo o Recife está assim.

26/10

Hoje só vieram 9 alunos, os grupos se reuniram para revisar os textos do debate regado e tirar as últimas dúvidas!

Bom, eu pensei que fossem as últimas dúvidas, mas percebo tanta maturidade neles e também muita curiosidade em alguns.

30/10

Hoje orientei o debate regado, nem todos compareceram ao seu compromisso, mas a exposição deles, apesar de imatura e com poucas argumentações, valeu a pena, ao menos serviu para que eles se posicionassem e defendessem seus pontos de vista.

Vera, coordenadora, eloquente

na mesa dos professores o trabalho produzido e eles mesmos julgavam válido o trabalho, reconheceram que precisariam assumir mais compromissos e disseram que gostariam de fazer de novo.

36/10

Conversamos hoje sobre as 3 Terras

abordadas pelos grupos e quais seriam outros argumentos a serem abordados pelos grupos. Muitos acabam levando argumentos ruins. O enfoque foi dado especialmente ao tema "Lei da Palmada", Analisando e chamando a atenção para a forma como os pais criam suas filhas, citou o exemplo da escola "Kiliman" que possui pais carinhosos e por isso sua mãe é mais calma e interessada em ajudar falar sobre "Mãe", que tinha uma mãe que bate muito nela, por esse motivo Mãe seria tão rebelde.

Foi uma reflexão muito boa. Uma oportunidade única de combater as mulheres. Eles se abriam para mim.

06/11

fórum de discussão

Acho que eles gostaram das ideias, conseguimos que todos ficassem em duplas e com um computador, o tempo acordado foi o meu "queridinho" por eles "namorarem" ou ficar.

Debatiam entre si, esboçavam, discordavam, chamavam - me, final-mente decidiam. Foi prazeroso.

13/11

Prova de Geografia

14/11

Produção textual (artigo de opinião) / individual - 1ª versão

Senti uma segurança maior nos meus textos na produção de texto. Uso de os parágrafos e procurando argumentar, pois sabia que o texto final iria ser exposto no blog.

"Márcia", aluna trabalhadora, escreveu
 seu texto, foi motivo de brincadei-
 nhas entre os colegas, pois dizem
 que ela não costuma escrever
 muito (é verdade)

Jamerson - infelizmente essa foi
 a primeira produção individual
 que fez de Jamerson esse ano. Ele
 também foi motivo das "brincadeiras".

Louis Guilherme preferiu entregar
 o papel em branco, disse que
 não estava bem vontade.

16/11

Novo theme aula

20/11

Leitura compartilhada, em duplas,
 para organização dos artigos de
 época.
 Não mostraram resistência à atividade;
 pelo contrário, a maioria das duplas fez
 intervenções no texto do colega, foi comu-
 mado até cada dupla, orientando
 também nesse processo de revisão
 e reserita.

12/12

foi legal ver Gabriel explicando para Dirlane como ela deveria não organizar o seu texto. Dirlane havia colocado os parágrafos de forma inadequada, Gabriel percebeu isso e começou a mostrar a ela o que ela havia feito, pois ele não concluiu a ideia, mas sim alguns parágrafos de forma aleatória.

Uma outra coisa interessante foi a falta de (r) no final de algumas palavras como falta (r) mundo (r), leite (r). Gabriel mostrou logo no início, Dirlane logo depois, foi mostrava ter dificuldade a diferenciar, pois em algumas palavras ela escreve e em seguida perguntava "Apesar de ter (r) não é?" É ele confirmando.

Ruan também se aproximou e quis ajudar, ele havia escrito "apalmada", Ruan logo disse "ter certeza que está escrito?" ele então releu e disse "ah! é errado".

Dirlane tem muitas dificuldades com a escrita, mas vai crescendo a cada dia.

Apêndice II

Relatos de experiência

Nosso livro de contos

Nós lemos os textos tentação, A pequena vendedora de fosforos, para ter mais inspiração para fazer nossos livros de contos. enviamos por email para a professora Érica para Julio cesar, nós enviamos um e-mail para Júlio Cesar, convidando ele para vir aqui, ele viu nosso livro de contos e depois nós tiramos uma foto e pedimos obrigado por email.

Depois de fazer nossos contos no caderno fomos para informática digitar os nossos textos passamos uma aula digitando os nossos textos depois de digitar botamos imagens nos nossos contos para ficar mais interessantes e demos um texto para o outro pra ver se tem alguma coisa errada nos textos e cada um leu um texto diferente.

Quando terminamos fomos apresentar nossos contos para a professora Érica e fizemos um convite para os nossos pais para uma manhã de autografos, nos lemos O cão chupando manga, A alma que apareceu e Vulcano.

Aluno R

Leia mais: <http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/products/nosso-livro-de-contos/>

experiência do texto

Olá meu nome é Paulo Vitor tenho 14 anos, eu refleti um pouco do meu texto como foi todo processo pra fazer. nós tivemos uma experiência de como fazer um livro com um grande escritor de livro que se chama Julio Cesar, ele veio aqui e explicou para gente como foi que ele começou a fazer um livro e então nós já não estava mais com dificuldade para construir um livro e também a professora Erica nos deu alguns contos como tentação, a pequena vendedora de fósforo.

No proximo texto teve uma correção que cada um olhava o do outro pra vê se tinha alguma coisa errada.

Nós também mandamos um email para Julio Cesar e para os diretores pedindo a permissão para fazer um evento na escola, e então depois eles enviram a resposta para gente confirmando, e então nós ficamos muito feliz com a resposta deles.

Aluno PV

Leia mais: <http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/products/experi%C3%Aancia-do-texto-/>

livro de contos

Para fazer um livro de conto foi difícil no começo pois a gente não sabia no que iria pensar, e nem como iria construir um livro de contos, mas com ajuda da nossa professora Érica foi mais fácil.

Nós fizemos a leitura de alguns textos como TENTAÇÃO, A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFORO, UMA VELA PARA DÁRIO e foi aí que nós alunos nos inspiramos, e conseguimos construir nosso texto.

Depois nós fomos para a informática passamos nosso texto para o computador, depois enviamos nosso texto para o escritor Júlio César e foi desse texto que nós alunos viu como era experiência de construir um livro.

Depois que o livro estava pronto, nós alunos convidamos nossos pais para um manhã de autógrafa do nosso livro, nós lemos nosso texto para nossos pais, depois fizemos um lanche muito gostoso a partir desse dia nós alunos nos sentimos como verdadeiros escritores.

Aluno G

Leia mais: <http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/products/livro-de-contos/>

uma experiência de fazer o conto

Nós começamos lendo um livro que a professora Érica deu para agente levar para casa aí nós fizemos o hotmail para enviar email para o diretor e começamos a fazer o nosso livro um olhando do outro corrigindo um do outro, aí nós fomos para informática começamos a digitar aí nós fizemos um convite por email para Julio César, mas no dia que ele veio eu não tava porque estava doente, não pude ver ele mais os meus colegas falaram muito bem dele pra mim eu sem ver eu acho ele muito legal pelo que meus colegas falaram dele ele é muito bom.

Eu gostei de fazer meu conto, mais depois nós fizemos um evento, nos pedimos por email permissão para o diretor e ele deixou e nós fizemos, mais que pena, só veio bem pouquinho pais para o evento mais foi bom eu adorei muito mesmo.

Aluno T

Leia mais: <http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/products/uma-experi%C3%aancia-de-fazer-o-conto-/>

Apêndice III

“Quem conta um conto?”

VOLCANO (G)



A cidade de Recife era rodeada de vulcões, o vulcão mais perigoso nunca tinha entrado em erupção, e as pessoas confiavam muito nele, iam até fazer turismo, vários turistas visitavam a cidade de Recife por ela ser repleta de vulcões.

Num belo dia o agente Max, que mora em Recife, estava no restaurante comendo uma bela comida, mas ele escutou no rádio um anúncio.

Então quando o agente Max olhou pela janela do restaurante, ele viu que o pior havia acontecido, o vulcão, chamado de Volcano, havia entrado em erupção, mas o agente Max era especialista em erupção, mesmo assim ele viu que o Volcano era mais grave do que ele pensava, então ele mandou evacuar a cidade para uma cidade mais próxima – Olinda – porém o que o agente Max logo ficou sabendo é que as lavas do vulcão estavam indo para a estação de Joana Bezerra e de lá iam até Olinda, quando ele ficou sabendo ele foi direto para Olinda.



Então Max anunciou a todos os carros de bombeiros o que estava acontecendo e resolveu fazer uma barreira de concreto, ele ordenou que os bombeiros fechassem as mangueiras e esperou, aquele era o único jeito para o fogo e as lavas do vulcão.

Assim quando as lavas bateram no concreto, o agente Max ordenou que jogassem águas, desse modo, conseguiram salvar a cidade.

O ATAQUE DO EXTRATERRESTRE (LLe JG)



Hoje é um dia de domingo, o céu está com pouca nuvem, como está um bom dia pra ir à praia, tem muita família com muita criança de biquíni.

De repente, as famílias começam a correr porque o céu que estava limpo, sem nuvens, fica completamente nublado, escuro, e todos logo perceberam que era um ataque de extraterrestre, estava cheio de alienígena. Mas tinha uma menina lá na praia que não enxergava, ela era deficiente visual, então não conseguia correr para se salvar, de repente chega um menino que o nome dele é Jonas e ele salvou a garota do ataque do extraterrestre e a colocou dentro do carro pra protegê-la.



Um dia depois no jornal uma manchete “O RECIFE FOI ATACADO POR ALIENÍGENA” e Jonas saiu no jornal na foto com ela. Assim, o mundo todo ficou sabendo do ataque e a garotinha falou que ele era seu herói.

CONSELHO DE MÃE NUNCA FALHA (AT)



Um dia Letícia foi morar com sua mãe Benjamim, pois ela havia se separado do seu pai por causa de traição, então Letícia, Benjamim e Júnior, seu irmão, estavam apertados porque não tinham um lugar para ficar, foi aí que sua tia Leide cedeu sua linda casa para eles morarem.

A casa da tia de Letícia ficava na favela, quando Letícia foi morar lá na favela ela viu o seu ex-ficante e se entristeceu. Quando foi no dia de ano novo ela teve uma briga feia com o seu namorado e eles terminaram. Terminou esse seu ex-ficante pedindo para namorar com ela e ela aceitou, pois ainda gostava muito dele, só que tinha um problema, a mãe de Letícia não queria ela com ninguém da favela, pois ela é uma menina bonita e de família, mas mesmo assim Letícia ficou namorando ele escondido, sem sua mãe saber.

Às escondidas, Letícia ia pra casa dele, saía com ele, enganando a sua mãe. Um dia a sua mãe descobriu que ela estava com um menino da favela, quando Letícia chegou em casa, apanhou da sua mãe e ela jurou que nunca mais iria ficar com ele.

Passou uma semana, Letícia continuou indo a casa dele, um dia eles não aguentaram mais ficar namorando escondido, então ele falou para ela:

_ Letícia, conversa com a tua mãe pra tu vires morar comigo!

_ Juca, minha mãe é muito braba, não tem como, se eu falar isso a ela, ela me mata.

Então ele ficou pressionando Letícia para fugir de casa, nisso sua mãe Benjamim sempre falando “Letícia, esse menino não presta, tu vais sofrer com esse menino.” só que ela não quis escutar sua mãe.

Uma noite, Letícia esperou Benjamim dormir, trocou de roupa e foi embora de casa. Ela chegou na favela a meia-noite, foi para casa do seu namorado, dormiu lá e quando foi de uma hora da madrugada começou a ligar avó, mãe, pai, tia pro celular dela, pois já tinham percebido que ela não estava em casa e ficaram muito preocupados, mas o celular de Letícia só dava desligado.

Amanheceu, sua mãe foi bater lá, desesperada, atrás de sua filha, quando ela chegou na casa do namorado de Letícia, falou, chorou e a filha disse:

_ Não vou para casa, vou ficar aqui.

Benjamim, desesperada, conversou um pouco mais com ela, explicou tudo o que poderia lhe acontecer e a convenceu a voltar para casa, mas com a condição dela e do Juca poderem namorar em casa.

Ela e Juca ficaram namorando em casa, mas com o passar do tempo, ele simplesmente foi morar com uma mulher de 20 anos que já tinha filhos, deixando Letícia de lado.

Quando Letícia soube que ele tinha ido morar com uma mulher, ela simplesmente tomou um choque. Se ela tivesse escutado sua mãe Benjamim, não tinha acontecido isso.

Quando sua mãe falar para você não fazer isso, vá por sua mãe, pois mais cedo ou mais tarde você pode se arrepender.

AMOR ETERNO (RS)



Maria era uma menina que gostava muito de escrever poesias de amor. Certa vez ela foi para a escola e conheceu Júlio, um menino muito bom que também gostava de escrever poesias.

Maria e Júlio eram da mesma sala, eles sentaram um ao lado do outro. A professora chamou Júlio e disse:

_ Gente, esse é o Júlio. Júlio vai contar pra vocês o que ele mais gosta de fazer.

_ Eu gosto muito de fazer poesias nas horas vagas e ler muitos livros de amor e terror. - Disse Júlio.

_ Um par pra você, Maria. - Disse Ana, sua melhor amiga.

Ao passar do tempo aconteceu um grande evento na escola e a professora juntou os alunos em duplas, ficaram Maria e Júlio juntos e eles pensaram então em apresentar uma linda poesia, já que eles eram bons nisso. Eles passaram a maior parte do tempo juntos e Júlio pediu pra namorar com Maria, então eles começaram a namorar e a fazer a poesia.

*Às vezes, é preciso esquecer
um pouco a pressa e prestar
mais atenção em todas as
direções ao longo do caminho...
A pressa cega os olhos.
E deixamos de observar
tantas coisas boas e belas
que acontecem ao nosso redor.
Às vezes, o que precisamos
está tão próximo...
Passamos, olhamos, mas não
enxergamos!
Não basta apenas olhar.
É preciso saber olhar com os olhos
enxergar com a alma e
apreciar com o coração..."*

Chegou o grande dia e eles dois recitaram seus poemas, no final eles se beijaram e todos adoraram a poesia que os dois tinham recitado. Os dois juntos fizeram muito sucesso, eles iam para festas de casamento, declaração de amor e outros eventos.

No final do ano os dois mudaram de série e de escola, o amor de namorados acabou, mas o respeito e o carinho que um sentia pelo outro não acabou.

AMOR DE CRIANÇA (P)



Essa é a história de uma garota chamada Roberta, ela tinha uma amiga muito querida. Roberta ficou muito sozinha quando a amiga se mudou para outra rua, todos que passavam zombavam dela. Ficavam apelidando, chamavam-na de gorda e quatro olhos, ela chorava dia e noite. Roberta amava um garoto, o Diego, só que os pais dele se mudaram para o Rio de Janeiro, ela quando soube que o seu grande amor foi embora, chorou bastante. Mas o que ela não sabia é que ele também a amava, os dois se amavam e não tinham coragem de se declarar.

Quando ele foi embora pensava que ela não gostava dele, então um dia, antes de ele ir embora, se escondeu atrás de uma árvore, ficou olhando pra ela, chorando e no pensamento ele foi falando “Eu vou te amar o resto da minha vida!!” ele tirou uma foto dela escondido e levou, quando ia dormir olhava e chorava, pois tinha deixado o seu grande amor.

Certo dia foi passear e encontrou uma amiga de Roberta que o reconheceu.

_ Oi, seu nome não é Diego? Eu sou Carla, amiga de Roberta. Você sabia que ela é muito apaixonada por você? Quando a gente era criança ela só falava em você, mas você nunca dava mole para ela.

_ Eu também achava que ela nem gostava de mim.

_ Ela te ama com todas as forças dela, mora na Rua Rosa ainda.

Diego não pensou duas vezes, pegou o primeiro avião e foi direto para Recife, porém quando ele chegou viu Roberta com outro homem, quase que ele não a reconhecia, ela estava magra, sem óculos, estava ainda mais linda, muito linda.

Desesperado, pensando que tinha perdido o seu grande amor, Diego vai a casa de um amigo, Tomás.

_ Tomás, acabei de vê a Roberta com um homem, aquele garoto é namorado dela?

Tomás falou que não, era apenas amiga dela.

_ É mesmo? Você tá querendo brincar comigo, não está falando a verdade!

Emocionado com a possibilidade de ter finalmente o seu grande amor, ele foi até ela e disse:



marcado, se casaram e foram felizes.

_ Oi, você não me reconhece? Sou eu, Diego.
Você quer ser minha namorada?

Roberta muito surpresa e feliz, disse:

_ Meu amor.

Cinco anos depois eles estavam de casamento

A HISTÓRIA DA MENINA PERDIDA (T)



Em um lindo dia uma menina chamada Vitória foi brincar de queimado com os amigos, durante a brincadeira a bola foi parar lá na pista e ela foi correndo pegar a bola, foi quando parou um carro preto e o homem disse:

_ Menina, toma essa bicicleta!

As amigas dela gritaram “Não, não vai”, mas ela foi teimosa e foi correndo pegar.

O homem que estava no carro preto a puxou pra dentro do carro e foi embora.

Ficou tarde, a mãe da menina saiu para procurá-la, foi na casa da sua colega e perguntou:

_ Você viu a vitória?

As meninas disseram que o homem do carro preto a levou.

A mãe da menina foi na delegacia e deu parte a polícia, disse que o sequestrador levou a filha dela, já falando desesperada.



Nesse mesmo dia uma das suas amigas viajou para Petrópolis para casa da sua vó, no caminho, ela olhando para fora do carro, viu a sua amiga dentro de um bar, desesperada, ela ligou para a mãe de Vitória e disse:

_ Sua filha está aqui em Petrópolis em um bar com o sequestrador.

A mãe da menina foi desesperada correndo para delegacia, os policiais foram rapidamente atrás do sequestrador, chegando lá, os policiais disseram:

_ Solte a menina, você está preso em nome da lei!

Ele viu uma faca na frente dele, pegou rapidamente e ameaçou a menina. A mãe da menina chorando disse:

_ Por favor, solte minha filha, eu te peço, tu tens um coração bom, eu sei.

O sequestrador começou a chorar, soltou a menina e se entregou.

Então a mãe da menina deu um conselho a ela “quando alguém desconhecido lhe chamar, não vá”. E a menina voltou para casa e continuou jogando queimado.

A MENINA QUE APRENDEU A VOAR. (K)



Uma menina chamada Azula adorava visitar a avó, chamada Laura, porque ela contava várias histórias, Laura já havia contado histórias sobre princesas e cavaleiros. Laura tinha acabado de lembrar uma história que a sua bisavó contara para ela quando ela era criança.

Azula foi para casa de Laura e assim que chegou, largou a mochila no chão e foi direto para os seus braços pedindo que ela contasse logo a história, então a avó falou:

_ Essa história é de uma menina chamada Sara, que assim sem mais nem menos aprendeu a voar. "Era uma menina assim do seu tamanho, que estava chegando da escola, ela estava muito feliz, pois havia tirado 10 na prova de artes, ela havia estudado muito, e foi correndo contar para os pais. Ela vivia brincando e a mãe dela já estava um pouco preocupada, mas assim que ela tirou 10 sua mãe não ficou mais preocupada. Um dia sem mais nem menos Sara começou a flutuar e então ela falou:

_ Meu Deus, o que está acontecendo comigo?

Então Sara se agarrou na porta e desceu para o chão e foi para a escola, lá Sara falou para as amigas, mas só uma acreditou, então ela tentou voar, mas não conseguiu e no outro dia Sara chamou Rosa para brincar de uma brincadeira nova, então Rosa, que era a sua melhor amiga, falou:

_ Sara, do que e que a gente vai brincar mesmo?

E Sara responde:



_ Ora, nós iremos brincar de voar.

E na mesma hora Sara pegou na mão de Rosa e, como num passe de mágicas, elas começaram a voar, todas as crianças que estavam lá se deram as mãos e voaram. Lá encima elas viram os seus tios, pais e até os doceiros, balões, bichinhos e suas lindas casas.”

E essa história, minha cara netinha, termina aqui.

Azula fala:

_ Vovó, o que aconteceu com as crianças?

_ Cara netinha, só Deus sabe.

O MENINO DA ESCOLA (PV)



Certo dia um menino que se chamava Joãozinho foi para escola, chegando lá ele ficou esperando tocar para poder entrar, passou uns quinze minutos, tocou e ele entrou, chegando lá dentro da escola ele encontrou uma menina sentada no chão e chorando, então ele avistou de longe, quando ele avistou, correu para junto dela e perguntou:

_ Por que você esta chorando?

Então a menina respondeu:

_ Eu estou triste porque as meninas me bateram.

_ Vamos, eu vou levar você para minha sala.

Sentaram-se os dois na frente do quadro e começaram a abrir o caderno e a escrever o que a professora estava escrevendo. Ao terminar a aula eles foram embora para casa.

Ele cuidou muito bem dela e a levou para a casa, chegando na casa dela ele falou para sua mãe o que tinha acontecido.

No dia seguinte, a mãe da menina foi até a escola e falou com a professora e com a diretora,

então ela disse que se não tomassem providências, ela iria á delegacia resolver.



Então a diretora disse:

_ Eu vou chamar as meninas que lhe bateram, me diga quem foi que lhe bateu.

A menina disse a diretora quais eram as meninas e a diretora chamou as meninas para ir à diretoria, chegando na diretoria as meninas se sentaram e pediram desculpas, então a menina foi embora e elas ficaram, a diretora teve uma conversa muito séria com elas e deu uma suspensão. Depois disso, a mãe da menina ficou muito satisfeita.

O VICIADO EM DROGAS (RK)



ALISSON é um menino que tem apenas 13 anos, o sonho dele é ser jogador, ele já faz treino no Sport. Numa quarta-feira o ALISSON foi treinar, quando chegou viu dois caras novos no bairro dele e curioso foi perguntar a mãe dele quem era essas caras novas, a mãe dele falou:

_ ALISSON, eu não sei, eu acho que eles dois estão se mudando pra cá, mas eu vou me informar direitinho com as vizinhas e volto pra te dar uma notícia.O menino falou:

_ Tá mãe.

Quando ela foi lá falar com as outras vizinhas, elas disseram que também não sabiam e foram falar com a nova moradora.

_ Oi, tudo bem? Como é o seu nome?

_ Sandra. – Disse a nova moradora.

_ O meu é Letícia. – Disse a mãe de Alisson. – Você está se mudando para cá?

_ Sim, porque onde eu e o meu filho morávamos estava muito perigoso, o meu filho saiu corrido de lá por causa das dívidas na boca e eu não tinha dinheiro pra pagar, aí ele não tinha pra onde ir, eu resolvi sair de lá com ele e foi por isso que eu me mudei pra cá.

A mãe de ALISSON saiu aterrorizada e disse a ALISSON, ele ainda não sabia o que era drogas e ficou curioso para saber, perguntou a sua mãe, mas ela não lhe respondeu, então ele foi conversar com o novo morador.

Durante a conversa, SANDRO pegou o cigarro, misturou com as drogas e fumou, depois perguntou:

_ Você quer experimentar?

O menino todo por fora, sem saber o que era aquilo, aceitou. Letícia quando soube teve uma conversa com seu filho e disse:

_ Filho, eu não quero que você se junte com esse menino, ele não é boa peça, tá filho!

Quando foi no dia seguinte ele foi pra escola e de lá o SANDRO o chamou e saíram juntos para comprar drogas.

_ Eu vou comprar, fica aí na frente que quando eu comprar eu te chamo. – Disse Sandro.

ALISSON acabou se viciando e começou a vender quase tudo da casa dele, sua mãe não se conformou com a sua situação e chamou o plano de saúde pra ALISSON.

Com o tempo o SANDRO foi preso e o ALISSON foi tratado e realizou o seu sonho - virou um jogador de futebol.

O CÃO CHUNPADO MANGA (LG)

Em 1915 havia um homem que se chamava o Cão Chupando Manga, ele era muito feio e faminto e ninguém sabia onde ele morava.

Certo dia este homem, que estava com uma capa branca, quando viu uma criança, ele foi atrás, porque ele era muito ruim e não gostava de criança. O Cão Chupado Manga marcava a criança que queria pegar, então nesse dia ele escolheu a criança mais linda do bairro e tentou roubá-la a primeira vez, mas não conseguiu, ficou muito enfurecido e foi para casa.

Ninguém sabia onde ele morava, ele ficou muito revoltado, mas só queria aquela criança linda, com tanta criança no mundo ele só escolheu aquela.

Então, como Cão Chupado Manga nunca desistia do que queria, foi tentar outra vez, mas novamente não conseguiu, ele ficou mais revoltado do que a primeira vez, ficou falando para ele mesmo “já foram duas vezes que eu tentei mas não consegui, vou mais uma vez”.



Dessa vez ele não falhou, aproveitou que a menina estava sozinha, a fez desmaiar, em seguida, a levou para bem longe e a violentou até matá-la.

Os pais dela tinham dado um celular com GPS no dia que ela fez 11 anos e através do celular eles conseguiram identificá-la, eles foram atrás do Cão Faminto e quando eles chegaram lá ele já tinha matado a garota.

Os pais ficaram muito desesperados e numa bobeira ele também prendeu os pais da menina, que nunca mais apareceram.

O AMOR DE AMIGAS (D)



Sete amigas que se chamavam Ester, Anatalia, Renata, Pénélope, Eduarda, Márcia, Dirlane, se amavam muito, elas eram muito amigas.

Se uma ficava triste as outras ficavam também, porque Amigas são assim.

A mais doida era **Ester** porque ela não é da Igreja, mas é muito alegre, quando a mãe dela reclama com ela, ela fica rindo, para ela é só alegria na vida.

Já **Márcia** é muito nervosa, ela não gosta de fazer nada, só gosta de brincar na sala de aula, pois ela é muito brincalhona, todas nós gostamos muito dela porque ela também alegra muito os nossos corações.

Meu Deus abençoa **Renata**, porque se ela não vier para Escola a gente fica “morgada”, porque

é ela e Ester que animam a sala de aula.

Outra amiga é **Eduarda**, ela é muito estressada, tem hora que ela não quer falar com ninguém da Escola, mas eu fico falando com ela e ela vai ficando alegre. É uma menina muito legal de dar conselho as amigas.

Também tem uma menina que parece uma bomba na sala de aula, ela se chama **Penélope**, é uma menina que gostava de estudar, mas agora ela só faz dormir na sala de aula, apesar disso ela é muito boa.

Já viu uma menina que ela gosta de namorar? **Anatália**, “eita que menina para beijar na boca”, mas ela é uma menina que não gosta de brigar com ninguém, porque ela é muito calma.

Dirlane também é calma, mas tem hora que ela fica estressada, na hora que ela ver que as meninas estão todas com raiva uma das outras ela não gosta, porque amigas de verdade não ficam com raiva umas da outras não, amigas de verdade ajudam-se. É assim que ela gosta, todo muito se falando, porque amigas é assim. Vocês são pra mim como irmãs.

O CÃO CHUPANDO MANGA E OLHOS FAMINTOS (ÍF)



Em 1956 havia um homem que se chamava o Cão Chupando Manga, ele era muito feio e ninguém sabia onde ele morava.

Certo dia ele apareceu vestido de branco e quando viu uma criança, ele foi atrás dela.

Nesse momento, apareceu outro homem voando no céu, ele se chamava Olhos Famintos, era muito feio, ele também foi atrás da criança e quando menos se esperava ele agarrou o menino e comeu a cabeça dele, depois disso sua cabeça caiu no chão e no lugar ficou a cabeça do menino. Os dois homens foram embora, desaparecendo por muito tempo.

Em 1999 a cidade estava calma, mas de repente teve um terremoto e todas as pessoas ficaram muito assustadas, foi então que surgiu um grande exército de homens que se chamava o Cão Chupando Manga, logo em seguida apareceu outro exército que se chamava Olhos Famintos, os dois exércitos lutaram até a morte, só ficaram os dois chefes.

Assim, os dois ficaram lutando, no final disso tudo, o homem que se chamava o Cão

Chupando Manga enfiou uma faca na barriga do Olho Faminto e ele morreu. O Cão Chupando Manga sobreviveu, mas foi preso pelos policiais para pagar pelos seus crimes, e nunca mais a cidade foi perturbada.

A ALMA QUE APARECEU (R)

Num belo dia tinha um menino que se chamava Bruno, ele estava estudando e ele convidou um grupo de meninos para ver um filme de terror.



À tarde, quando tocou para ir para casa, Bruno foi comprar o pior filme de terror para assistir, ele ficou esperando anoitecer para assistir o filme.

Quando os meninos vieram para assistir ao filme, Bruno colocou o filme de terror, eles assistiram assustados. Quando terminou, os meninos saíram para a varanda, nesse momento uma alma aparece e os meninos ficaram ainda mais assustados, porque uma coisa estava se mexendo, então apareceu a alma de uma mulher e eles saíram correndo com medo, depois, quando eles voltaram, a alma não estava lá no quintal, eles ficaram aliviados.

Um pouco mais tarde, quando Bruno foi dormir, a alma apareceu de novo, Bruno foi chamar a sua avó para ver, e ela, que já estava acostumada com essas aparições, falou uma palavra que só ela conhecia e, como mágica, a alma desapareceu.

Depois de uma semana, a alma voltou a aparecer no quintal da casa de Bruno, ele, assustado, voltou a chamar a sua avó, ela novamente fez uma magia para a alma nunca mais aparecer na casa de Bruno, a alma estava cada vez mais desaparecendo com a magia, então para a alma sumir de vez, Bruno pegou na mão da avó e falou junto com ela as palavras mágicas, assim a alma nunca mais apareceu na casa de Bruno.

Bruno nunca mais assistiu a filme de terror, e também os meninos nunca mais brincaram de fazer coisas da televisão.

A MULHER QUE GOSTA MUITO DE MATAR (I)

Em um lugar muito distante havia uma mulher muito ruim, vivia matando as pessoas só por prazer, quando as crianças ficavam brincando na rua, essa mulher ficava olhando, escolhendo sua próxima vítima.



Quando o dia amanhecia ela já estava lá com as crianças, quando as mães das crianças vinham buscá-las, ficavam assustadas porque sabiam que ela era uma má pessoa, ela era matadora. Então as mães se reuniram e a denunciaram à polícia, mas só que a polícia não conseguiu pegá-la, pois quando os policiais chegaram, ela já tinha ido embora.

Tempos depois ela resolveu aparecer novamente onde as crianças costumavam brincar, o que ela não sabia é que os policiais também estavam por lá, disfarçados, apenas esperando ela aparecer, nesse dia então a polícia conseguiu prendê-la, daí por diante nunca mais ela matou pessoas e as crianças ficaram muito felizes.

SONHO REALIZADO (MC)



Olá, me chamo Riquelme Correia de Santana, Tenho 18 anos, moro com minha mãe, meu pai e meus irmãos e o meu sonho é ser jogador profissional.

Eu treino no Sport Clube do Recife Já faz 5 anos e se Deus quiser esse ano de 2012 vou treinar profissional ao lado de Marcelinho, Moacir e de Tobi. Quero ser profissional para dar um futuro melhor a toda minha família.

No momento estou de férias, estou curtindo com meus amigos e minha família, minhas férias acabarão depois de dois dias, assim que eu voltar, vou treinar só mais dois dias no juvenil e depois passarei para o time profissional.

Tudo vai melhorar se Deus quiser!

ADOLESCÊNCIA (RS)

Os adolescentes hoje estão querendo ser mais donos de si mesmo, não querem obedecer seus pais e não querem respeitar ninguém.



As drogas estão no meio deles, eles começam a usar por conta de amigos.

Luci é uma menina que está saindo da puberdade pra adolescência e sua mãe diz “ela está dando muito trabalho.” Luci se juntou com suas amigas e foi para uma festa onde conheceu Miguel, um garoto lindo

para ela, e ela falou com suas amigas:

_ O Miguel é muito lindo e dessa noite eu não deixo de ficar com ele.

_ Luci, Miguel não é homem pra você, ele fica com todas, engravida e joga fora. Disse uma de suas amigas.

_ Que nada, eu vou ficar com ele e pronto. Disse Luci.

Durante a noite Luci e Miguel se conheceram melhor e dançaram, no final da noite eles ficaram e Luci contou para suas amigas, mas suas amigas não gostaram nada daquilo, porque elas conheciam muito bem Miguel.

Quando Luci foi pra escola todos ficaram com fuxico quando ela passava, e ela não sabia o porquê disso, ninguém falava com dela. Suas amigas puxaram - na para o banheiro e mostraram o que ele tinha espalhado para todos, ela saiu correndo e ao chegar em casa contou a sua mãe:

_ Mãe, na festa da Maria eu conheci um menino e ele espalhou pra todo mundo da escola que eu era muito burra e não sabia fazer nada de bom.

_ Mas, minha filha, os adolescentes são assim, principalmente os meninos, não ligue. - Disse sua mãe - Não é assim que as coisas funcionam, você nem conhece ele direito e já ficou com ele, primeiro a gente conhece, depois a gente fica.

Mesmo assim, a mãe de Luci foi lá na casa de Miguel e falou com ele, Miguel pediu desculpas a Luci e a pediu em namoro.

TENTAÇÃO

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um *basset* lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um *basset* ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O *basset* ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

ANEXO II

Artigo de opinião de Lya Luft

EDUCAÇÃO DE QUARTO MUNDO

Lya Luft

Educação de quarto mundo

"Por que nos contentarmos com o pior, o medíocre, se podemos ter o melhor e não nos falta o recurso humano para isso?"

No meio da tragédia do Haiti, que comove até mesmo os calejados repórteres de guerra, levo um choque nacional. Não são horrores como os de lá, mas não deixa de ser um drama moral. O relatório "Educação para todos", da Unesco, pôs o Brasil na 88ª posição no ranking de desenvolvimento educacional. Estamos atrás dos países mais pobres da América Latina, como o Paraguai, o Equador e a Bolívia. Parece que em alfabetizar somos até bons, mas depois a coisa degrading: a repetência média na América Latina e no Caribe é de pouco mais de 4%. No Brasil, é de quase 19%.

No clima de ufanismo que anda reinando por aqui, talvez seja bom acalmar-se e parar para refletir. Pois, se nossa economia não ficou arruinada, a verdade é que nossas crianças brincam na lama do esgoto, nossas famílias são soterradas em casas cuja segurança ninguém controla, nossos jovens são assassinados nas esquinas, em favelas ou condomínios de luxo somos reféns da bandidagem geral, e os velhos morrem no chão dos corredores dos hospitais públicos. Nossos políticos continuam numa queda de braço para ver quem é o mais impune dos corruptos, a linguagem e a postura das campanhas eleitorais se delineiam nada elegantes, e agora está provado o que a gente já imaginava: somos péssimos em educação.



Pergunta básica: quanto de nosso orçamento nacional vai para educação e cultura? Quanto interesse temos num povo educado, isto é, consciente e informado - não só de seus deveres e direitos, mas dos deveres dos homens públicos e do que poderia facilmente ser muito melhor neste país, que não é só de sabiás e palmeiras, mas de esforço, luta, sofrimento e desilusão?

Precisamos muito de crianças que saibam ler e escrever no fim da 1ª série elementar; jovens que consigam raciocinar e tenham o hábito de ler pelo menos jornal no 2º grau; universitários que possam se expressar falando e escrevendo, em lugar de, às vezes com beneplácito dos professores, copiar trabalhos da internet. Qualidade e liberdade de expressão também são pilares da democracia. Só com empenho dos governos, com exigência e rigor razoáveis das escolas - o que significa respeito ao estudante, à família e ao professor - teremos profissionais de primeira em todas as áreas, de técnicos, pesquisadores, jornalistas e médicos a operários. Por que nos contentarmos com o pior, o medíocre, se podemos ter o melhor e não nos falta o recurso humano para isso? Quando empregarmos em educação uma boa parte dos nossos recursos, com professores valorizados, os alunos vendo que suas ações têm consequências, como a reprovação - palavra que assusta alguns moderníssimos pedagogos, palavra que em algumas escolas nem deve ser usada, quando o que

prejudica não é o termo, mas a negligência. Tantos são os jeitos e os recursos favorecendo o aluno preguiçoso que alguns casos chegam a ser bizarros: reprovação, só com muito esforço. Trabalho ou relaxamento têm o mesmo valor e recompensa.

Sou de uma família de professores universitários. Exerci o duro ofício durante dez anos, nos quais me apaixonei por lidar com alunos, mas já questionava o nível de exigência que podia lhes fazer. Isso faz algumas décadas: quando éramos ingênuos, e não antecipávamos ter nosso país entre os piores em educação. Quando os alunos ainda não usavam celular e iPhone na sala de aula, não conversavam como se estivessem no bar nem copiavam seus trabalhos da internet - o que hoje começa a ser considerado normal. Em suma, quando escola e universidade eram lugares de compostura, trabalho e aprendizado. O relaxamento não é geral, mas preocupa quem deseja o melhor para esta terra.

Há gente que acha tudo ótimo como está: os que reclamam é que estão fora da moda ou da realidade. Preparar para as lidas da vida real seria inculcar nos jovens uma resignação de usuários do SUS, ou deixar a meninada "aproveitar a vida": alguém pode me explicar o que seria isso?