

**Desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos
no contexto da pedagogia dos multiletramentos**
**Development of text production and reception skill
in the context of the pedagogy of multiliteracies**

Vanely Cristiany Oliveira Silva*
Fábia Magali Santos Vieira**

RESUMO: Neste artigo, discutimos como o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos, que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais, influencia o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Tomamos como referência os estudos sobre letramento e letramento digital; e os estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos. Na pesquisa, foi realizada com alunos de uma série dos anos finais do Ensino Fundamental uma atividade diagnóstica que apontou necessidade de desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos em contextos digitais. A partir dessa atividade, foi aplicada uma proposta educacional de intervenção. A análise dos resultados demonstrou que os sujeitos apresentaram um avanço no reconhecimento de efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais e dos aspectos multimidiáticos e composicionais do hipertexto digital; e um avanço parcial quanto às habilidades de realização de pesquisa na internet. A análise demonstrou, ainda, que as atividades foram eficientes para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos. A partir da comparação entre o resultado das atividades diagnóstica e avaliativa, concluímos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos multimidiáticos dos contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino e que a abordagem, no ensino-aprendizagem, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção/recepção desses novos textos pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos digitais. Letramento digital. Multiletramentos. Produção/recepção textual. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this article, we discuss how the development of production and reception skills related to new texts—which emerge from the discursive practices within digital contexts—influences the teaching and learning of the Portuguese language. We take as reference the studies on literacy and digital literacy; and the studies on the pedagogy of multiliteracies. In a diagnostic activity with students from a class in the final years of middle school, we observed a need for developing comprehension and production skills related to texts in digital contexts. As a result, we developed and applied an intervention proposal. The results pointed to an improvement in the recognition of meaning effects from multimodal texts, multimedia and compositional aspects of digital hypertexts, as well as a partial advance in internet research skills. The results also showed the activities were effective for the development of text production and reception skills. By comparing the results of the diagnostic and evaluative activities, we concluded that the development of production and reception skills related to digital multimedia texts positively influenced the teaching process, and the teaching and learning approach to new skills related the use of digital resources and tools and the production and reception of these new texts can have a positive impact on the teaching of Portuguese language.

KEYWORDS: Digital contexts. Digital literacy. Multiliteracies. Text production/reception. Teaching of Portuguese.

* Mestre em Letras Pela Universidade Estadual de Montes Claros— UNIMONTES.

** Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

1 Introdução

Muito tem se discutido as transformações nas formas de apropriação e uso do conhecimento, em função da difusão da informação proporcionada pelo avanço tecnológico e do acesso à variedade de ferramentas digitais que conecta pessoas numa proporção que chega a nos impressionar.

Transformam-se as formas de apropriação, utilização e produção do conhecimento, que deixa de ser produto e passa a ser processo e, proporcionalmente, são influenciados os processos e recursos dos quais a escola, como agência de letramento, pode lançar mão, a fim de garantir o direito dos alunos de se inserir nesse contexto.

Para tanto, a utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos, precisa ser inserida no processo de ensino-aprendizagem para que possamos aprimorar as condições necessárias para, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades/habilidades educacionais (SILVA, 2014, p. 1) e, conforme Coscarelli (2007, p. 27), “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações”. Para a mesma autora “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007, p. 28).

Diante desse cenário educacional que se delinea, de acordo com Silva (2014, p. 2):

O ensino de línguas vem sendo modificado, devido às transformações a respeito da concepção de linguagem e do uso sociocultural que se faz desta na sociedade em constante evolução e transformação. O discurso oral ou escrito, sabemos, continua sendo essencial em qualquer situação de comunicação, mas as habilidades e os conhecimentos que caracterizam o sujeito como letrado vêm se modificando com a vasta utilização dos recursos tecnológicos e a produção e publicação de textos em contextos digitais. Assim, a transmissão de conhecimentos, que sempre foi uma necessidade do ser humano, hoje, com a difusão em massa de tais recursos, muda de contexto para a construção e a socialização, conceitos que atendem melhor à dinâmica da sociedade moderna. A Educação, nesse cenário, não poderia deixar de ser influenciada; as metodologias de trabalho não poderiam deixar de ser repensadas; e a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, não poderia deixar de ser discutido e viabilizado.

Sendo assim, este artigo trata-se do resumo da pesquisa intitulada “MULTILETRAMENTOS: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos

em contextos digitais”, realizada no período 2014 e 2015 no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

A pesquisa baseou-se, pois, nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa subsidiadas pela vertente da Linguística que trata a linguagem em seu aspecto social e em seus contextos de uso, nos quais se incluem os contextos digitais.

O olhar para essas novas formas de interação e produção do conhecimento nos contextos da comunicação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem influenciado, no contexto educacional, discussões acerca da necessidade de desenvolvimento de novas competências no que se refere à produção e recepção textual. Rojo (2013) defende que o letramento, na contemporaneidade, assuma outra perspectiva, a dos multiletramentos, em função das mudanças nos textos, da hibridização da linguagem, bem como da potencialização das formas de interação, de difusão da informação e das culturas, além da potencialização do acesso ao conhecimento, proporcionados por essas tecnologias.

Com base no referencial teórico de Soares (2002, 2003), de Coscarelli (2005, 2007, 2009), de Dias e Novais (2009); e nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, conforme Rojo (2012, 2013), buscamos discutir de que maneira o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital influenciam as práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa questão apresentou, ainda, alguns desdobramentos, que apresentamos a seguir e que serão discutidos ao longo deste artigo:

1. O fato de que as características dos textos em ambientes digitais se distinguem dos impressos pela possibilidade de combinação entre várias mídias – imagem, vídeo, animação, *links*, entre outras – e por proporcionarem uma “navegação” diferenciada, em função do próprio suporte tecnológico em que os textos circulam, dos recursos e da hipertextualidade nos textos digitais;
2. A necessidade de inclusão de novas habilidades nas matrizes curriculares, a fim de direcionar o trabalho, no contexto escolar, com essas novas tecnologias da informação e comunicação e com a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos a partir da relação entre as diversas mídias em um hipertexto digital;

3. A consideração ao fato de que as matrizes curriculares atuais não dão conta de todas as habilidades necessárias para que o aluno possa lidar de forma eficiente com a leitura e a escrita em ambientes digitais, tanto no que diz respeito à utilização das interfaces gráficas, recursos e ferramentas das TIC, quanto no que se refere à compreensão e análise da produção e recepção de textos multimodais.

A questão levantada no estudo e seus desdobramentos apontaram, dessa forma, para a consideração de que o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito ao uso de ferramentas e recursos das interfaces gráficas, bem como de produção e recepção dos textos multimodais desses ambientes poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista o alcance de uma educação responsável que, conforme Oliveira e Szundy (2014, p. 184), deve “ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos”.

Além dessa contextualização do nosso objeto de estudo, este artigo é composto pelos pressupostos teóricos, o percurso metodológico, os resultados da pesquisa desenvolvida e por nossas considerações finais acerca dos resultados da mesma e das contribuições deste trabalho no que se referiu à necessidade para o ensino de Língua Portuguesa identificada no espaço da sala de aula.

2 Pressupostos teóricos

2.1 As matrizes de habilidades e de ensino e a produção e recepção de textos em contexto digital

No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica do Brasil, o nível de conhecimento e de habilidades de leitura e de compreensão de textos, bem como os conhecimentos linguísticos, são verificados com base nas matrizes de referência, também conhecidas como matrizes de habilidades. Um exemplo é a Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹ –, do Ministério da Educação. Trata-se, pois, de matrizes que

¹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Ministério da Educação (MEC): objetiva avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria da qualidade e universalização do acesso à escola. Sistema composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica; Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil); e Avaliação Nacional da Alfabetização (Fonte: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc/>>. Acesso em: 20 out. 2014).

apresentam, por meio de descritores, as competências/habilidades que os alunos precisam demonstrar, conforme o nível de ensino em que se encontram.

Essas matrizes são utilizadas para a elaboração das avaliações que são aplicadas em larga escala no Brasil, servindo para a verificação do desenvolvimento dos alunos, bem como do ensino no país, nos estados e nos municípios, em nível comparativo. Assim, SAEB, em nível nacional, e Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE² –, em nível estadual, são alguns dos sistemas ou programas de avaliação do ensino já bem conhecidos por professores e por estudantes brasileiros.

Sobre as matrizes de habilidades, Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 319) pontuam:

São matrizes que têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades consideradas relevantes, mas não podem ser tomadas como matrizes de ensino, que devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação.

Tais matrizes de habilidades se baseiam, obviamente, nos parâmetros e nos programas educacionais, que são também matrizes, mas direcionadas ao ensino; logo, matrizes de ensino.

Sobre as matrizes de ensino, consideradas menos limitadas, Coscarelli e Ribeiro (2010) sugerem “que devem ser propostas como metas a serem alcançadas por alunos e professores nas práticas pedagógicas das escolas” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 331).

No contexto do ensino-aprendizagem que toma o texto como objeto de estudo, os documentos mencionados concordam que, na seleção dos textos a serem analisados em sala de aula, deve-se atentar para a variedade de gêneros reais, ou seja, de textos que circulam na sociedade, em função da variedade de práticas discursivas que eles exemplificam e dos usos da linguagem que se evidenciam por meio dessas práticas. Além disso, os documentos também apontam a importância de se privilegiar textos que se relacionem com a realidade do aluno, de forma que o conhecimento possa ser construído e/ou ampliado a partir de situações reais e significativas. Essas considerações apontam para um processo de ensino flexível e adaptável às situações comunicativas, práticas discursivas e, conseqüentemente, aos gêneros textuais que se constroem na sociedade contemporânea; gêneros esses que apresentam a multimodalidade e a

² SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: avaliações que buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual, auxiliando na identificação de necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas (Fonte: MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 20 out. 2014).

hipertextualidade, além da cultura da interação e colaboração como características bastante evidentes e disseminadas. Nesse cenário, compreendemos que a prática de letramentos, como prática que abarca capacidades/competências múltiplas, precisa se ressignificar e se reenquadrar, passando a ser multiletramentos, a fim de se adequar aos novos gêneros, que são multimodais ou multimidiáticos, de linguagens múltiplas e líquidas, conforme definiu Rojo (2013).

Desse modo, entendemos que alguns apontamentos, no que diz respeito aos tópicos de conteúdos e de habilidades das matrizes de ensino³ e consequentemente das matrizes de habilidades são pertinentes, uma vez que esses documentos são norteadores do processo de ensino da Língua Portuguesa na atualidade: o que dizem as matrizes sobre a escrita em ambientes digitais? Quais habilidades instruem a se desenvolver ou a medir nesse contexto? Quais gêneros sugerem para o trabalho em sala de aula? Elas consideram, em seu escopo, a necessidade de conhecimento das ferramentas digitais – o computador e seus periféricos, os *softwares*, suas características e recursos, bem como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contexto digital – quando utilizados como recursos didático-pedagógicos? E como recurso didático-pedagógico, que precisa ser manuseado, manipulado e desvendado, assim como o livro, o jogo ou outro do qual se queira lançar mão, não há de se considerar, tendo em vista a complexidade e a multimodalidade evidente nos contextos digitais, o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas às variadas possibilidades de uso, de produção, de recepção e de divulgação dos produtos (textos) que podem ser confeccionados pelos alunos?

Neste trabalho, as considerações sobre as questões apresentadas acima procuraram levar em consideração a relação entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) –, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais – o CBC (2008, 2014) – e a questão da ampliação da ênfase para o conceito de letramento, em função das práticas discursivas em contexto digital, potencializadas na sociedade contemporânea pelo acesso às TIC, inclusive no ambiente escolar, que se vê, nesse cenário, sem ter como se tornar imune aos efeitos sociais, culturais, históricos e tecnológicos do contexto do qual faz parte. Cabe à escola, nesse sentido, ensinar a lidar com tais aparelhos e

³ A matriz de ensino que tomamos como referência para a pesquisa que foi aplicada no desenvolvimento deste estudo foi a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Educação de Minas Gerais, conhecida como Conteúdo Básico Comum (CBC).

práticas de uso da língua, de forma a desenvolver as competências/capacidades necessárias à participação consciente, crítica e reflexiva dos alunos nessas novas práticas de letramento.

No que diz respeito à prática de leitura e escrita em contexto digital, tanto a matriz de habilidades quanto a Proposta Curricular mencionada – CBC (2008, 2014) – apresentam uma lacuna que pode influenciar a eficiência das ações relativas à concretização dos processos de uso efetivo da leitura e da escrita, nos quais se incluem a leitura e a escrita na tela do computador.

Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 330-332) enfatizaram a necessidade de abertura dessas matrizes, de forma que:

A cada tecnologia surgida que diga respeito à cultura escrita é preciso ampliar, inaugurar ou completar células [...] a fim de que possam incorporar não apenas os valores ligados à cultura escrita impressa, mas também elementos relativos à multimodalidade e às habilidades relativas à leitura em ambientes digitais.

Sendo as matrizes de habilidades um recorte das matrizes de ensino, que são mais complexas e amplas, constituindo-se em suporte para o trabalho do professor no desenvolvimento das habilidades referentes às práticas de leitura e de escrita, consideramos que ambas são carentes no que diz respeito ao letramento digital, ou seja, na proposta de desenvolvimento de habilidades de uso do computador como portador de textos e, ao mesmo tempo, como ferramenta para a produção de textos. Há, dessa forma, de se considerar a necessidade de complementação de tais células, como afirmaram Coscarelli e Ribeiro (2010), a fim de contemplar tais habilidades de produção e recepção textual, necessárias para que se considere um sujeito letrado, tendo em vista a abrangência do conceito de letramento e levando-se em consideração que tais recursos – as TIC – estão, cada dia mais, fazendo parte do ambiente escolar, que vem sendo equipado, por meio de programas dos governos, com computadores e internet, além de outros recursos, como *tablets* e lousas digitais.

A exemplo dessa necessidade, podemos citar, também, trabalho realizado por Ribeiro (2007) que, utilizando-se da matriz do SAEB, coletou dados para uma pesquisa de leitura em jornais impressos e digitais, selecionando descritores que considerou importantes para um leitor de jornais nas mídias citadas. O resultado dessa pesquisa foi o de que os descritores do SAEB não davam conta de todas as habilidades de leitura relativas a essa prática letrada.

A partir da análise desse trabalho, Dias e Novais (2009) teceram algumas considerações que consideramos importantes para o nosso estudo. Para eles:

É possível que as habilidades não contempladas possam estar relacionadas à identificação de marcas não linguísticas nos textos, aquelas específicas do design e da formatação dos mesmos, responsáveis pelo manuseio dos mais diferentes suportes e meios nos quais os textos podem ser materializados. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3)

Os autores apontam, nesse sentido, que isso pode estar ligado “ao fato de que os estudos sobre produção textual e leitura lidam pouco com questões relativas ao objeto de ler, deslocando o texto do suporte a partir do qual ele se materializa” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Apoiando-se na posição defendida por Coscarelli (1999, p. 47) de que “não se pode falar de significado sem forma, nem negar a influência dessa na construção daquele”, eles justificam que esta é uma questão relevante para a “iniciativa de pensar uma matriz de habilidades para o letramento digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Devido à quantidade e à diversidade de textos que circulam hoje nos ambientes digitais, consideramos, assim como Dias e Novais (2009, p. 3), que “é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos [...] que construam habilidades de ler e escrever em ambientes digitais”.

É importante ressaltar que ao propor uma matriz de letramento digital, Dias e Novais (2009) não descartam que muitas dessas habilidades sejam contempladas pelos descritores das matrizes que medem habilidades de leitura e escrita em textos impressos. Entretanto, os autores enfatizam que “o contexto de interação mediado por tecnologias de base digital requer habilidades específicas, dado o ineditismo de certas práticas de leitura e de escrita genuinamente digitais” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 3).

Assim, entendemos que a partir da complementação das propostas curriculares e com as devidas orientações, poderíamos organizar sequências de atividades para o desenvolvimento, por exemplo, de um objeto educacional, para a utilização de uma ferramenta virtual de busca ou até mesmo a produção de um texto utilizando um editor específico, construindo hipertextos por meio da criação de *links*, entre outras atividades que podem ser desenvolvidas utilizando recursos e ferramentas disponíveis nos contextos digitais ou virtuais, possibilitando, além disso, discussões sobre temas específicos, leituras/releituras e produções dos alunos.

2.2 Multiletramentos: pedagogia das (multi)interações

Segundo Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres⁴ (GNL) – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures*⁵. Esse manifesto apontava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO, 2012, p. 12).

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo a autora, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO, 2012, p. 13). O termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos das TIC, mas, também, que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), exigem multiletramentos. Os textos que apresentam tais características circulam em grande quantidade na sociedade, tanto em meios impressos quanto digitais: anúncios publicitários (escritos ou audiovisuais), vídeos, videoclipes, mensagens eletrônicas (*e-mail*, postagens em

⁴ “Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata” (ROJO, 2012, p. 11).

⁵ Tradução: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.

redes sociais), notícias, reportagens, artigos, entre outros. Nesse contexto, a concepção de língua como prática dos discursos que são veiculados por meio desses gêneros que circulam na sociedade, bem como a perspectiva de produção de sentidos de forma colaborativa e situada aponta para a necessidade de uma prática pedagógica diferente da tradicional.

Nossos alunos encontram-se às voltas com a multimodalidade, na medida em que, em suas interações sociais, é comum praticarem várias ações ao mesmo tempo, como ouvir música, assistir a um vídeo, acessar uma rede social, visualizar, “curtir” e enviar mensagens ou participar de um bate papo virtual com várias pessoas ao mesmo tempo.

Todas essas ações levam à interação com essas novas formas escritas e de fazer significar que as novas tecnologias da informação e comunicação fizeram emergir.

Para Rojo (2013, p. 20):

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Os letramentos, nesse contexto, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade, no contexto escolar, de novas práticas pedagógicas e, conforme assinalou Rojo (2012, p. 21), “novas ferramentas – além das da escrita manual [...] e impressa [...] – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor”.

Rojo (2012, p. 26) pondera, portanto, sobre o efeito dessas transformações nas práticas de ensino-aprendizagem e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos?”, argumenta que a escola, antes de pensar em disciplinar o uso das TIC, precisa pensar em como tais usos, já bastante frequentes pelos alunos, podem se relacionar às práticas institucionais de ensino-aprendizagem. O que se evidencia, dessa forma, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, que a autora chamou de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos”, para ser profícuo precisa se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29).

2.3 Os documentos norteadores para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica e a pedagogia dos multiletramentos: uma questão possível e necessária

No que diz respeito às orientações para o ensino de línguas, os PCN (1998) e os CBC (2008, 2014) comungam da mesma concepção de que a compreensão das práticas de usos da língua, ou seja, das práticas de letramentos, seja estabelecida mediante análise de situações reais que são manifestadas por meio dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

Dialogando com a concepção desses documentos acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Rojo (2013, p. 25) pondera que a compreensão de textos multimodais e hipermediáticos não se adequa às teorias ditas “funcionais”, adequadas de modelos de análise formais e fragmentadas dos usos da língua e assume o ponto de vista de que as considerações teóricas dos estudos sociais da linguagem, em Bakhtin, podem se adequar à compreensão e análise das práticas de multiletramentos, ou seja, compreensão e análise dos textos que se utilizam de várias semioses, incluindo-se aí a própria linguagem verbal, para construir significados, uma vez que essa concepção teórica ressalta a natureza social da situação de produção dos enunciados, situando o estudo da linguagem em uma perspectiva dos usos sociais.

Outra noção advinda dessa teoria, relevante para o trabalho pedagógico, de acordo com Goulart (2007), é a noção de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Baseada em Bakhtin (1997), Goulart (2007) explica que essas condições e finalidades são refletidas pelos enunciados por meio de três aspectos: “o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua a serem utilizados; e, sobretudo, pela construção composicional. Esse último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso” (GOULART, 2007, p. 44).

Os gêneros do discurso são, pois, de acordo com Goulart (2007, p. 45):

Modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos: carta, relatório, propaganda, crônica, romance, bula de remédio, resumo de livro, notícia, conversa, palestra, piada, projeto, plano de curso, lista, convite, entre milhares de outras possibilidades. Eles nascem dentro de contextos sociais e estão internamente ligados a eles.

De acordo, ainda, com Goulart (2007), esses gêneros são caracterizados por uma riqueza e variedade infinitas e são marcados pela heterogeneidade. Além disso, estando eles vinculados às esferas da atividade humana (científica, literária, jornalística, religiosa, entre outras), apresentam a possibilidade de modificação e de ampliação, à medida que as esferas se desenvolvem ou ficam mais complexas.

É especialmente nesta última consideração acerca dos gêneros do discurso nos estudos sociais da linguagem que acreditamos que reside o ponto de vista apresentado por Rojo (2013) acerca da plasticidade dessa teoria, pois é justamente na possibilidade de modificação ou ampliação dos gêneros que vão se encaixar as situações comunicativas na contemporaneidade, marcadas pela utilização de vários recursos multimodais para a produção de sentidos nos enunciados/textos, especialmente no caso da comunicação que é estabelecida em contextos digitais.

Essa concepção teórica, de acordo com Rojo (2013, p. 29), levando em consideração que as práticas de linguagem se dão sempre de maneira situada histórica e culturalmente e que isso influencia a produção dos gêneros dos discursos, acaba por operar com parâmetros flexíveis; por esse motivo não sofre grandes mudanças quando se pensa nesse cenário de reconfigurações textuais e de formas de circulação dos discursos que os meios digitais potencializam.

As esferas discursivas, ao se valerem de diferentes mídias (impressas, radiofônicas, televisivas) para a circulação de seus discursos, selecionam diferentes recursos semióticos, além de diversas combinatórias para atingir suas finalidades, provocando mudanças nos gêneros. O efeito disso são as transformações nas formas de composição e nos estilos dos enunciados/textos, inclusive em termos de multimodalidade (ROJO, 2013, p. 29). Para Rojo (2013), assim, a teoria dos gêneros “desde que se muna de conhecimento sobre as várias semioses, parece ser capaz de articular essas mudanças de maneira consistente, visando à significação e abrindo mão da fragmentação ou do formalismo de outras propostas” (ROJO, 2013, p. 29).

Embasados nas reflexões de Rojo (2013), visualizamos essa possibilidade de articulação das mudanças nos textos na contemporaneidade na proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa que tomamos como referência neste trabalho – os CBC (2008, 2014) – uma vez que ela orienta que o estudo dos gêneros textuais seja pautado no desenvolvimento de habilidades correspondentes às operações que realizamos para produzir sentidos, que são:

- a) *Contextualização*, que pressupõe a análise das condições de produção, circulação e recepção dos textos, permitindo o reconhecimento da situação comunicativa no processo de interlocução;
- b) *Tematização*, que possibilita a compreensão sobre o que o texto fala e como o assunto é organizado, articulado e diagramado no texto, assim como que informações ele deve possuir e como essas informações devem ser concretizadas no corpo do texto;
- c) *Enunciação*, que permite a identificação daquele que diz algo dentro do texto, para quem e como ele diz, além de possibilitar a abordagem a respeito das vozes sociais que podem vir mencionadas nos textos; e, por fim,
- d) *Textualização*, que fornece ao produtor o direcionamento para que ele possa decidir como ordenar o conteúdo do texto, considerando o gênero, o suporte de circulação, o público-alvo e os objetivos comunicativos.

Neste trabalho, consideramos, assim, que a compreensão e análise dos textos multimodais e hipertextuais dos contextos digitais pode ser desenvolvido através da abordagem dessas quatro operações, uma vez que esses textos constituem-se também gêneros dos discursos, que refletem situações concretas de uso da língua e se compõem em torno de um conteúdo temático e de recursos linguísticos e estilísticos para a produção de sentidos. Para tanto, articulamos, às habilidades propostas no CBC (2008, 2014), algumas outras habilidades relacionadas à compreensão e análise dos processos de produção/recepção desses textos que se utilizam de múltiplas linguagens na construção de significados.

Isso foi possível pelo fato de que a proposta curricular aqui mencionada está imbuída da flexibilidade necessária para a inserção e articulação dessas habilidades relacionadas ao letramento digital, na perspectiva das práticas de multiletramentos, defendida por Rojo (2012, 2013).

3 Metodologia

Tendo em vista as orientações metodológicas da pesquisa-ação, uma das etapas desta pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de um plano de ação, que foi uma proposta de intervenção para a produção e recepção de textos em contexto digital.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa foi caracterizada como aplicada por ser motivada pela necessidade de produzir conhecimento, com o objetivo de agir e buscar soluções para o problema levantado.

Tomando como referência o seu objetivo, caracterizamos a pesquisa como explicativa. O nosso estudo, nesse sentido, teve a intenção de refletir e agir sobre determinada necessidade, que foi detectada a partir da nossa prática pedagógica em sala de aula e, aprofundando o conhecimento da realidade, ou seja, acerca das orientações didático-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, buscou discutir sobre as contribuições do desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas e recursos digitais e de produção e recepção textual dos novos gêneros que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa foi classificada como pesquisa-ação, sendo que os pressupostos da pesquisa participante também influenciaram o trabalho.

A referência à pesquisa participante se deu, neste caso, sob o ponto de vista de intercessão que ela estabelece com a pesquisa-ação, uma vez que esta pesquisa envolveu o desenvolvimento de uma ação pedagógica que interferiu diretamente em nossa prática, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, com o objetivo de verificar e propor solução para o problema levantado, através de um projeto de intervenção. Todo o processo, dessa maneira, ocorreu de forma interativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Nesta pesquisa a fase exploratória se deu no levantamento de uma necessidade específica no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no contexto educacional em que estamos inseridos. Em função da ampliação do acesso aos recursos tecnológicos de informação e comunicação na sociedade contemporânea, a necessidade diagnosticada foi a do trabalho com habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais.

A amostra foi composta por uma turma com 30 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual do Município de Engenheiro Navarro. A escola em questão é a única da Rede Pública Estadual nesta cidade, ofertando, portanto, as séries finais

do Ensino Fundamental e o Ensino Médio aos alunos que residem na sede e nas comunidades rurais do município.

Para a seleção da amostra, levamos em consideração o fato de que os estudantes, na atualidade, estão constantemente em contato com os gêneros textuais nos contextos digitais. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram considerados uma amostra representativa desses alunos que, apesar de lidarem diariamente com as TIC, encontram-se, ainda, às voltas, no contexto escolar, com dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos, especialmente esses novos textos que apresentam múltiplas linguagens e múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

De acordo com Gil (2002, 146), “Diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”. Esse fato se justifica na possibilidade de redefinição dos objetos, em função do movimento de ação/reflexão/ação sobre a situação investigada e da busca de solução para o problema levantado.

Dessa forma, a coleta de dados foi feita por meio de duas técnicas investigativas, que foram o questionário e o grupo focal; e pela aplicação de uma proposta educacional de intervenção, composta por atividades que visavam superar ou ao menos minimizar as necessidades que foram detectadas a partir da atividade investigativa, especialmente a que foi aplicada por meio da técnica do grupo focal. Outro importante instrumento de coleta de dados neste trabalho foi a observação participante, que permeou todo o processo de aplicação dos demais instrumentos.

A figura a seguir esquematiza a forma como buscamos analisar os dados neste trabalho.

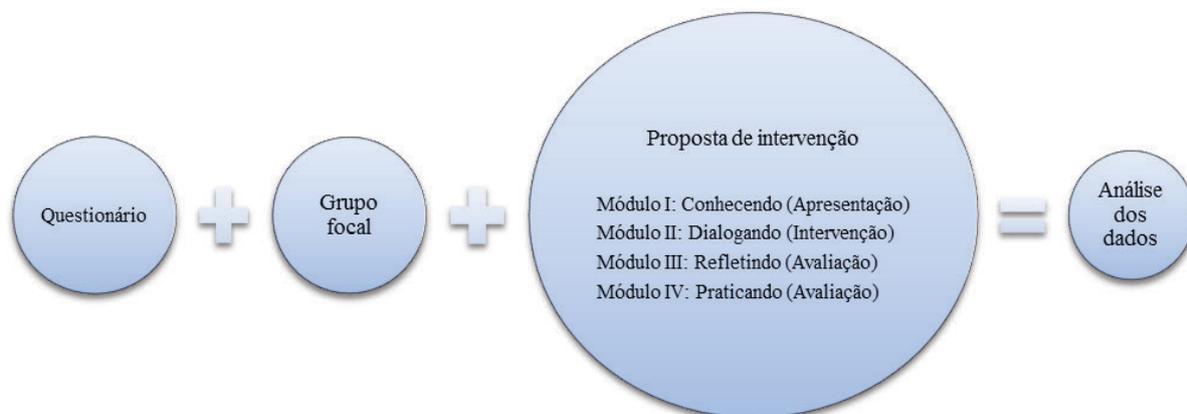


Figura 1: Estrutura da apresentação da análise dos dados.

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Os sujeitos foram instruídos a preencher um *questionário* investigativo, composto por dez perguntas, das quais a primeira serviu para a categorização dos sujeitos da pesquisa. A segunda e a terceira visavam obter informações sobre as possibilidades de acesso ao computador pelos alunos e as demais foram para se obter informações sobre o quanto os alunos utilizam o computador e a internet, seja para a realização de atividades escolares ou não, com o objetivo de verificar o quanto eles estão em contato com tais recursos e ferramentas digitais e com os textos que circulam nesse meio.

O *grupo focal* consiste em uma técnica qualitativa que serve para aprofundar o conhecimento acerca do problema apresentado. Essa atividade, dessa forma, foi permeada pela observação participante e análise de conteúdo.

De acordo com Gil (2002), a concretização da pesquisa-ação se dá com o planejamento de uma ação que vise enfrentar o problema investigado. Isso implica a elaboração de um plano ou de um projeto que apresente, entre outros aspectos, objetivos a atingir, medidas que visem contribuir para a melhoria da situação, procedimentos para assegurar a participação da população e avaliação dos resultados.

Nesta pesquisa, o plano de ação que se desenvolveu foi uma *proposta educacional de intervenção*, que teve o objetivo desenvolver junto aos representantes algumas habilidades de uso de recursos digitais e de produção de textos em contextos digitais. Essa proposta foi organizada em quatro módulos intitulados de *Conhecendo*, *Dialogando*, *Refletindo e Praticando*.

No módulo *Conhecendo*, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a apresentação da proposta de trabalho e discussão sobre a invenção da internet e dos avanços proporcionados por ela à comunicação. No módulo *Dialogando*, através de atividades em grupos, foram propostas reflexões sobre as especificidades dos suportes e da linguagem empregada na comunicação por meio de textos impressos e em ambientes digitais, buscando abordar aspectos da compreensão e da produção de tais textos. No módulo *Refletindo* propomos atividades de aprofundamento dos conhecimentos acerca do que foi discutido nos módulos anteriores. No módulo *Praticando* desenvolvemos atividades que visavam colocar em prática os conhecimentos adquiridos, através da produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais.

Foram analisados, inicialmente, os resultados do questionário investigativo, que buscou verificar a frequência de uso dos recursos digitais pelos sujeitos; e da atividade do grupo focal,

que buscou verificar as habilidades de uso dos recursos digitais e de navegação pelos hipertextos digitais, bem como algumas habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais. A partir da análise desses dados iniciais, foi desenvolvida e aplicada a proposta de intervenção.

Na organização e interpretação dos dados privilegiou-se a abordagem qualitativa, tendo em vista o percurso metodológico delineado sob os pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que apresentam concepções que são adequadas tanto à abordagem em foco quanto ao campo em que a pesquisa foi desenvolvida, que foi o da Educação.

4 Resultados

Por meio do questionário investigativo, as respostas dos participantes no que diz respeito à navegação na internet nos permitiu verificar que os alunos, alguns com certa frequência e outros um pouco menos, costumavam utilizar o computador para fazer trabalhos escolares, principalmente pesquisas; bem como usar o celular para jogar, ver vídeos e acessar redes sociais. Dessa forma, foi possível confirmar que os alunos estão às voltas com algumas daquelas modalidades textuais dos contextos digitais.

Após a aplicação do questionário, os sujeitos foram convidados a realizar uma atividade no laboratório de informática, que demandava o acesso e navegação por alguns *sites* e a realização de algumas tarefas.

Como já mencionamos, essas atividades tiveram o objetivo de verificar as habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais pelos alunos, bem como de navegação por hipertextos. Consequentemente, visamos, também, à identificação de possíveis dificuldades quanto a algum aspecto, seja no uso propriamente dito do computador, ou na atividade de navegação por interfaces digitais, evidenciando o que Rojo (2012, p. 29) chamou de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos”.

Para direcionar a nossa observação nessa atividade, buscamos categorizar algumas habilidades. Para tanto, tomamos as ações e alguns descritores da matriz de letramento digital proposta por Dias e Novais (2009) como referência.

A matriz elaborada por Dias e Novais (2009), a exemplo da Matriz de referência do SAEB (2001), apresenta-se dividida em quatro tópicos, definidos pelos autores com base em quatro ações que eles denominaram de “ações de usuários competentes”, assim compreendidas:

- Utilizar diferentes interfaces – relações entre o usuário e a máquina, uso dos programas específicos;
- Buscar e organizar informações em ambiente digital – habilidades de navegar, localizar, selecionar;
- Ler hipertexto digital – ações de navegação; e
- Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais – compreensão de especificidades, limites e possibilidades. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 7-9)

Para cada um desses tópicos, por sua vez, são elencados vários descritores, que se referem às habilidades que os alunos precisam desenvolver. Segundo os autores, “essa organização consegue contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 7), além de atender aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de línguas, nas práticas de ensino-aprendizagem das questões relativas à linguagem: leitura, escrita, oralidade, análise e interpretação linguística; nesse caso, adaptadas para o uso das interfaces gráficas.

Por meio dessa atividade investigativa, quando pudemos observar as habilidades dos sujeitos quanto ao uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos, bem como habilidades de compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais, confirmamos que, apesar de lidarem, com frequência, com ferramentas e recursos digitais e, conseqüentemente, com a diversidade de usos da linguagem nos textos desses ambientes, os sujeitos ainda apresentavam necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise, bem como à participação nessas práticas multiletradas.

Foi detectada a necessidade de desenvolvimento de competências/habilidades relativas à *compreensão dos princípios reguladores da organização e armazenagem de conteúdo em contexto digital* e à *compreensão acerca da necessidade de seleção desse conteúdo*; habilidade para *relacionar os recursos que compõem o hipertexto digital* e de *identificação e reconhecimento das possibilidades de navegação desse texto* (identificação e reconhecimento dos elementos gráficos e linguísticos que sinalizam a presença de *links*); e de habilidades de *reconhecimento e localização nas várias camadas que compõem um hipertexto digital* (competência para “sacar” as formas de apresentação e organização do hipertexto digital, conforme salientou Xavier (2013)).

A partir desse diagnóstico inicial, desenvolvemos uma proposta educacional de intervenção que visou enfrentar as necessidades de letramento digital levantadas, a fim de sanar

ou ao menos minimizar as dificuldades dos sujeitos em relação à compreensão e produção de textos em contextos digitais.

Essa proposta de intervenção esteve, pois, embasada nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que relaciona o uso das tecnologias da informação e comunicação às práticas institucionais de ensino-aprendizagem e aos estudos da linguagem na perspectiva social de seus usos. A proposta embasou-se, ainda, no trabalho com as operações que realizamos para a produção de sentidos nos textos: contextualização, tematização, enunciação e textualização, conforme os CBC (2008, 2014).

As atividades abordaram aspectos da produção e recepção de gêneros textuais em contextos digitais em comparação a gêneros textuais em contextos impressos e tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de uso de recursos e ferramentas das TIC, de reconhecimento de aspectos das interfaces gráficas utilizadas, além do desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos ambientes digitais.

No primeiro módulo apresentamos a proposta de trabalho aos sujeitos da pesquisa. No segundo módulo foram aplicadas as atividades interventivas propriamente ditas, por meio das quais foram privilegiadas reflexões e comparações entre alguns gêneros, sequências e suportes textuais impressos e em contexto digital, visando atingir os objetivos de *proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as características e especificidades da linguagem empregada na comunicação em textos impressos e em contexto digital; reconhecer características de suportes textuais e de textos em ambientes digitais; reconhecer e comparar características e recursos utilizados na produção de sentidos nos textos impressos e nos textos em contextos digitais, como o uso de linguagem formal ou informal, o uso de abreviações, a multimodalidade e a hipertextualidade, que são características da escrita nesses contextos.*

Foi, ainda, nosso objetivo, favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas ao letramento digital, como *navegar em sites; enviar e-mail; anexar arquivos; fazer inscrições e consultas online; pesquisar na internet; editar textos; acessar, localizar, selecionar e avaliar informações; e conhecer normas que regem a comunicação mediada por computador.*

Foram realizadas, dessa forma, análises comparativas entre os gêneros textuais impressos e digitais: carta pessoal/bilhete impresso e *e-mail*; notícia impressa e em contexto

digital; e romance autobiográfico impresso e digital (narrativa audiovisual utilizando a técnica *Draw my life*⁶. Além desses gêneros, trabalhamos, também, com o texto de divulgação científica.

No terceiro e quarto módulos, foram aplicadas atividades que avaliaram o desenvolvimento, pelos sujeitos, das habilidades relacionadas às práticas de letramentos em contexto digital, ou práticas de multiletramentos.

No terceiro módulo, foram desenvolvidas duas atividades reflexivas utilizando um programa digital para a publicação de conteúdo educativo na web, chamado *Exelearning*⁷ (eXe).

A opção pela utilização de um *software* para a edição de conteúdo de aprendizagem, que é bastante comum nos tempos atuais, se deu pelo fato de ele proporcionar a inserção, nas questões reflexivas, de textos multimodais digitais (vídeos, hipertextos digitais, *links*), proporcionando múltiplas possibilidades de leituras para a resolução das questões, além da verificação do desenvolvimento das habilidades diagnosticadas inicialmente, por meio da observação do comportamento dos alunos diante da tela do computador. Nessas atividades foram avaliadas habilidades de *relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal; reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais; reconhecer informações explícitas em um texto; inferir informações implícitas em um texto; avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa* (relacionar resultado de busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação); *avaliar a confiabilidade da informação em pesquisa; avaliar a consistência de informações de um texto; relacionar som e imagem, na leitura de vídeo; relacionar as mídias que constituem um hipertexto à informação implícita ou explícita em um texto; reconhecer que o hipertexto digital é composto por diversas mídias; reconhecer elementos gráficos que sinalizam a presença de um link; identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual.*

⁶ Narrativa autobiográfica em vídeo. Consiste em vídeo feito, com a edição acelerada, de uma filmagem onde uma mão desenha em um quadro branco enquanto a história é narrada, facilitando aos espectadores entenderem melhor a mensagem. Fonte: WIKIPEDIA. Draw my life. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw_My_Life/>. Acesso em: 03 jul. 2014.

⁷ *eXe* é a abreviatura de eLearning XHTML editor e um software que disponibiliza, de maneira simples, documentos HTML para aprendizagem. Basicamente, é uma ferramenta simples que auxilia professores e alunos a publicar qualquer tipo de conteúdo de aprendizagem na Web. Ou seja, o aplicativo fornece suporte a professores e pessoal da academia em geral para publicação de conteúdo na web sem necessidade de ser proficiente nas linguagens de marcação de páginas HTML ou XML. Fonte: UFRGS. Exelearning. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.



Figura 2: Leiaute do objeto educacional desenvolvido com o programa Exelearning.

Fonte: pesquisa empírica (2015).

No quarto módulo foram propostas atividades de produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais. Neste módulo os objetivos foram: *Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais; produzir textos adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação; e desenvolver habilidades de escrita de textos em contexto digital.*

Para tanto foram desenvolvidas duas atividades, sendo a primeira uma atividade utilizando recursos e ferramentas para edição de textos e imagens e a segunda utilizando recursos, ferramentas e uma técnica para produção de texto em contexto digital. Por meio dessas atividades foram avaliadas as habilidades de *reconhecer o objetivo comunicativo de um gênero textual; reconhecer as fases ou etapas da exposição; recriar exposições lidas ou ouvidas; relacionar imagens e linguagem verbal, reconhecendo os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; reconhecer programas básicos para a edição de textos; relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação; reconhecer elementos estruturais e a sequência de fatos da narrativa; e relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.*

Produção de texto 1: Produção de texto multimodal para montar uma apresentação, utilizando ferramentas de edição de texto e imagens.

Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

- 1- Divisão da turma em equipes.
- 2- Distribuição de textos do gênero artigo de divulgação científica, de sequência expositiva, retirados do site *Ciência hoje criança*, disponível em: chc.cienciahoje.uol.com.br.
- 3- Leitura dos textos e identificação das etapas de constatação ou seja, o fato introduzido pelo texto; e algumas explicações, ou seja, algumas respostas apresentadas pelo texto para a questão colocada no texto de sequência expositiva.
- 4- Produção, no laboratório de informática, de uma apresentação multimídia a partir da identificação das etapas do texto de sequência expositiva, relacionando texto e imagens. A apresentação pode ser iniciada pela expressão “você sabia que...”, seguida da constatação do texto e de algumas explicações sobre o fato ou fenômeno tratado.
- 5- Pesquisar e inserir, na apresentação, imagens relacionadas ao assunto do texto.

Figura 3: Atividade de produção de texto

Fonte: pesquisa empírica (2015).

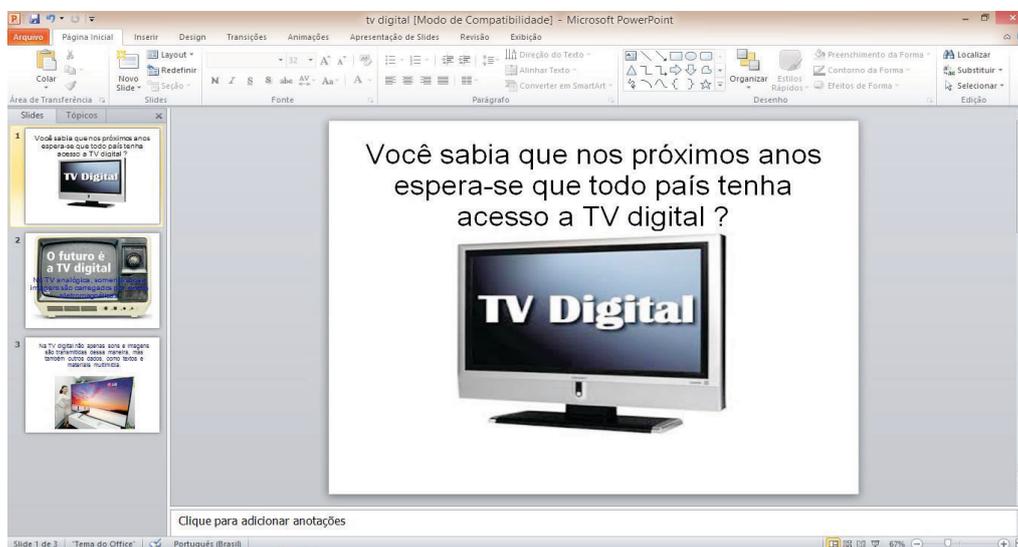


Figura 4: Tela de apresentação multimídia produzida pelos alunos

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Produção de texto 2: Produção de uma narrativa audiovisual: vilos (*video interactive learning objects*) – objetos de aprendizagem vídeo interativos, por meio da técnica *draw my life* (Desenhe minha vida), uma história desenhada.

Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

- 1- Elaboração, pelos alunos, do roteiro para a produção do vídeo. O roteiro consiste na produção de uma narrativa autobiográfica, que pode ser relacionada às fases ou a um fato específico da vida do autor/narrador.
- 2- Ordenação dos fatos na narrativa produzida para a produção das imagens a eles relacionadas. Divisão do texto em partes para serem representadas por meio de desenhos
- 3- Produção dos desenhos relacionados às partes divididas do texto em folhas em branco para serem, posteriormente, fotografadas ou digitalizadas e editadas junto ao áudio da narrativa em um programa para edição de vídeo.
- 4- Gravação do áudio da narrativa.
- 5- Captação das imagens produzidas utilizando câmeras fotográficas, celulares ou *scanner*.
- 6- Produção do vídeo, unificando e relacionado o áudio do texto narrativo às imagens produzidas, por meio de um programa de edição de vídeo.

Figura 5: Atividade de produção de texto

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Um pouco de mim!
 Oi! Meu nome é A.A.R., mas todos me chamam de A.
 Minha história começa no dia 17/12/2001 em uma cidadezinha no interior de Minas Gerais.
 Minha Família é formada por 4 pessoas: minha mãe, meu pai, meu irmão e eu.
 Desde pequena sempre gostei de futebol, vídeo-game, miniaturas de super-heróis animais etc. Nunca gostei muito de bonecas. Só gostava de deixar minhas barbies em um visual punk com o cabelo azul ou roxo.
 Daí com 5 anos entrei na escola, sempre gostei de ler e estudar e sempre tirei boas notas.
 Quando eu tinha 9 anos eu resolvi virar coroinha, e de lá para cá nesses 5 anos eu participei de vários encontros, retiros e coisas do tipo, com isso aprendi muito sobre o valor da vida e a importância de Deus na nossa vida.
 Nessa mesma época eu descobri a internet e os eletrônicos como celular, computador etc, tudo de tecnologia, foi aí que começou minha paixão por animes, mangás, series etc.
 Como eu já gostava muito de ler isso foi crescendo e comecei a gostar de Harry Potter, A Saga Crepusculo, The Vampire Diaries etc. Eu amo muito vampiros, bruxos e outras coisas sobrenaturais.
 Eu sempre procuro ocupar meu tempo, vendo animes e jogando.
 Outro detalhe EU AMO ROCK. Quando falamos rock, as vezes as pessoas acham que é aquela coisa pesada e tals, mais existe vários tipos de rock não entrarei em detalhes. E também RAP, minhas bandas preferidas são: GUNS N' ROSES, LINKIN PARK, THE BEATLES, EMINEM, COLDPLAY, 50CENT, SCORPIONS, AC/DC, NIRVANA, PITY, CHORÃO, entre várias outras.
 No momento, estou fazendo uns cursos, pois penso que mais pra frente ao longo da escola quero adquirir vários certificados tudo antes da faculdade, quero aprender coisas novas.
 Meu sonho é estudar a fundo a natureza e a vida animal, descobrir coisas que possam mudar o mundo, pretendo estudar Ciências da natureza e Biologia, fazer várias pesquisas, descobrir até curas para doenças com recursos naturais.
 Ou seja me resumindo, sou uma roqueira, rapper, gamer, otome, curiosa, nerd e muito (muito) geek.
 (otome: é uma fã de animes, é o feminino de otaku).
 (anime: animação japonesa)
 (geek: uma pessoa viciada em tecnologia, pc, web etc)
 (gamer: uma pessoa —viciada em jogos de RPG e FPS, não exatamente só esses gêneros)
 (mangás: vamos dizer que são quadrinhos japoneses).

Figura 6: Texto produzido por uma aluna para a produção do vídeo (*Draw my life*)
 Fonte: pesquisa empírica (2015).

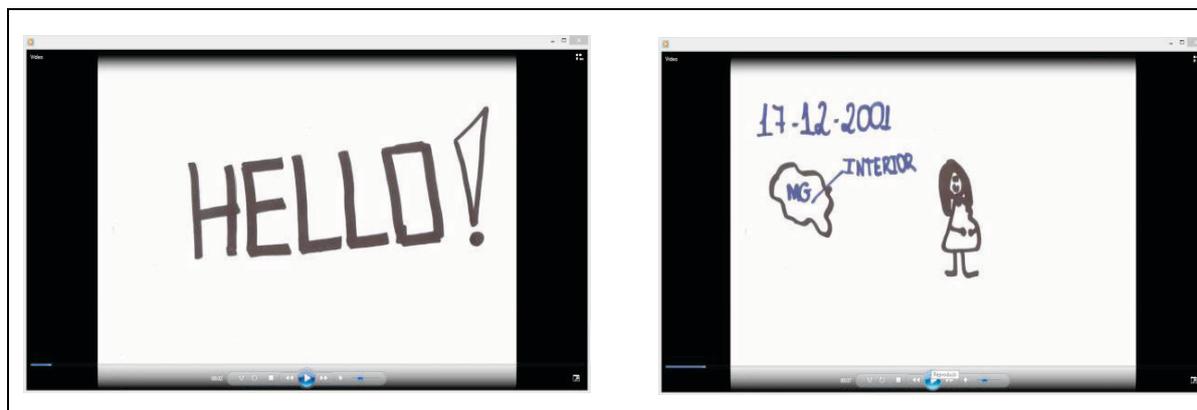


Figura 7: Telas do vídeo *Draw my life* produzido por uma aluna (continua)
 Fonte: pesquisa empírica (2015).



Figura 07: Telas do vídeo *Draw my life* produzido por uma aluna (continuação)

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Por meio dessas atividades tivemos a oportunidade de verificar a importância da abordagem, no contexto educacional, aos novos gêneros textuais dos contextos digitais e à compreensão e análise das práticas de usos da linguagem nesses contextos que, por serem diversificadas e caracterizadas pela multimodalidade e hipertextualidade, implicam um trabalho atento às variadas possibilidades de produção de sentidos nos textos, o que favorece, como consequência, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa subsidiado pelas teorias que situam o estudo da linguagem em uma perspectiva dos seus usos sociais.

A análise das atividades avaliativas demonstrou que houve um avanço, pelos sujeitos, quanto ao reconhecimento dos efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; quanto ao reconhecimento de aspectos dos hipertextos digitais, que são compostos de diversas mídias e várias camadas; e até mesmo quanto às habilidades relacionadas à realização de pesquisa na internet, no que se referiu à avaliação da consistência e confiabilidade da informação.

A análise demonstrou, ainda, que as atividades aplicadas foram eficientes quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos. Isso pôde ser observado por meio das atividades que avaliaram habilidades de reconhecer informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto; de reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes da relação de sons, imagens, *links*, entre outros recursos, nos textos multimodais; e nas atividades que avaliaram a produção escrita dos alunos, no que se referiu aos aspectos que demonstraram o reconhecimento do objetivo comunicativo do gênero; a relação entre gênero textual, suporte, variedade linguística, estilística e objetivo comunicativo na interação; e o reconhecimento de elementos estruturais de uma sequência discursiva produzida.

Dessa maneira, comparando os resultados da atividade investigativa inicial com o resultado das atividades avaliativas, consideramos que o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da linguagem em contextos digitais ou de produção e recepção das

práticas discursivas em contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, o que corroborou, conseqüentemente, para a validação da nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

5 Considerações finais

No desenvolvimento deste estudo o questionário nos possibilitou verificar a frequência de uso dos recursos digitais, como o celular, o computador e a internet pelos sujeitos, assim como o contato destes com os textos multimodais e hipertextuais que circulam nesses ambientes. A atividade investigativa, desenvolvida através da técnica do grupo focal, nos permitiu observar as habilidades de uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos digitais e as habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais, favorecendo o levantamento das necessidades relacionadas ao letramento digital no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que verificamos, por meio dessas atividades iniciais, que os sujeitos, apesar de lidarem com as TIC em suas atividades cotidianas, no contexto educacional, apresentavam, ainda, necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção dos textos desses contextos.

Os módulos de atividades desenvolvidos para a proposta de intervenção, dessa forma, serviram ao propósito de enfrentar as necessidades detectadas, a fim de contribuir para a melhoria da situação diagnosticada. Atendendo aos pressupostos da pesquisa-ação, as ações e estratégias metodológicas da proposta visaram, assim, intervir sobre as necessidades de letramento digital dos sujeitos, sob a ótica das concepções defendidas por Dias e Novais (2009) e Rojo (2012, 2013), abrangendo tanto habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais e de reconhecimento de aspectos dos usos das interfaces gráficas quanto habilidades de produção e recepção textual, na perspectiva dos usos sociais da linguagem, tendo em vista a produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos contextos digitais.

No módulo I foi apresentada a proposta de trabalho. No módulo II foram desenvolvidas atividades com o propósito de intervir propriamente nas necessidades de letramento digital dos sujeitos. Nos módulos III e IV as atividades tiveram o propósito de subsidiar a verificação do

desenvolvimento das habilidades relacionadas às práticas letradas em contexto digital ou práticas de multiletramentos. Esses dois últimos módulos forneceram, conseqüentemente, subsídios para retornarmos à questão principal e para corroborar a hipótese apresentada neste estudo.

Dessa maneira, comparando a análise das atividades investigativas iniciais com a análise das atividades avaliativas, que nos demonstrou o desenvolvimento, pelos sujeitos, de habilidades de compreensão e análise de práticas de multiletramentos, ou seja, de produção e recepção de textos que combinam diversas mídias para produzir sentidos e atingir seus propósitos comunicativos, consideramos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que as habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas de multiletramentos aqui abordadas relacionam-se diretamente à compreensão e análise dos usos sociais da língua, que se manifestam nos gêneros e suportes textuais dos contextos digitais, por meio dos quais os estudantes estabelecem diversas formas de interação. Nesse sentido, corroboramos a nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos que surgem nesses contextos pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

Reconhecemos que, em termos de estudos sobre a importância em se abordar, no contexto educacional, os novos textos dos ambientes digitais, que demandam novas habilidades para sua compreensão e produção, muito já se avançou; todavia, no que se refere às considerações práticas deste estudo, julgamos que seja importante ressaltar que, no cotidiano escolar, a abordagem a essas práticas multiletradas parece ainda não ter se consolidado. Entendemos, assim, que este pode ser um possível motivo pelo qual os alunos se encontram, ainda, às voltas com o desenvolvimento daquelas habilidades de uso dos recursos digitais e, especialmente, de compreensão dos usos da linguagem no contexto da comunicação e informação mediadas por essas tecnologias. Chamou-nos a atenção, nesse sentido, o fato de os alunos, ao realizarem a leitura de um texto multimodal em uma das tarefas da atividade investigativa, privilegiarem o texto verbal, em detrimento das outras linguagens, como o vídeo, as imagens e o áudio, que compunham o referido texto na tela do computador. Esta é, pois, uma questão a ser discutida.

Em relação a isso, o presente trabalho levanta, ainda, a questão da importância da formação dos professores, no sentido de oferecer respaldo teórico-metodológico para o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas letradas na sociedade midiaticizada, em que os gêneros que se manifestam caracterizam-se pela multiplicidade de linguagens e de produção de sentidos, a fim de que eles tenham condições de oferecer aos alunos uma educação responsiva a esses múltiplos usos da linguagem, proporcionando, ao mesmo tempo, a formação do sujeito crítico a respeito desses usos.

Acreditamos, nesse sentido, que o presente trabalho tenha contribuído para os estudos sobre a inserção dos novos textos e novas habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Referências

BAKHTIN, M. **A Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação. **Portal Avaliação**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CIÊNCIA Hoje das Crianças. **Ciência hoje**. Disponível em: <chc.cienciahoje.uol.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. **Littera: Revista de Lingüística e Literatura**, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAUJO, J. C. (Org.). **Linguagem em (dis)curso**. Palhoça: PPGCL/UNISUL, 2009. p. 549-564. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300006>

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300016>

DIAS, M. C. **A influência do modo de organização na compreensão de hipertextos**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET– MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. **Letramento e novas tecnologias**: questões para a prática pedagógica. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. São Paulo: USP, São Paulo, 23-25 maio 2002.

MARCUSCHI, L. A. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 185-208.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Língua Portuguesa**. CBC – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental. Anos Finais: Ciclos Intermediário e da Consolidação. 2014.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago.-dez. 2014.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando** – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 125-150.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anres>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, V. C. O. Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA, 4. 2014, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1607.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/matriz-curricular/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. [s.l.]: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.