

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN  
FACULDADE DE LETRAS E ARTES- FALA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

**LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE:  
O FACEBOOK COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**VALÉRIA BATISTA COSTA MONTENEGRO**

**MOSSORÓ  
2015**

VALÉRIA BATISTA COSTA MONTENEGRO

**LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE:  
O FACEBOOK COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Faculdade de Letras e Artes-FALA, da Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte-UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares.

**MOSSORÓ-RN**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

M 772l Montenegro, Valéria Batista Costa.  
Letramentos e multimodalidade: o Facebook como  
uma ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa .  
/ Valéria Batista Costa Montenegro. -- Mossoró (RN), 2015.  
116 f. : il. color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Helena Medeiros da  
Cunha Tavares  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

1.Letramento. 2. Ambiente Virtual 3. Multissemiótica  
I. Tavares, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. II.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.  
Título

CDD: 371.334

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

A dissertação **Letramentos e multimodalidade: o facebook como uma ferramenta de ensino nas aulas de Língua Portuguesa**, autoria de **Valéria Batista Costa Montenegro**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

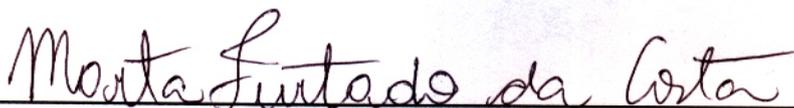
Dissertação defendida e aprovada em 17 de agosto de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**



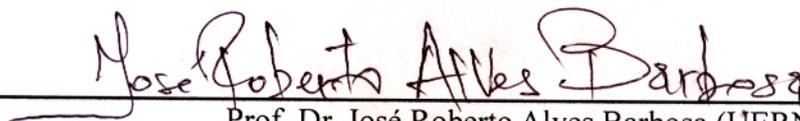
---

Prof. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares  
(Presidente)



---

Prof. Dra. Marta Furtado da Costa (UEPB)  
(1ª Examinador)



---

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)  
(2ª Examinador)

MOSSORÓ - RN  
2015

Dedico este trabalho ao meu Deus por permitir a concretização desse sonho. E a minha família, em especial, ao meu esposo, por toda compreensão e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

*“Hoje, apesar de pensarmos saber bastante, não aprendemos ainda algo que seja eficiente e possa substituir o simples muito obrigado.” (Rui Barbosa)*

Neste momento de alegria e regozijo, rendo graças e louvores ao meu DEUS e SENHOR, por me conceder, além da vida, sabedoria e força para concluir com êxito mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Agradeço aos meus pais, Maria José e Francisco de Assis, que mesmo diante das adversidades da vida, sempre me ensinaram com muito amor a importância da educação, como também aguardaram ansiosos pela concretização dos meus sonhos, incentivando e orando.

A João Paulo Montenegro, meu esposo, agradeço por todo entusiasmo transmitido nos momentos difíceis, pelo esforço em cumprir inúmeras tarefas para que eu pudesse me dedicar à pesquisa, e por todo carinho e paciência para compreender os momentos de ausência, de lágrimas e estresses.

Aos meus familiares, minha irmã, Simone, meu sobrinho, Mateus Thierry e a minha sogra, Socorro, que mesmo indiretamente sempre colaboraram e torceram por minhas conquistas.

A todos os meus colegas de trabalho, das escolas Raimundo Gurgel e Manoel Assis, por colaborarem com o processo de pesquisa.

Agradeço, em especial, aos meus alunos dos 9º anos da Escola Municipal Professor Manoel Assis, por terem consentido, aprovado e participado ativamente do projeto de letramento proposto neste trabalho.

À Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros, minha querida orientadora, por me ensinar os trajetos da pesquisa desde a graduação em Letras, bem como por conduzir com muito carinho e dedicação todo este trabalho, sempre contribuindo e acreditando no meu potencial.

Ao coordenador do Profletras/Mossoró, Prof. Dr. José Roberto, por todas as lutas empreendidas em prol da implantação e manutenção do curso em nossa unidade, por todo apreço a cada um dos mestrandos, e também por sua mansidão e serenidade na resolução dos problemas encontrados durante o processo.

À Secretária Candice Cristiane, pela gentileza e prontidão em providenciar todos os recursos e informações necessárias, para o bom andamento do curso e das aulas.

Ao Prof. Dr. Moisés Batista, por aceitar prontamente o convite para participar da banca de qualificação e contribuir com o nosso trabalho.

Aos mestres do Profletras/Mossoró, que juntamente conosco enfrentaram os desafios, compartilharam conhecimentos e ensinaram-nos muitas lições.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro (concessão de bolsas de estudo) e intelectual na formação dos professores da educação básica.

Agradeço aos colegas de curso por todas as dificuldades e angústias compartilhadas durante o período que passamos juntos, mesmo diante de divergências e embates caminhamos lado a lado. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Entre os colegas, encontramos grandes amigos, que não passam despercebidos, mas permanecem em nossos corações. Com muito carinho, agradeço a minhas amigas Kelli Karina, Débora Praxedes e Aline Peixoto, por estarem sempre dispostas a consolar diante das fraquezas, perdoar os erros cometidos sem pensar e compartilhar o conhecimento acadêmico.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu **MUITO OBRIGADO!**

“Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel”.

(LEMKE, 2010)

## RESUMO

Com o crescente acesso às mídias digitais, as práticas sociais de leitura e escrita se modificaram, incorporando novas formas de interação e usos linguísticos próprios dos ambientes virtuais. Nesse novo espaço de interação, a utilização dos diversos recursos digitais deu origem às práticas multiletradas, possibilitando a construção de sentidos, a partir da junção entre os diferentes elementos linguísticos. Este contexto exige que os integrantes das comunidades virtuais desenvolvam novas habilidades de leitura e escrita. Tendo em vista, a inserção dos educandos na cultura digital, as práticas de letramento apresentadas nesta pesquisa visam ao desenvolvimento das competências de escrita multimodais/multimidiáticas, habilitando-os para interagir com as diversas práticas sociais disponíveis nos ambientes virtuais. Neste sentido, elegemos como objeto de estudo as práticas multissemióticas desenvolvidas na rede social *Facebook*, para tanto, estabelecemos como objetivo principal utilizar o ambiente virtual do *Facebook* como uma ferramenta no ensino de língua materna, proporcionando um novo espaço de aprendizagem na escola, bem como averiguar a importância do uso das novas tecnologias na escola; desenvolver um espaço de escrita coletiva no ambiente virtual do Facebook; reconhecer o Facebook como um espaço facilitador da interação entre alunos e professores, por fim, desenvolver as habilidades de escrita multimodal, por meio das práticas multiletradas do Facebook. Para alcançar esses objetivos, recorreremos às contribuições teóricas de Kleiman (2005; 2008), Soares (2003), Oliveira (2008), Street (2012), Barton e Hamilton (2000) com os estudos sobre os letramentos; abordamos as concepções de Rojo (2009; 2012; 2013; 2015) delimitando os aspectos da pedagogia dos multiletramentos; com Dionísio (2006) e Lemke (2010) dissertamos sobre a multimodalidade discursiva e universais semióticos; Bakhtin (1997; 2011); Coscarelli (2007), Bazerman (2011) e Araújo (2007) nos deram respaldo para abordar sobre os gêneros discursivos e ambientes virtuais. Quanto ao contexto metodológico, este trabalho insere-se no campo de estudo da pesquisa qualitativa de natureza interventiva e interpretativista, por propor uma ação transformadora no espaço de atuação do pesquisador. Reconhecendo as dificuldades em conciliar o uso das novas tecnologias às atividades de leitura e escrita em sala de aula, este trabalho torna-se relevante por contribuir para o desenvolvimento dos saberes e competências necessários para o uso produtivo dos

ambientes virtuais em sala de aula, os quais promovem os novos eventos de leitura, de escrita e de produção de sentidos. Por meio da análise dos dados pudemos perceber que as ferramentas disponíveis no ciberespaço contribuíram significativamente para a produção de textos multissemióticos, construídos por meio da interatividade existente nas relações virtuais, aspectos que evidenciam a relevância da inserção da escola no contexto das novas mídias.

Palavras chave: Letramento. Ambiente virtual. Interação. Multissemiótica. Ensino de Língua Materna.

## ABSTRACT

Social practices of reading and writing have changed due to the increasing access to digital media adding new interaction forms and using own language of virtual environments. In this new interaction space, using many digital resources gave rise to lettered practices and enabled the meanings construction from the joint among different linguistic elements. This context demands that the members of virtual communities develop new skills of reading and writing. In view of the learners insertion in digital culture, the literacy practices presented in this research aimed at developing skills of multimodal/multimedia writing and enabled them in order to interact with many social practices available in virtual environments. In this sense, we have elected as object of study multi-semeiotics practices developed in the social network Facebook, to that end, we had as main goal, use the Facebook as a tool in the teaching of mother tongue providing a new area of learning in school as well as investigate the importance of using new technologies in school; develop a collective writing space in Facebook and recognizing it as a facilitator space of interaction between teachers and students, and finally, develop multimodal writing skills through lettered practices. In order to achieve these goals, we use theoretical contributions of Kleiman (2005; 2008), Soares (2003), Oliveira (2008), Street (2012), Barton and Hamilton (2000) with results of literacies studies; we deal with concepts of Rojo (2009; 2012; 2013; 2015) delimiting pedagogy aspects of multi-lettering; with Dionysus (2006) and Lemke (2010) we lectured about discursive multimodality and universal semiotic; Bakhtin (1997; 2011); Coscarelli (2007), Bazerman (2011) and Araujo (2007) gave us endorsement on discursive genres and virtual environments. Regarding to methodological context, this work is part of a field of study in qualitative research of interpretative and nature intervening by proposing a transforming action in the researcher's activity area. Recognizing the difficulties in conciliate the use of new technologies of reading and writing activities in classroom, this work becomes relevant by contributing to development of knowledge and skills required for productive use of virtual environments in classroom, which promote new events of reading, writing and meanings production. Through the data analysis, we can realize that the tools available in cyberspace have contributed significantly to the production of multi-semeiotics texts constructed by means of interactivity in virtual relationships, aspects that showed the relevance of the school insertion in the new media context.

Keywords: Littering. Virtual Environmen. Interaction. Multi-Semeiotic. Teaching of Mother tongue.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Recorte do diagrama da teoria dos gêneros.....	28
Figura 2 - Recorte do diagrama dos gêneros discursivos revisitados .....	31
Figura 3 - Esquema das características da Era Digital.....	43
Figura 4 - Diagrama sobre a estrutura da pesquisa-ação .....	47
Figura 5 - Participantes da pesquisa .....	49
Figura 6 - Espaço escolar de acesso à internet (entrada da escola).....	51
Figura 7 - Etapas de produção .....	53
Figura 8 - Recorte das imagens publicadas pelos alunos .....	55
Figura 9 - Recorte das imagens produzidas pelos próprios alunos .....	56
Figura 10 - Produção coletiva dos minicontos (Sala de aula) .....	57
Figura 11-Imagem escolhida para produção do “conto multimodal” .....	58
Figura 12 - Imagem dos banners (exposição) .....	60
Figura 13 - Apresentação dos trabalhos (Durante a exposição) .....	60
Figura 14 - Instrumentos da pesquisa .....	61
Figura 15 - Redes sociais mais acessadas no Brasil .....	72
Figura 16 - Tempo gasto pelos usuários da internet em redes sociais .....	72
Figura 17- Lei que proíbe o uso do celular em sala de aula.....	75
Figura 18 - Recorte das imagens publicadas 1 .....	77
Figura 19 - Recorte das imagens publicadas 2 .....	78
Figura 20 - Recorte das imagens publicadas 3 .....	79
Figura 21 - Publicação de miniconto multimodal 1 .....	80
Figura 22 - Publicação de miniconto multimodal 2 .....	82
Figura 23 - Publicação de miniconto multimodal 3 .....	83
Figura 24 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 1 .....	85
Figura 25 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 2 .....	87
Figura 26 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 3 .....	88
Figura 27 - Publicação de miniconto multimodal 4 .....	90
Figura 28 - Publicação de miniconto multimodal 5 .....	91
Figura 29 - Exposição dos contos (culminância do projeto) .....	97
Figura 30 - Banner para exposição dos contos .....	98
Figura 31 - Apresentação cultural (encenação e depoimentos) .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Materiais impressos que os alunos possuem em casa.....	64
Gráfico 2 - Atividades que os alunos e/ou os pais realizam no computador .....	65
Gráfico 3 - Frequência com que os alunos (e sua família) realizam atividades culturais e letradas .....	66
Gráfico 4 - Quantidade de aparelhos eletrônicos que os alunos possuem em casa .	66
Gráfico 5 - Aparelho eletrônico que os alunos mais usam .....	67
Gráfico 6 - Se possui ou não Facebook .....	68
Gráfico 7 - O que os alunos mais fazem no computador .....	69
Gráfico 8 - O que alunos mais usam no celular.....	69
Gráfico 9 - Qual <i>site</i> os alunos acessam com maior frequência.....	70
Gráfico 10 - Os entretenimentos que os alunos preferem nos momentos livres .....	70
Gráfico 11 - Redes sociais que os alunos mais frequentam .....	71
Gráfico 12 - Frequência de acesso ao <i>Facebook</i> .....	73
Gráfico 13 - A escola e o incentivo do uso de redes sociais e/ou de sites na <i>internet</i> .....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teoria do letramento como prática social.....	22
Quadro 2 - Elementos básicos de eventos de letramento e de suas práticas .....	23
Quadro 3 - Características dos multiletramentos .....	26
Quadro 4 - Mapa dos multiletramentos de DECS &UniSA (2006).....	27
Quadro 5 - Aspectos constitutivos da pesquisa qualitativa .....	46

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>19</b>
2.1 LETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NA ESCOLA.....	19
<b>2.1.1 Letramentos: perspectivas</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1.2 Letramento digital e a multimodalidade dos gêneros discursivos</b> .....	<b>27</b>
2.1.2.1. O gênero conto na era digital .....	35
<b>2.1.3 A escrita e a escola: no mundo das tecnologias</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1.4 Projetos de letramento</b> .....	<b>41</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>45</b>
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	45
<b>3.1.1 Contextualização da pesquisa</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1.2 Participantes</b> .....	<b>48</b>
<b>3.1.3 Ambiente escolar e virtual</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1.4 Artefatos</b> .....	<b>52</b>
<b>3.1.5 Atividades</b> .....	<b>52</b>
3.2 GERAÇÃO DE DADOS E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	61
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>63</b>
4.1 LETRAMENTOS: CONHECENDO A REALIDADE DISCENTE .....	63
4.2 LETRAMENTO MULTIMODAL: DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO.....	76
<b>4.2.1 Contos multimodais: ressignificando as práticas de escrita</b> .....	<b>84</b>
<b>4.2.2 Culminância do projeto</b> .....	<b>97</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>109</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DOS ALUNOS E/OU DE SUAS FAMÍLIAS.....	109
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	<b>113</b>
ANEXO A - DIVULGAÇÃO DO PROJETO NO BLOG DA PREFEITURA DE MOSSORÓ .....	113
ANEXO B - DIVULGAÇÃO DO PROJETO NO JORNAL GAZETA DO OESTE .....	114

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso às novas tecnologias vem permeando todo o processo de interação e comunicação em nossa sociedade, já que as ferramentas digitais tornam-se cada vez mais disponíveis a um número maior de usuários. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referente a 2013, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil ganhou 2,5 milhões de internautas (2,9%) entre 2012 e 2013, totalizando aproximadamente 86,7 milhões de usuários de *internet* com 10 anos ou mais.

Com esse crescimento vertiginoso do acesso às mídias digitais, as formas de interação se modificaram e foram transportadas para os ambientes virtuais, os quais proporcionam e estimulam constantemente ao indivíduo, por meio do uso da linguagem, expor, criticar, argumentar e comentar os sentidos produzidos em diferentes gêneros, apresentando novas formas de utilização e socialização da leitura e da escrita. Segundo Recuero (2012), com a popularização das ferramentas digitais, o uso desses recursos se incorporou às práticas comunicativas de milhares de pessoas em todo o mundo, permitindo a troca de ideias e a conexão entre pessoas, grupos e instituições.

Diante desse acesso quase irrestrito aos recursos tecnológicos, as propostas que proibiam o uso das ferramentas digitais na escola perderam espaço para práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que essas ações não permitem somente o uso da *internet*, mas possibilitam reunir inúmeros recursos (escrita, som, imagem) em um só suporte (Ribeiro; Araújo, 2007) favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas multiletradas. Dessa forma, os ambientes digitais tornaram-se cada vez mais espaços propícios à difusão de conhecimentos, sendo considerado como lugares de aprendizagem (Araújo; Santos, 2013) por proporcionar novas formas de ensino que habilitam os nossos alunos para o uso adequado e produtivo das ferramentas digitais e favorecem a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o crescente número de internautas, é importante destacar a presença significativa dos “nativos digitais”, termo utilizado por Prensky (2001) para nomear os jovens que nasceram na era digital e cresceram cercados pelos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, dominam as linguagens e usos desses espaços.

Sendo esses jovens o público-alvo de nossas ações educativas, percebemos a necessidade de promover, em nossas escolas, práticas pedagógicas que

contemplem as situações reais de comunicação existentes entre eles. Neste contexto de hipermodernidade<sup>1</sup> Rojo e Barbosa, (2015), os textos são produzidos e redimensionados a partir das práticas letradas instituídas em rede<sup>2</sup>, mobilizando os conhecimentos e recursos disponíveis na cultura digital, os quais são distribuídos e partilhados nos espaços virtuais, processo que desencadeia inúmeras formas de interação.

A partir dessas constatações, surgiu em nós o despertar sobre essa temática, na tentativa de inserir a escola no contexto digital, que pode nos auxiliar, ampliando as possibilidades de uso da língua, pois, conforme propõe Bazerman (2011, p. 46), é preciso “despertar o seu interesse [do aluno] pelos textos. Somente depois de termos evocado neles os mecanismos de fazer-sentido, é que serão capazes de trabalhar as habilidades e técnicas que darão precisão e profundidade a suas leituras”.

Nesse sentido, tomamos como relevante a pesquisa aqui desenvolvida por percebermos a grande influência que as novas tecnologias, em especial as redes sociais, exercem sobre nossos alunos, impulsionando-os a participar constantemente dos eventos comunicativos ali disponibilizados. E, na busca por entender a influência que as novas tecnologias exercem no processo de ensino aprendizagem, situamos nossas questões de pesquisa, as quais pretendem perceber:

- a) De que forma as práticas multiletradas existentes no ambiente virtual do *Facebook* podem contribuir para ressignificarmos as práticas de escrita?
- b) Como o processo interativo no *Facebook* pode auxiliar o desenvolvimento de uma escrita coletiva?

Buscando solucionar os questionamentos acima mencionados, o presente trabalho propõe como objetivo geral utilizar o ambiente virtual do *Facebook* como uma ferramenta no ensino de língua materna, proporcionando um novo espaço de aprendizagem na escola. Já os objetivos específicos buscam (i) averiguar a importância do uso das novas tecnologias na escola; (ii) desenvolver um espaço de

---

<sup>1</sup>O termo “hipermodernidade” é definido por Rojo e Barbosa (2015, p. 116-117), conforme as teorias apresentadas por Lipovetsky (2004) e Charles (2009), que apresentam a hipermodernidade como sendo “não a superação, mas sim a radicalização da modernidade”.

<sup>2</sup>Segundo Recuero (2012) “As redes sociais são as estruturas dos agrupamentos humanos, constituídas pela interações, que constroem os grupos sociais”. Interação mediada pelo acesso à internet.

escrita coletiva no ambiente virtual do *Facebook*; (iii) reconhecer o *Facebook* como um espaço facilitador da interação entre os alunos e (iv) desenvolver as habilidades de escrita multimodal, por meio de práticas multiletradas no *Facebook*.

Para alcançar os objetivos elencados, recorreremos às contribuições teóricas de Kleiman (2005), Soares (2003), Oliveira (2008), Street (2012), Barton e Hamilton (2000) com os estudos sobre os letramentos; Rojo (2009; 2012; 2013; 2015) delimitando os aspectos da pedagogia dos multiletramentos; Dionísio (2011) e Lemke (2010) com a multimodalidade e universais semióticos; Coscarelli (2007), Bakhtin (1997; 2011), Bazerman (2011), e Araújo (2007) para abordar os gêneros discursivos e ambientes virtuais.

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizamos os procedimentos da pesquisa-ação de cunho intervencionista e interpretativista, na tentativa de reconhecer situações problemas e promover ações resolutivas no espaço de atuação do pesquisador, sendo, portanto, desenvolvidas em turmas de 9º ano de uma escola pública do município de Mossoró-RN.

Em relação à organização estrutural, este trabalho será constituído pelos seguintes tópicos: (i) introdução, (ii) considerações teóricas, (iii) aspectos metodológicos, (iv) escrita e multimodalidade: práticas de letramento na contemporaneidade, (v) considerações finais.

Na introdução, delinearemos todo o percurso do nosso trabalho, apresentando as questões de pesquisa, a justificativa e relevância do tema para o processo de ensino-aprendizagem, os objetivos das ações interventivas, como também as contribuições teóricas e delimitação de cada capítulo.

O primeiro capítulo denominado “*Considerações teóricas*” expõe os estudos, nos quais essa pesquisa se fundamenta, seguindo um trajeto temático que contempla a definição de letramentos, as características pertinentes às práticas e eventos de letramento e o letramento digital dentre as práticas multiletradas. Em seguida, apresentaremos os conceitos de gêneros, em especial o conto, chegando até o processo de escrita e os projetos de letramento.

No segundo capítulo, explicitaremos os aspectos metodológicos, explicando o contexto da pesquisa, as fases e métodos de coleta de dados, os participantes (sujeitos envolvidos), artefatos (recursos e instrumentos), ambiente (espaço) e as atividades desenvolvidas, especificando os procedimentos de seleção e análise dos

dados. Nesse tópico, descreveremos o passo a passo das ações realizadas, explicitando o processo de geração dos dados até o recorte dos *corpus* para análise.

No terceiro capítulo, analisaremos os dados selecionados como *corpus* da pesquisa, fazendo uma relação entre às contribuições das mídias digitais para o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, e o desenvolvimento das práticas multiletradas no ambiente do *Facebook*, ilustrando com os contos multimodais produzidos nesse espaço virtual.

O último tópico, destina-se às “Considerações finais”, momento em que retomaremos as questões e objetivos de pesquisa, no sentido de perceber se os mesmos foram alcançados, e por fim destacaremos as contribuições dos estudos sobre os letramentos e ambientes virtuais, mostrando as possibilidades para continuidade desse estudo.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 LETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NA ESCOLA

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos.

(ROJO, 2013, p.19-20)

O advento da era digital e as inovações tecnológicas mudaram, significativamente, o processo de interação nas relações sociais, sejam no trabalho, na família, na escola. Novas práticas foram instituídas e os espaços comunicativos redimensionados, promovendo, de maneira mais intensa, o acesso à informação e à transmissão de conhecimentos.

Reconhecendo as práticas de letramento como práticas sociais situadas historicamente (Barton; Hamilton, 2000), percebemos a necessidade de promover atividades de leitura e escrita que contemplem os usos concretos da linguagem na função comunicativa e interacional.

Ao situarmos as práticas letradas ao contexto de uso, nos depararmos com os aparatos tecnológicos que disponibilizam novos formatos de comunicação, proporcionando inúmeras possibilidades de interação, as quais redimensionam as práticas sociais. Como ressalta Recuero (2012, p. 17), os novos modos de interação “tratam-se de novas formas de ‘ser’ social que possuem impactos variados na sociedade contemporânea a partir das práticas estabelecidas no ciberespaço.”

Na tentativa de compreender as ressignificações das práticas sociais, por meio do uso dos ambientes virtuais, neste capítulo faremos algumas reflexões sobre os estudos em letramentos, dando ênfase, ao letramento digital e aos recursos multisemióticos e interacionais que compõem os gêneros produzidos no contexto das novas tecnologias, em especial, nos ambientes virtuais.

### 2.1.1 Letramentos: perspectivas

As teorias do letramento surgem em meados da década de 1980, no Brasil, lançando um novo olhar sobre os estudos linguísticos e opondo-se à limitação do conceito de alfabetização, que até então, restringia-se apenas à aquisição do código alfabético, ou seja, ao saber ler e escrever, sem se preocupar com as práticas e usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o termo letramento, que corresponde ao vocábulo *literacy* (expressão já existente em língua inglesa), representa para os estudos da linguagem a busca por ultrapassar a mera capacidade individual de codificação e decodificação do código escrito. Percebe-se que “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (SOARES, 2003, p. 17). Então, fica claro que o letramento nomeia as práticas de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sócio históricos, ou seja, nos espaços escolares e não escolares. Como explica Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Diferentemente do processo de alfabetização, que sempre restringiu o aprendizado e usos linguísticos apenas à sala de aula.

Tavares (2008, p. 16) ressalta a distinção mencionada, quando afirma que

esse novo estudo que envolve a oralidade, a leitura e a escrita chega para diferenciar-se da alfabetização, que sempre priorizou o ensino da leitura e da escrita alfabética sem ter uma maior preocupação em dar continuidade ao trabalho que se começava na escola, ou seja, o que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita.

Percebemos, então, que os termos alfabetização e letramento apresentam conceitos distintos, no entanto, não devemos priorizar um em detrimento do outro. É de suma importância que dentro do processo de alfabetização sejam inseridas as práticas de letramento, para que a criança não aprenda somente a ler e escrever, mas a utilizar os seus conhecimentos para participar dos eventos e práticas sociais de leitura e de escrita. Kleiman (2005, p.11) confirma essa relação ao explicar que “o

letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras letramento e alfabetização estão associados”.

Segundo Leite e Botelho (2011) a alfabetização e o letramento não são procedimentos sequenciais, logo, a alfabetização não é requisito para o letramento, tampouco o letramento, condição para a alfabetização. Mas o desafio dessa reflexão consiste em aliar esses dois processos, pois é importante garantir a apropriação do sistema alfabético/ortográfico, bem como dar condições para a sua utilização nas práticas sociais.

Portanto, pode se conceituar como “letrado” aquele que tem a capacidade de desenvolver atividades diversas, envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita, no âmbito da vida social, tendo habilidade para adaptar os saberes adquiridos, dentro e/ou fora da escola, às situações da vida real. Sendo assim, é importante que a escola seja uma das principais agências de letramento, permitindo que o sujeito vivencie, no contexto escolar, práticas que serão imprescindíveis na interação social.

No entanto, as práticas de letramento ultrapassam os limites escolares e, como mostra Tavares (2008, p. 22), é “um processo contínuo que começa muito antes de o sujeito passar pela escolarização e pela alfabetização e continua mesmo depois dessas duas fases, ou ainda, sobrevive e se faz presente mesmo na falta delas”. Por isso, ressaltamos que as práticas de letramento se realizam bem antes de chegarmos ao ambiente escolar, pois o simples contato com gêneros orais como um pequeno diálogo, uma prece ou a escuta (pelas crianças) dos contos infantis, já correspondem a situações concretas de uso da linguagem em contextos sociais e com objetivos específicos.

De acordo com Kleiman (1995), as instituições sociais, como família, igreja, trabalho, entre outras revelam orientações sobre letramentos diversos, transformando-se em agências de letramentos por reproduzirem práticas e usos sociais da língua. Deste modo, constatamos que as práticas letradas são desenvolvidas em todos os momentos e situações com os quais nos relacionamos, uma vez que o letramento está presente até mesmo na ausência do código escrito. (KLEIMAN, 1998)

Para compreendermos essa prática tão recorrente no meio social as autoras Souza, Corti e Mendonça (2012, p.15) definem as práticas de letramento como sendo: “Todo esse conjunto de usos sociais da leitura e da produção de materiais

escritos, de usos orais baseados em discursos escritos (práticas orais letradas), estando qualquer um desses usos associados ou não a signos não verbais”.

Ampliando o conceito sobre as práticas de letramento, é importante destacar as concepções de Barton e Hamilton (2000), sintetizadas no quadro 1, no qual apresentam 6 (seis) proposições sobre a natureza do letramento, definindo-o como práticas sociais e culturais situadas historicamente.

#### Quadro 1 - Teoria do letramento como prática social

- O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- Existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- As práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- O letramento é historicamente situado;
- As práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido.

Fonte: Adaptado de Barton e Hamilton (2000, p. 8)

A partir das descrições acima, fica bem claro que as práticas de letramento são ações estabelecidas por grupos sociais (instituições), com propósitos definidos conforme a situação de produção e os objetivos sociais.

Além das características gerais referentes às práticas de letramento, também é importante situá-las dentro do contexto de realização dessas práticas. Para tanto, Hamilton (2000) propõe quatro categorias de especificação dos elementos constitutivos das práticas e eventos de letramento, as quais são: participantes, ambientes, artefatos e atividades.

Com base nessa categorização dos elementos que integram as práticas e eventos de letramento, percebemos que existem diferentes possibilidades de concretização das ações sociais, levando em consideração os participantes e o domínio de execução. Nessa perspectiva, Lenartovicz (2012) afirma que surgem

diferentes possibilidades de práticas de letramento, a partir dos fatores históricos e do caráter mutável do letramento.

No quadro 2 Hamilton (2000) expõe os componentes básicos das práticas e eventos de letramento, delimitando suas particularidades.

Quadro 2 - Elementos básicos de eventos de letramento e de suas práticas

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
<b>Participantes:</b> pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	<b>Participantes ocultos:</b> outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
<b>Ambientes:</b> circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O <b>domínio</b> de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
<b>Artefatos:</b> ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros <b>recursos</b> trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
<b>Atividades:</b> as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	<b>Rotinas</b> estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: Adaptado de Hamilton (2000, p. 17)

Segundo Hamilton (2000), os elementos que constituem os eventos e práticas de letramento podem ou não ser visíveis na realização das ações sociais, já que consideram visíveis os agentes que participam ativamente do processo, enquanto que os pensamentos, habilidades, conhecimentos e propósitos não são visíveis em meio às relações sociais.

Como se percebe, as práticas de letramento são os papéis sociais que desempenhamos regularmente, as quais são promovidas por eventos de letramento, sendo assim, os eventos são as situações concretas, das quais emergem as práticas de letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Deste modo, os eventos de letramento inserem os indivíduos em atividades sociais, que mobilizam habilidades individuais em função de um objetivo comum à

coletividade, como bem esclarece Kleiman (2007, p.2), ao abordar o tema afirmando que

uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Os eventos de letramento são, portanto, situações reais de execução das práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita com um propósito, sendo inúmeras as situações cotidianas que exigem uma compreensão e interação por meio da leitura e da escrita, ficando, portanto, impossível determinar todas as práticas de letramento existentes, pois elas estão o tempo todo ao nosso redor, em todos os contextos sociais, o que as tornam complexas e diversificadas.

Nesse ponto, Street (2012) defende a ideia de que não existe somente uma prática denominada “letramento”, portanto é inapropriado o uso do termo no singular e de forma autônoma (independente), pois essa percepção determinaria que “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)” (ROJO, 2009, p. 99).

Assim, as habilidades de leitura e escrita adquiridas no contexto escolar seriam determinantes para o desenvolvimento das atividades sociais. Para contrapor esse pensamento, Street (2012) propõe os novos estudos do letramento (NEL/NLS), defendendo a alteração do modelo autônomo para o ideológico, propondo uma visão do letramento mais abrangente, variando de acordo com o contexto de interação. Esse enfoque introduz a concepção dos “múltiplos letramentos”, e a utilização do vocábulo no plural, ou seja, “LETRAMENTOS”.

Segundo Street (2012, p. 82),

as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. Como argumentei anteriormente, em lugar disso há ‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramento’, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto.

Portanto, os múltiplos letramentos representam os saberes que possuímos sobre o meio em que estamos inseridos, para podermos desenvolver determinadas atividades em nosso cotidiano. Cada uma das habilidades que possuímos está restrita a um determinado contexto de letramento, como, por exemplo, o letramento escolar, quando o sujeito lê um livro para um trabalho escolar; o letramento musical, quando se compreende e/ou se executa notas musicais; o letramento literário, quando se compõe versos e contos; letramento comercial, quando se compra, vende e faz cálculos relativo aos valores; letramento digital, quando se acessa conteúdo *online*, dentre outros, pois, o homem busca a cada dia novas formas de organizar as suas relações interpessoais aprimorando o processo de comunicação.

E como torna-se perceptível, nas ações anteriormente citadas, as práticas sociais são amplas e variadas, pois correspondem às exigências do contexto social, nas quais estão inseridas.

Logo, a contextualização das práticas letradas no mundo contemporâneo exige a revisão e ampliação dos conceitos básicos no âmbito da interação e do processamento textual, uma vez que as relações sociais mudam conforme a necessidade de cada sociedade (DIONISIO, 2011). Sendo assim, para definir as novas formas de letramentos, organizados em meio a inúmeros recursos tecnológicos, foi necessário empregar termos mais abrangentes, como o conceito dos multiletramentos que inclui todas as formas de multiplicidade no processo de interação.

Para Rojo (2013, p. 14) os multiletramentos apontam

por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Como declara Rojo (2013), o conceito dos multiletramentos engloba significados imprescindíveis para o processo de produção e circulação de textos na sociedade contemporânea, pois o advento da tecnologia aliado às novas mídias proporcionaram a inserção de uma “multiplicidade de linguagens” no processo de comunicação. Dentre essas formas de linguagens encontramos “um amplo sistema

semiótico, no qual são combinados os signos, os símbolos, as imagens, as palavras e os sons” (CARVALHO, 2012, p. 229).

Com a apropriação das inúmeras ferramentas digitais, disponíveis nos aplicativos e ambientes virtuais, representamos por meio de imagens, sons, vídeos e animações, uma variedade de práticas sociais e culturais, abrangendo assim, o segundo “*multi*”, que corresponde à multiplicidade de culturas, ou seja, à pluralidade e diversidade cultural dos autores.

Os textos produzidos na contemporaneidade, conforme os parâmetros dos multiletramentos, possuem três características relevantes ao processo comunicativo, são elas:

Quadro 3 - Características dos multiletramentos

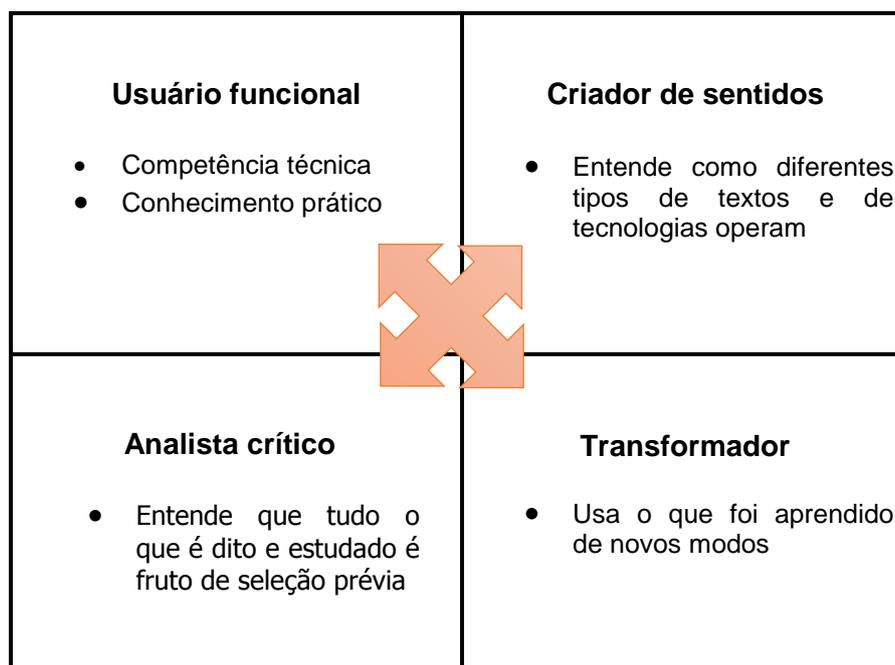
- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>(a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;</li><li>(b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);</li><li>(c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).</li></ul> |
|---|

Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 23)

Com base nas características expostas no quadro 3, percebemos que a inserção das ferramentas digitais nos eventos de produção e recepção textual, diversificou os elementos expressivos (verbais ou não), ampliando as possibilidades de construção de sentidos dos enunciados, sendo assim, denominamos como *multiletramentos* o domínio de uma diversidade de linguagens, mídias e culturas.

No entanto, para participar ativamente das práticas multiletradas, é necessário desenvolver algumas habilidades próprias do contexto de produção dessas práticas, para tanto, Rojo (2012, p. 29) apresenta o “*mapa dos multiletramentos*” que contempla alguns aspectos relevantes na formação de um usuário funcional que tenha “competência técnica nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 29).

Quadro 4 - Mapa dos multiletramentos de DECS &amp; UniSA (2006)



Fonte: Adaptado de ROJO (2012, p. 29)

Os itens apresentados no quadro 4, compõem os princípios propostos pelo Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>3</sup> sobre como desenvolver uma “pedagogia” dos multiletramentos (ROJO, 2012), ressaltando as competências necessárias para o sujeito interagir com as práticas multiletradas, as quais são apresentadas como proposta de formação para os nossos alunos (os nativos digitais).

Em meio a essas múltiplas linguagens e ao amplo sistema de signos disponíveis nos meios virtuais, percebemos a presença de outros conceitos indispensáveis para a compreensão e utilização desses recursos, que são a multimodalidade dos gêneros discursivos e os letramentos multissemióticos, os quais aprofundaremos no tópico seguinte.

### 2.1.2 Letramento digital e a multimodalidade dos gêneros discursivos

Ao buscarmos reconhecer a diversidade textual e compreendermos a função social de cada enunciado, nos deparamos com a teoria dos gêneros discursivos ou

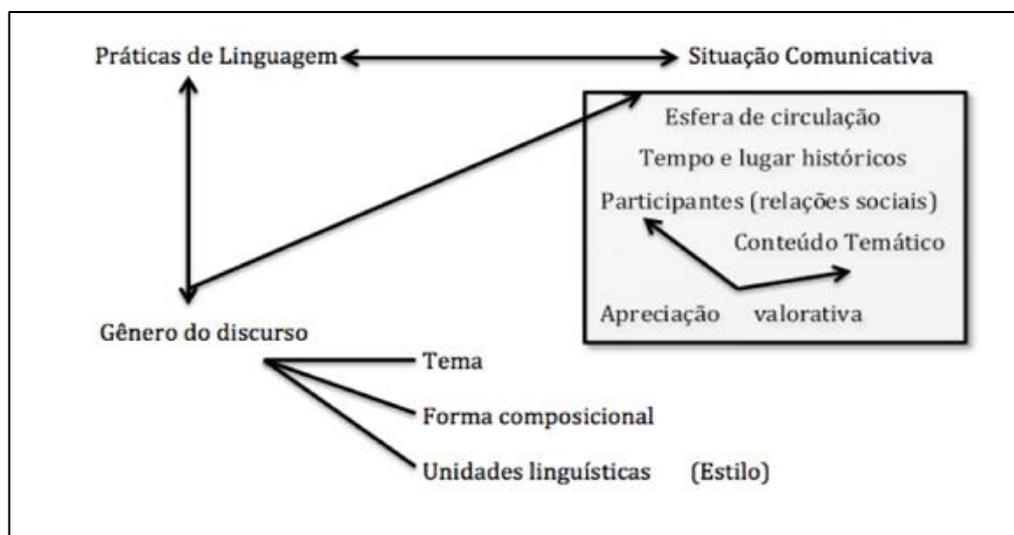
<sup>3</sup> O termo Grupo de Nova Londres foi atribuído a um grupo de pesquisadores que em 1996, após um colóquio, se reuniram em Nova Londres e publicaram um manifesto afirmando a necessidade de a escola incluir em seus currículos ações pedagógicas que contemplassem os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea (ROJO, 2012).

textuais, que buscam conceituar e categorizar os discursos, ampliando as relações entre linguagem e práticas sociais. Os gêneros discursivos são definidos pelo teórico Bakhtin (2011 [1992]) como o uso da língua em forma de enunciados (orais e escritos), que são construídos por diversos campos da atividade humana, os quais refletem as condições específicas de produção e as finalidades comunicativas de cada campo, apresentando-se em estruturas relativamente estáveis.

Outros teóricos também se dedicaram ao estudo dos gêneros, apresentando contribuições conceituais e estruturais sobre os usos e práticas linguísticas, entre os quais destacamos Marcuschi (2002), Bazerman (2005; 2011) e Rojo (2005; 2015), entre outros. Quanto às divergências terminológicas, estas não serão abordadas neste trabalho, assim sendo, utilizaremos a nomenclatura gêneros do discurso.

Para apresentar os elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, Rojo (2013, p. 27) utiliza o seguinte diagrama:

Figura 1 - Recorte do diagrama da teoria dos gêneros



Fonte: Adaptado de ROJO (2013, p. 27).

Desse modo, percebe-se que os gêneros discursivos compõem todo o nosso repertório de práticas linguísticas desenvolvidas por meio de ações comunicativas que apresentam conteúdo, estilo e finalidades específicas para cada situação comunicativa, sendo inúmeras as possibilidades de criação e utilização dos gêneros, pois estão sempre atrelados às necessidades das relações sociais que crescem e se modificam a cada momento. Por isso, Marchuschi (2002, p.19) caracteriza os

gêneros como sendo “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais”.

Como mencionado, os gêneros estão inteiramente ligados às práticas sociais, sendo impossível mensurar todas as formas existentes. Diante disso, passa a existir heterogeneidade discursiva, que corresponde à modificação e reelaboração dos gêneros discursivos com o passar do tempo, caracterizando a mobilidade e adaptação contextual dos gêneros (BAKHTIN, 2011 [1992]).

Nesse ponto, Marcuschi (2011, p. 18) afirma que os gêneros são dinâmicos, portanto não devemos concebê-los “como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (Grifos do autor).

Sendo assim, os gêneros aumentam, se transformam e formam “novos gêneros”, pois, por meio da heterogeneidade do discurso, os gêneros ganham novas formas, adequando-se à ação comunicativa e ao contexto social.

Levando em consideração esse processo, novos gêneros surgem de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias, permitindo assim, a relação entre as práticas linguísticas e os novos espaços de interação social.

Dessa forma, torna-se visível a correlação entre os estudos dos gêneros e as práticas de letramento, pois os gêneros são os enunciados que se concretizam para interagir com as práticas sociais e o letramento corresponde à ação social realizada por meio da linguagem, ou seja, dos enunciados, por isso Tavares (2008, p.36) afirma que o estudo dos gêneros “são de grande valia para complementar os estudos em letramento, afinal, não há estudos de letramento sem se abordar os gêneros”.

Conforme as teorias bakhtinianas, a construção dos enunciados correspondem à necessidade de interação com uma determinada situação comunicativa, para tanto, faz-se necessário conhecer e dominar as regras de funcionamento de cada domínio comunicativo, sendo assim, Rojo (2013, p. 27) diz que “as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos”.

Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ressaltam a importância de um ensino textual abrangente, isto é, que contemple os gêneros

discursivos presentes nos diversos âmbitos de interação sócio comunicativa, pois torna-se

necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Com isso, o contexto tecnológico e as diferentes formas de comunicação propõem o surgimento dos gêneros eletrônicos, os quais se adaptam às novas formas de interação e despertam o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas. Logo, esse novo espaço nos apresenta um modo de letramento contemporâneo, no qual não podemos ignorar a importância e a relevância no processo de comunicação, visto que os novos eventos de letramentos exigem usuários competentes no contexto das novas tecnologias, com habilidades que lhes possibilitem interagir nesse espaço virtual.

Sobre isso Goulart (2007, p.41) afirma que

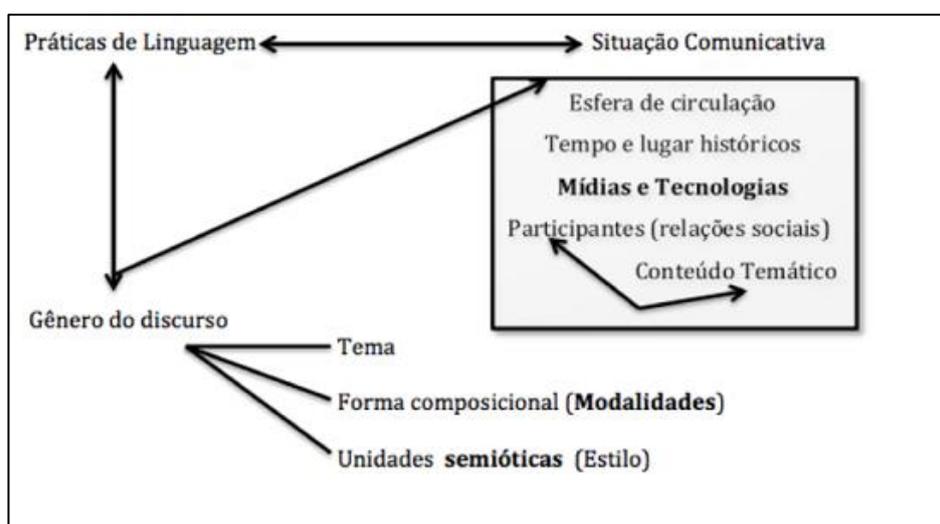
em tal contexto, destacamos a relevância da compreensão dos modos de inserção e de uso da escrita nas sociedades letradas contemporâneas, bem como os processos históricos que vêm determinando os diferentes gêneros do discurso orais e escritos, incluindo o uso da escrita em novos suportes tecnológicos.

Segundo Bakhtin; Volochinov (1997[1929], p.121), a língua se desenvolve na mesma proporção que “as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal [...]”. Desse modo, as mídias digitais propõem novas formas de interação, dentro de uma grande rede comunicativa, onde todos que estão interligados desenvolvem ações comunicativas próprias daquele ambiente, escolhendo recursos adequados e transferindo saberes adquiridos uns para os outros.

Essa reconfiguração dos espaços de comunicação e interação, permitiu a inserção de recursos que vão muito além do mero uso do signo verbal, os quais

representam a expressão individual e social por meio das mais diversas linguagens. E a partir dessa multiplicidade de elementos discursivos surgem os gêneros multimodais.

Figura 2 - Recorte do diagrama dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: Adaptado de ROJO (2013, p. 30).

Como exposto no diagrama, os múltiplos recursos semióticos permitem a formatação de novos gêneros discursivos, isto é, os gêneros multimodais, os quais, com o advento das novas tecnologias e por meio das mídias digitais, exibem em sua forma composicional elementos como cor, imagem, som, gráficos, movimento, *layouts*, dentre outros.

Sabemos, no entanto, que a multimodalidade não se resume apenas aos gêneros eletrônicos. Segundo Dionísio (2011, p. 139), nossas “ações sociais são fenômenos multimodais”, pois grande parte das situações de interação exige, no mínimo, dois elementos distintos de representação. Sendo assim, a multimodalidade discursiva pode ser caracterizada por meio do uso de diferentes formas de enunciação, como a associação da palavra (oral ou escrita) a outros modos de representação, tais como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Mas, apesar de encontramos a multimodalidade nas mais diversas ações sociais, é inegável que a grande expansão desses recursos se deram nos meios

digitais, pois as inovações tecnológicas e o uso da *internet* proporcionaram uma explosão de novos gêneros discursivos e estabeleceram diferentes formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2002).

Lemke (2010) reforça essa afirmação ao explicar que embora todas as formas de expressão sejam multimidiáticas (formadas por diferentes códigos e recursos), as inovações tecnológicas transformaram o processamento textual instituindo novas possibilidades e recursos às práticas de interação, como as habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática que correspondem às capacidades tradicionais de produção de textos e de leitura crítica.

Essas novas habilidades são determinadas como sendo a utilização dos elementos semióticos<sup>4</sup> em diferentes contextos midiáticos, tendo a competência para produzir textos aliando os diferentes recursos linguísticos disponíveis no ciberespaço.

A partir dessas novas tendências textuais, Lemke (2010) propõe que o trabalho com a linguagem seja direcionado ao aperfeiçoamento das habilidades multimidiáticas, tanto na produção textual, quanto no desenvolvimento da capacidade interpretativa. Afirmando que “tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (LEMKE, 2010, p.463).

De acordo com esse novo formato textual, Lemke (2010) formula uma teoria para categorizar as funções semióticas na produção de textos multimidiáticos, fundamentadas em três princípios: apresentação (representação do mundo), orientação (elementos que norteiam as percepções do leitor) e organização (ligação entre as partes textuais), por meio dos quais é possível analisar e avaliar as novas práticas de escrita na contemporaneidade.

Reconhecendo esses pressupostos como um caminho possível para a ressignificação do trabalho com a escrita, situamos as práticas de letramento realizadas nessa pesquisa, como uma experiência no desenvolvimento das

---

<sup>4</sup>Segundo Santaella (1983, p. 13) “a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”.

habilidades multimidiáticas, possibilitando associação dos recursos tecnológicos aos variados processos de ensino e aprendizagem (LENARTOVICZ, 2012).

Desse modo, as práticas sociais foram transportadas para novos ambientes, isto é, ambientes virtuais, os quais exigem habilidades de leitura e escrita apropriadas para esse novo espaço de interação, e que, conseqüentemente, determinam o surgimento do letramento digital, a fim de capacitar os sujeitos para elaboração e compreensão das inúmeras construções textuais disponibilizadas no meio virtual, permitindo que os seus usuários conheçam, descubram e explorem novos conhecimentos.

Esse letramento digital é indispensável para que se participe dos novos eventos de letramento, com o uso das tecnologias, pois, como ressalta Carvalho (2012, p. 231), é preciso conhecer a linguagem e dominar os diversos recursos que emergem nos ambientes virtuais, pois

a compreensão das práticas de letramento no contexto virtual leva à reflexão sobre a complexidade das práticas de letramento contemporâneas, e também o reconhecimento que a linguagem envolve uma ampla variedade de sistemas semióticos, bem como diferentes modalidades, associados às novas tecnologias da informação e comunicação.

Considerando esse fato, Braga (2007) afirma que a inserção das práticas pedagógicas no mundo digital abre espaço para novas formas de ensino, possibilitando a comunicação a distância (em tempo real ou não), oferecendo novas ferramentas que facilitam a produção de textos e disponibilizando um banco de informações potencialmente infinito.

Nesse sentido, o letramento digital permite o acesso ao mundo virtual, desvendando novas práticas sociais e construindo um amplo espaço de aquisição e socialização de saberes. Portanto, é inquestionável a necessidade de incluirmos o letramento digital em nossas práticas educativas (Braga, 2007), permitindo que as atividades escolares se desloquem para a tela do computador e que, por meio da navegação, os alunos explorem novos caminhos até o conhecimento.

Para exemplificar esse novo formato pedagógico, Kenski (2012, p. 100) mostra que “na atualidade, a lousa também migra para a tela. Tela que se inicia na função de lousa e que desloca as atividades de ensino para experiências e vivências

virtuais em lugares, espaços, tempos e grupos sociais nos quais as coisas acontecem.”

Esses espaços correspondem aos gêneros discursivos remodelados, ou seja, cumprem a mesma função social, mas são produzidos com a escrita tecnológica e exibem novos recursos, como cores, fotos, elementos sonoros dentre outros. Como exemplo de um gênero que surge no espaço virtual, a partir de um outro já existente no papel, citamos o *blog* (diário virtual) que equivale ao diário impresso, tradicionalmente utilizado para relatar acontecimentos cotidianos.

Muitos outros gêneros também migraram para a tela do computador, entre eles temos o *e-mail* e o *chat* que representam, respectivamente, a carta pessoal, o diálogo/conversa, caracterizando a transmutação apresentada por Bakhtin (1997), como sendo a formação de um novo gênero, tendo como base gêneros já existentes.

Partindo dessa noção, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros que surgem nessa nova tecnologia são diversificados, no entanto, a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita, enfatizando que os ambientes virtuais modificaram, por meio das novas ferramentas, as interações comunicativas do nosso cotidiano.

Para Marcuschi (2010) três aspectos são relevantes nesses novos gêneros: (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Constatamos assim, que os gêneros digitais surgiram da reelaboração de gêneros preexistentes, tendo suas características remodeladas para os novos espaços e intenções comunicativas, permitindo a difusão dos mesmos em tempo real.

Entre os gêneros discursivos reformulados no contexto das novas tecnologias, destacaremos nesse trabalho o gênero narrativo “**conto**” e suas reelaborações, como o “**miniconto**”, por ser o foco da nossa pesquisa. Para tanto, no próximo tópico faremos um breve relato sobre a forma estrutural e objetivos de produção do gênero conto, comparando-o aos novos modos de produção.

### 2.1.2.1 O gênero conto na era digital

O conto tem sua origem na tradição de contar histórias, sejam elas orais ou escritas, sendo uma narrativa curta, tem como característica central a resolução de um conflito, em um tempo e espaço delimitado, com um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995), quanto à forma composicional admite diferentes formatos, apresentando por meio da estrutura e jogo de linguagem uma grande semelhança com outros gêneros narrativos.

Explicitando esse aspecto diversificado dos contos, Bosi (1985, p.7) explica que “ora é quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas.” Determinando assim, o seu caráter altamente mutável, o qual impossibilita enquadrá-lo dentro de um modelo estável de gêneros.

Mesmo sem uma forma fixa, o conto, por meio da sua brevidade e de surpreendentes narrativas, prende o leitor na representação de um mundo imaginário. E no jogo entre fantasia e realidade o contista constrói histórias inusitadas, tendo como ponto de partida situações próprias do cotidiano. Nesse sentido, Bosi (1985, p. 8) considera que

a invenção do contista se faz pelo achamento (invenire-achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Daí não ser tão aleatória ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo.

Desse modo, para a invenção de um conto a palavra-chave é “situações”, pois surge a partir de um fato em que os elementos narrativos são imaginados. Sendo o conto uma narrativa de curta extensão, os episódios reproduzidos no gênero correspondem ao retrato de um acontecimento, do qual surgem os personagens, o enredo, o cenário e o tempo, elementos fundamentais na construção da trama.

Com características semelhantes, mas com uma estética própria (Spalding, 2008), surge o miniconto, um gênero aparentemente recente (Rojo, 2012), pois apesar de apresentar um novo formato, é composto pelos mesmos recursos e

elementos narrativos do gênero conto. Segundo Ferraz ([2007])<sup>5</sup> “Os teóricos do miniconto costumam, em nome de uma “estética da brevidade”, dizer que se trata de um gênero que vem ao encontro de nossa vida loca: de nosso culto da velocidade e de nossa cultura do impacto”.

Assim, a maior especificidade do miniconto é ser constituído de uma narrativa com o menor número de informações, ou seja, o mais resumidamente possível. Dessa forma, o miniconto é complementado pelas inferências do leitor, que a partir do dito constrói “uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão” (SPALDING, 2008, p. 61).

Quanto a classificá-lo como um novo gênero ou uma reformulação do conto, encontramos muitas divergências entre os teóricos, pois apesar de utilizarem os mesmos elementos narrativos, apresentam formas e temáticas próprias. Nesse sentido, Capaverde (2004, p. 33) exemplifica as diferentes opiniões quando relata que, para alguns,

o miniconto teria seu nascimento no interior do gênero conto, mas hoje se diferenciaria substancialmente dele. Outro grupo de estudiosos acredita que a discussão a respeito de seu pertencimento ao gênero conto não faz sentido quando se pensa no miniconto como um não-gênero, um espaço de cruzamentos, um híbrido.

Mesmo diante de perspectivas divergentes em relação à origem do miniconto, apoiaremos a ideia de relação entre os gêneros conto e miniconto, analisando esse novo gênero como uma reelaboração do conto tradicional, já que apresentam características textuais semelhantes, variando apenas em suas dimensões.

Além do novo formato apresentado por alguns gêneros, outros traços têm sido apreciados na organização composicional dos textuais contemporâneos. Dentre os novos elementos destacamos a inserção de cores, imagens estáticas e em movimento, som e vídeo, formas que representam apenas parte dos recursos disponíveis na cultura digital, pois, com a inserção das ferramentas digitais, a produção e compartilhamento dos textos ganharam novos formatos. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 83) afirma que “o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de

---

<sup>5</sup>G. G. Ferraz. Histórias em apenas uma linha. Disponível em: <<https://subrosa3.wordpress.com/2007/07/22/historias-em-apenas-uma-linha/>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra devem ser abordados na esfera escolar”.

Nesse contexto, a reelaboração dos gêneros narrativos ganharam muito espaço dentre as novas práticas de produção textual, pois com a utilização dos recursos e ferramentas digitais, novas formas de representação foram instituídas (Rojo, 2012), privilegiando a objetividade e rapidez da informação.

Desse modo, a escrita ganhou novos espaços e formatos na era digital e, para compreendermos essa evolução, traçaremos um percurso histórico da utilização da escrita dentro e fora do contexto escolar.

### **2.1.3 A escrita e a escola: no mundo das tecnologias**

De acordo com a história, o processo de convenção do sistema de escrita foi longo e marcado por muitas transformações, por muito tempo os desenhos e símbolos foram amplamente utilizados para transmitir pensamentos e ideias. Como mostra Tfouni (2002), foram diversos os códigos criados pelo homem até o aparecimento da escrita alfabética, estando sempre ligados aos fatores sociais, políticos e econômicos.

Assim sendo, dentro do processo de aquisição da linguagem, a escrita sempre teve um papel de grande destaque, por permitir o acesso a uma cultura letrada e representar o domínio do código alfabético dentro dos padrões estabelecidos socialmente. Era, portanto, a função da escola trabalhar e exigir que todos os alunos desenvolvessem as habilidades de escrita necessárias para participar dos eventos sociais. Coulmas (2014, p.126-127), falando sobre esse assunto, expõe que “Já na Antiguidade, a escola se tornou – e ainda é – a instituição que mais explicitamente exerce autoridade sobre a língua escrita pelo controle de sua transmissão de uma geração a outra.”

O modelo de escrita normativa, que prima pelas convenções e formalidades linguísticas, permaneceu até a contemporaneidade, como sendo a única forma correta e aceitável de utilização da língua, tendo, conseqüentemente, uma visão estigmatizada daqueles que não dominavam os moldes estabelecidos, pois, segundo Caiado (2007) para falar “bem” e pertencer à classe de prestígio social e econômico, deve-se escrever sem “erros ortográficos”.

Com os avanços tecnológicos e o uso constante das novas mídias, esse formato privilegiado da língua passou a ser questionado, dando início a uma verdadeira “revolução” entre os parâmetros da escrita escolar e as inovações da escrita da *internet*, pois, a escola via a escrita da *internet* como uma transgressão aos padrões cultos, e acreditava que o uso dessas formas linguísticas representariam a decadência da língua, por permitir uma linguagem com inúmeros “erros ortográficos”, abreviações e neologismos, dentre outros.

Rujo (2009, p. 103) ressalta que em meio aos relatos de professores “o internetês<sup>6</sup> é classificado como desrespeito ao idioma, vício, um estilo de língua escrita simplificado e ‘pobre de regras gramaticais e linguísticas”

Mas as críticas não conseguiram deter o avanço e a massificação dessa linguagem, pelo contrário, os estudos mostram que “o temor da “decadência” da língua parece inoportuno, pois os meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua no que diz respeito aos seus aspectos nucleares, à fonologia, à morfologia e à sintaxe” (SOUSA, 2007, p. 201).

Dessa forma, a escrita nos espaços virtuais foi crescendo cada vez mais e promovendo novas formas de utilização da linguagem, comprovando que “os problemas com a ortografia da língua portuguesa, ou os problemas com a escrita escolar não acabam ou aumentam, em detrimento do uso expansionista da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), conectado à *internet*” (FREIRE; DANTAS; REGO, 2014, p. 449). Ao contrário, os novos ambientes de escrita e o uso das TIC's (Tecnologia da informação e comunicação) abrem espaço para diferentes formas de interação, as quais são espontâneas, dinâmicas e úteis, porquanto correspondem às necessidades comunicativas legítimas, e não apenas a criações fictícias de cunho escolar, já que “na escola os estudantes geralmente escrevem para um interlocutor específico (o professor), na *Internet* suas redes de relações são bastante estendidas” (SOUSA, 2007, p. 201), isto é, os eventos de letramento no meio digital são substituídos pela conveniência dos próprios membros das comunidades virtuais.

E mesmo diante da visão tradicional e preconceituosa que permeava o contexto escolar, os PCN's em 1998 já apresentavam os benefícios do ensino da

---

<sup>6</sup>Escrita da internet.

escrita por meio das TIC's e da inserção dos alunos nas redes de interação. Isso está claro na seguinte passagem:

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. (BRASIL, 1998, p. 90).

Considerando essa realidade, tornou-se inevitável que, em sala de aula, fossem reconhecidas e reproduzidas as práticas de escrita exigidas socialmente, propiciando “aos alunos uma escrita tão prazerosa e significativa quanto aquela que é desenvolvida na *Internet*” (SOUSA, 2007, p. 202). Uma vez que, segundo Bazerman (2011, p. 57), a escrita “não é algo isolado, mas a realização textual de um amplo espectro de interações humanas”.

Sendo assim, as experiências de escrita digital no contexto escolar são apenas resultados das necessidades comunicativas dos educandos, concretizadas por meio de atividades que aguçam o desejo de escrita, e proporcionam meios de inserir os recursos interativos da comunicação em sala de aula, em vistas a produzir os conhecimentos de forma interessante para os educandos. Conforme afirma Goulart (2007), a reflexão sobre novos métodos de atuação pedagógica com a língua escrita favorece a formação de sujeitos letrados.

Logo, um processo de escrita satisfatório se dá em função dos objetivos e aceitabilidade dos alunos, ou seja, do jeito que ele é capaz de escrever e conforme os conhecimentos que possui sobre o assunto (PASSARELLI, 2004). Enquadrando-se nesses aspectos, os meios digitais incorporam novas situações de escrita, transpondo a tradição da escrita escolar, e assim alcançam níveis significativos entre os usuários dos ambientes virtuais (redes sociais).

Sendo assim, nesse novo cenário comunicativo, os jovens dispensam as formas tradicionais de interação e migram para as redes sociais, onde encontram um espaço que, além de permitir a conexão com diferentes usuários, ainda dispõem de inúmeros recursos de intercâmbio e acesso à informação.

Para compreendermos a importância desse novo espaço, Lima (2014, p. 26) define o relacionamento em rede como sendo

responsável pelo compartilhamento de ideias, nem sempre convergentes, entre pessoas que possuem interesses, objetivos e valores em comum. Assim, um grupo que se relaciona neste ambiente é composto por indivíduos que possuem identidades semelhantes, porém com opiniões próprias.

Desse modo, as redes sociais conectam os sujeitos em tempo real e alteram o intercâmbio de opiniões e informações, permitindo que novas relações sejam estabelecidas por meio da interação e, segundo Recuero (2009, p.143), “A rede, portanto, centra-se em atores sociais, ou seja, indivíduos com interesses, desejos e aspirações, que têm papel ativo na formação de conexões sociais”.

Essa fonte potencialmente infinita de informações trouxe diferentes tipos de vantagens e problemas novos para o professor, que passou a ter a seu dispor uma fonte bastante diversificada de materiais de apoio e a possibilidade de construção de tarefas pedagógicas mais sofisticadas e interessantes do que as tradicionalmente propostas pelos livros didáticos. (BRAGA, 2007, p.185)

Assim, com a inserção dos recursos tecnológicos no âmbito escolar, os “problemas” surgem em forma de desafio para os profissionais da educação, que precisam dominar novos conhecimentos, novas linguagens e diferentes formas de ensino, incluindo em suas práticas pedagógicas ações que favoreçam as práticas letradas contemporâneas.

Diante de tantas ferramentas de comunicação, interação, navegação e pesquisa, os alunos aprendem a transformar os ambientes virtuais em situações reais de construção do saber. Isso exige novas práticas pedagógicas que possam oportunizar uma ressignificação no uso da leitura e da escrita, para que os inúmeros saberes advindos do meio digital sejam significativos também nas práticas escolares. Nesse sentido, de acordo com Rojo (2012, p. 24) “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”. Vê-se, então, que, dentre as inúmeras contribuições advindas dos recursos digitais, é possível perceber que os ambientes virtuais têm como propósito inicial permitir o intercâmbio de informações, ideias e conhecimentos, buscando a atenção e a contribuição de cada usuário, por meio da produção coletiva.

Nesta perspectiva, as novas teorias de ensino visam à reformulação do ensino da linguagem, propondo a inserção de projetos de letramento (Kleiman, 2001; Oliveira, 2008) que transponham os limites escolares das práticas de leitura e escrita, trabalhando propostas de escrita que cumpram uma função social dentro e fora do âmbito escolar.

Com o objetivo de ressignificar as práticas de escrita, Kleiman (2001, p. 241) afirma que “em síntese, podemos dizer que, em relação à produção de textos, o trabalho do professor consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades em práticas significativas”.

Conforme o exposto, as propostas de atividades com a escrita devem ter objetivos e funções bem definidos, e que se enquadrem no contexto social. Para melhor averiguar como poderia se dar um trabalho assim, no próximo tópico, faremos uma breve reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado a partir das concepções dos projetos de letramento.

#### **2.1.4 Projetos de letramento**

No processo de ensino aprendizagem as práticas e ações pedagógicas são projetadas a fim de desenvolver as habilidades e competências necessárias para a participação dos sujeitos nos eventos sociais. Dessa forma, elaborar projetos significa lançar um olhar para o futuro, por meio de uma ação possível de ser consolidada e orientada por objetivos que devem ser atingidos (OLIVEIRA, 2008).

No contexto pedagógico não é diferente, os projetos propõem ações e delimitam metas, visando alcançar determinados fins. Sendo assim, Oliveira (2014, p. 70) afirma que o professor deve planejar as atividades refletindo “sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e, constatando que elas representam ações que têm início e fim nelas próprias, perceba que, na vida, nossas ações se destinam a um fim ou a vários.”

Dessa forma, os projetos de letramento atuam como uma alternativa eficaz na busca por uma aprendizagem significativa, visto que uma de suas finalidades é construir saberes e práticas que atendam às necessidades sociais dos indivíduos, por meio de atividades próprias das situações reais de interação.

Diante dessa nova realidade, os professores são desafiados a planejarem atividades que desenvolvam ações, tendo como “ponto de partida o aluno – seus

interesses, seus conhecimentos, suas experiências” (Kleiman, 2001, p. 225), e a partir daí inseri-lo em diferentes práticas sociais.

Nessa perspectiva, Oliveira (2008) expõe a visão dos professores sobre a necessidades de implementarmos novas práticas de ensino, voltadas para a formação crítica e reflexiva dos alunos, tendo em vista que as práticas sociais se reelaboram continuamente.

Movidos por novas políticas de letramento, alguns professores e profissionais da educação têm-se preocupado em desenvolver programas de trabalho que considerem os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, elejam a autonomia e criticidade como centros de interesse, desterritorializem os espaços de aprendizagem, dêem voz e oportunidade aos alunos de agirem e narrarem suas experiências, relacionem o saber escolar aos saberes sociais, atribuam sentido ao conhecimento em construção e atendam às necessidades comunicativas dos alunos. (OLIVEIRA, 2008, p. 95)

Essas reflexões sobre novas possibilidades de vivências pedagógicas pautadas nos estudos do letramento orientam que o trabalho com a leitura e a escrita deve ser direcionado à inserção dos alunos no contexto das práticas sociais, reconhecendo a função social dos textos que produzem (KLEIMAN, 2001).

Com essa nova forma de ensino que ressignifica as práticas escolares tradicionais e possibilita diferentes formas de aprender, professores e alunos agem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, tendo autonomia para expor pontos de vista e traçar novos caminhos, desenvolvendo habilidades e competências imprescindíveis ao processo de interação e socialização dos indivíduos (SANTOS, 2008).

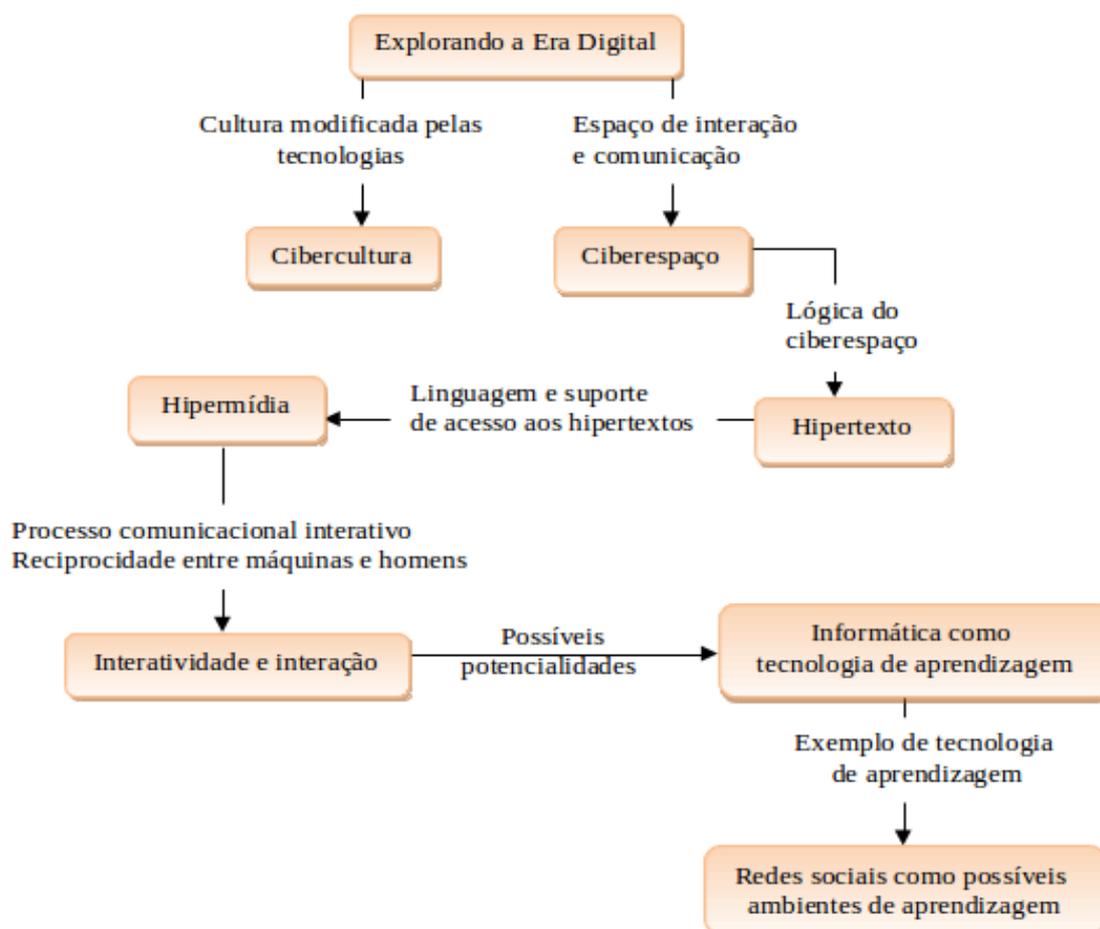
Ao expor essa perspectiva de ensino como um espaço para trocas significativas, constatamos que ao ignorarmos o formato educacional professor versus aluno e focar o processo de ensino na interação desses agentes, temos a possibilidade de ampliar as perspectivas do saber e “desenvolver, nos sujeitos de aprendizagem, as capacidades de análise e crítica, habilidades tão importantes para a compreensão e transformação da realidade sociocultural e política em que todos (alunos e professores) estão envolvidos” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44).

Assim, ao centrarmos os métodos de ensino no processo de interação entre os agentes do processo educativo, situamos a nossa pesquisa em práticas de

letramento (projeto de letramento) que valorizam os novos espaços de interação e propõem formas de aprendizagem que acompanham as mudanças e transformações das práticas sociais, habilitando-os para uso das ferramentas comunicativas disponíveis nesses espaços.

Esse novo espaço de interação é denominado de ciberespaço, lugar de “comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92), nesse espaço encontramos inúmeras formas de linguagens disponíveis ao processo de construção textual, dessa forma, a interatividade nos meios digitais e/ou redes sociais conta com a mobilização de diferentes saberes, entre eles o domínio dos recursos tecnológicos para a produção da mensagem que se deseja transmitir, adequando-a ao espaço e público a que se destina. Vejamos isso na figura a seguir:

Figura 3 - Esquema das características da Era Digital



Fonte: Explorando a era digital: cibercultura (FORESTI, 2013).<sup>7</sup>

<sup>7</sup>Disponível em: <http://www.oficinadanet.com.br/post/11458-explorando-a-era-digital-cibercultura>.

Como mostra o esquema da Figura 3, “explorar a era digital” significa mobilizar inúmeras habilidades e conhecimentos em prol da comunicação e interatividade, nesse processo as redes sociais se apresentam como “possíveis potencialidades” no uso das tecnologias digitais para a aprendizagem.

Dessa forma, as práticas de letramento propostas nesse projeto de intervenção “**Do miniconto ao conto multimodal**”, buscam desenvolver as habilidades de autoria multimidiática/hipermidiática, utilizando a informática como uma tecnologia de aprendizagem, e transformando as redes sociais em possíveis ambientes de aprendizagem (FORESTI, 2013), possibilitando assim, a reformulação dos saberes.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo. A observação constitui, sem dúvida, importante fonte de conhecimento.*

*(GIL, 2008, p. 1)*

As pesquisas se desenvolvem por meio dos estudos, observações, análises e interpretações, nesse sentido o trajeto metodológico determina a que campo científico o trabalho pertence, e explicita o caminho que será percorrido até chegarmos aos resultados objetivados.

Desse modo, os aspectos metodológicos correspondem aos métodos e instrumentos utilizados na pesquisa, a fim de situá-la. Neste capítulo traçaremos todo o percurso metodológico deste trabalho, explicitando o tipo de pesquisa, os participantes (grupos/sujeitos envolvidos), ambientes (espaço físico), artefatos (materiais e acessórios) e todas as atividades (ações) planejadas e executadas.

##### 3.1.1 Contextualização da pesquisa

As práticas sociais de leitura e escrita são determinadas por fatores sociais e históricos, sendo, portanto, práticas situadas (BARTON; HAMILTON, 2000), por adequarem-se às necessidades usuais dos sujeitos que por meio delas interagem. Nesse contexto, as atividades de língua materna devem representar “oportunidades para inserir o trabalho escolar em uma atividade significativa, própria desse âmbito, permitindo mostrar, assim, a relação imbricada entre texto, contexto e prática letrada” (KLEIMAN, 2001, p. 241)

No sentido de propor meios para um trabalho efetivo com a linguagem, o nosso trabalho foi desenvolvido com base nos métodos da pesquisa qualitativa, buscando estratégias para investigar, descrever, interpretar e intervir no processo de formação dos usuários do sistema linguístico, contemplando a diversidade de práticas sociais associadas à leitura e à escrita.

Para melhor situarmos os métodos científicos utilizados em nossa pesquisa, faremos uma breve exposição dos principais aspectos da pesquisa qualitativa, apresentando os seus fundamentos e objetivos. Por ter um caráter descritivo e interpretativista, a pesquisa qualitativa não se apoia na reprodução de dados estatísticos, mas tenta compreender e interpretar uma realidade social. Explicitando as características da pesquisa qualitativa, Bogdan *apud* Triviños (1987, p. 128-130) utiliza as concepções para descrever os aspectos constitutivos desse método de pesquisa, os quais estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Aspectos constitutivos da pesquisa qualitativa

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Fonte: Adaptado de Triviños (1987, p. 128-130)

Quanto aos objetivos, Flick (2009, p. 8) afirma que esse método de pesquisa visa “entender, descrever e, às vezes, explicar alguns fenômenos sociais”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa não apenas se opõe à quantitativa, mas possui características próprias e reconhecíveis a partir dos métodos de obtenção e análise dos dados.

Nossa pesquisa, além de perceber e interpretar aspectos da realidade em um determinado contexto social, tem como objetivo principal propor interferências no espaço de atuação, sendo, portanto, uma pesquisa de cunho intervencionista, a qual configura-se como pesquisa-ação. Esta, de acordo com Thiollent (1985, p.14),

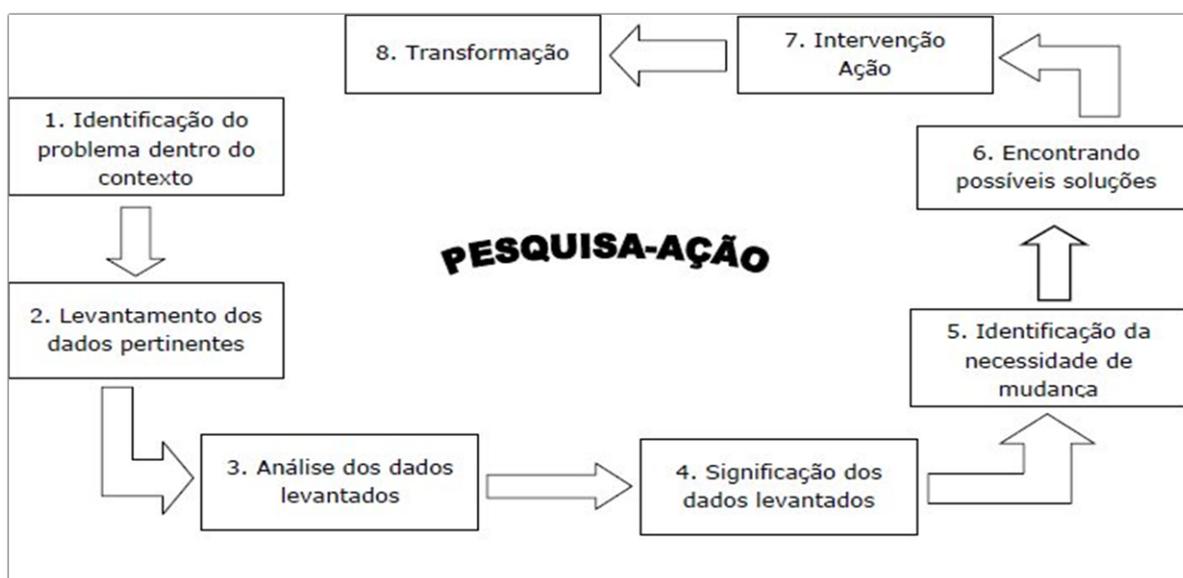
é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste sentido, a pesquisa-ação consiste na resolução de um problema existente no meio social, por meio de ações interventivas, que são planejadas com o objetivo de transformar o contexto em questão. Como mostra Thiollent (1985, p. 15) afirmando que “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Desse modo, nossa pesquisa enquadra-se nos métodos da pesquisa-ação por empreender uma ação interventiva, a partir da identificação de uma situação problema no contexto escolar, para tanto várias etapas foram planejadas, desde o levantamento dos dados até a execução de ações resolutivas.

A figura abaixo esboça bem todo o trajeto da nossa pesquisa, mostrando a sequência de ações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa-ação.

Figura 4 - Diagrama sobre a estrutura da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de KOERICH et al. (2009, p. 718)

Conforme o passo a passo exposto no esquema anterior, apresentamos as etapas empreendidas em nossa pesquisa, partindo da temática escolhida até a execução das propostas de transformação no ambiente da pesquisa. As mudanças empreendidas no contexto de atuação foram apresentadas por meio dos resultados

alcançados, os quais apresentam uma nova postura dos participantes perante o tema trabalhado.

## 2.2 FASES DA PESQUISA

Para situar as fases desenvolvidas nessa pesquisa, adotamos as categorias propostas por Barton e Hamilton (2000), conforme o quadro apresentado no item 1.1.1, que expõe os elementos básicos para caracterizarmos os eventos e as práticas de letramento. Essas categorias também nos permitem reconhecer as nossas ações como práticas letradas por meio dos elementos constitutivos.

### 3.1.2 Participantes

A seleção dos participantes para a pesquisa se deu a partir da proposta de trabalho final do PROFLETRAS, que consiste em uma ação interventiva no nosso espaço de atuação docente, tendo como foco uma situação problema da realidade escolar no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Assim sendo, em consonância com a concepção do curso, os sujeitos envolvidos foram os nossos próprios alunos. Esses alunos cursam, regularmente, o 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Mossoró-RN, divididos em duas turmas, uma com 17 (dezesete) e a outra com 33 (trinta e três), totalizando 50 (cinquenta) alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

Figura 5- Participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa

Para melhor caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa, descrevemos as práticas letradas familiares, escolares e sociais, nas quais os participantes se envolvem com maior frequência, para isso aplicamos com os alunos um questionário com questões abertas e fechadas<sup>8</sup>, que foi adaptado de questões apresentadas no livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social* de Roxane Rojo, que averigua a relação entre os alunos e as práticas sociais.

O reconhecimento da realidade dos alunos foi realizada seguindo os parâmetros da pesquisa-ação, a qual orienta que os pesquisadores em seus primeiros contatos com os participantes “tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado “diagnóstico” Thiollent (1985, p. 48).

Segundo a instrução acima, essa caracterização dos participantes se deu na fase do diagnóstico, com o propósito de perceber a pertinência do trabalho em

---

<sup>8</sup>O questionário utilizado faz parte do acervo do projeto de pesquisa “Letramento digital: o uso de novas tecnologias na escola”, coordenado pela profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros e do qual participei.

relação ao público a que se destinava as ações, tendo, portanto, uma resposta positiva em função do grande número de adeptos às mídias digitais.

### **3.1.3 Ambiente escolar e virtual**

Como propõe os projetos de letramento, as práticas letradas não devem ficar apenas entre as “quatro paredes” do espaço escolar, mas enquanto prática social deve assumir a função comunicativa para a qual foi produzida. Diante disso, nossas atividades tiveram dois cenários para o desenvolvimento das atividades, um presencial e outro virtual, que correspondem ao ambiente escolar e ao ambiente virtual do *Facebook*, respectivamente.

Durante todas as etapas do projeto os ambientes foram utilizados tanto em momentos distintos, quanto de forma simultânea, pois o acesso ao espaço virtual se dava por meio de inúmeros recursos tecnológicos, os quais, por serem portáteis, permitiam a conexão em diferentes espaços.

Como as atividades eram desenvolvidas continuamente nos dois espaços, o escolar (presencial) e o *Facebook* (virtual), os participantes estavam, constantemente, conectados aos grupos, buscando formas coletivas de cumprir os desafios propostos pela professora. No entanto, no âmbito escolar encontramos alguns entraves, uma vez que a escola não disponha de um espaço físico confortável e adequado para a realização das atividades que exigiam o acesso à rede (*internet*), pois, apesar dos avanços tecnológicos, muitas escolas ainda não possuem um laboratório de informática, e o acesso à *internet* se restringe a poucos locais.

Mesmo diante das limitações de acesso à *internet* muitas atividades foram desenvolvidas com êxito no espaço escolar, pois buscávamos o acesso à rede em outras dependências da escola, como ilustra a figura 6, momento em que estávamos na entrada da escola, produzindo alguns minicontos.

Figura 6 - Espaço escolar de acesso à internet (entrada da escola)



Fonte: Acervo da pesquisa

No espaço escolar/presencial os alunos desenvolveram várias tarefas, como produzir alguns minicontos, visualizar e avaliar textos publicados anteriormente, comentar algumas publicações, mas dentre todas as tarefas executadas nesse espaço, daremos uma ênfase maior à produção das imagens (fotografias) em que os participantes protagonizavam o tema que desejavam apresentar na construção do conto final.

Acessando o *Facebook*, ambiente virtual fora da escola, os participantes utilizaram a interatividade disponível na rede (*internet*) para cumprir todos os desafios, pesquisaram imagens para as produções iniciais, redigiram os minicontos, publicaram as imagens registradas na escola e construíram várias narrativas, as quais contemplavam a temática da imagem.

Com a alternância entre os dois espaços, era permitido que os alunos transitassem entre os mesmos sempre que necessário, pois como mostra Kenski (2012, p. 50), “deslocamentos são necessários: momentos em que os alunos ficam diante das máquinas alternam-se com momentos em que eles discutem em equipe os resultados de suas interações com o ambiente tecnológico [...]”. Conhecendo assim, diferentes formas de interação e construção do saber.

### 3.1.4 Artefatos

Os artefatos correspondem aos recursos e ferramentas utilizadas para realização das ações, como também os valores não-materiais envolvidos na prática de letramento (HAMILTON, 2000). Dentre os elementos observáveis houve o uso recorrente das ferramentas tecnológicas, como celulares (*smartphones*), *tablets*, *notebook*, *datashow*, equipamentos portáteis vinculados às práticas contínuas dos participantes, esses aparelhos tecnológicos permitiram a conexão em rede propiciando a interação.

Um dos instrumentos (artefato) mais utilizado foi o celular (*smartphone*), por dispor de inúmeros recursos como câmera fotográfica, editor de fotos, acesso à *internet*, aplicativos do *Facebook*, entre outras opções. Com esse dispositivo os alunos produziram suas próprias imagens, publicaram as mesmas no grupo virtual e ainda interagiram com outras postagens. Até mesmo alguns contos foram redigidos com o auxílio do celular, por ser um recurso digital que todos possuíam.

Durante a realização das práticas de letramento utilizamos outras “ferramentas ou artefatos (gêneros, textos, imagens, suportes, gestos)” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 99). Além das ferramentas citadas, para execução das tarefas os alunos mobilizaram os conhecimentos sobre as práticas sociais, tanto na utilização dos recursos digitais, como na produção de textos adequados à função social. Na representação das imagens, no caso, as fotografias, apresentaram expressões faciais e corporais que caracterizaram os sentimentos e emoções que desejavam transmitir.

Percebemos, portanto, que os recursos, visíveis ou não, funcionam como elementos indispensáveis à execução das ações sociais, nesse sentido, “os artefatos funcionam como ferramentas materiais e simbólicas, capazes de desenvolver nas pessoas habilidades, crenças e sentimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

### 3.1.5 Atividades

Projetos de letramentos constituem-se em práticas planejadas a partir da ressignificação de práticas de letramento escolar, no sentido de mobilizar conhecimentos e capacidades na execução das práticas sociais (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, o trabalho com a linguagem requer que as atividades de leitura e escrita possam representar situações concretas de interação e comunicação, próprias das ações sociais.

Com base na proposta acima descrita, que sugere um trabalho com a linguagem voltado para a materialização de práticas sociais, elaboramos um projeto de letramento com a finalidade de aperfeiçoar as habilidades de leitura e produção textual em contextos reais de interação, pois como enfatiza Kleiman (2001, p.238), “o projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita ( a aprendizagem dos aspectos formais apenas)”.

Para apresentarmos o projeto de letramento desenvolvido nessa pesquisa, faremos um esboço das etapas de produção, que foram divididas nos seguintes blocos:

Figura 7 - Etapas de produção



Fonte: Elaborado pelo autor

#### 1º ETAPA: Diagnóstico

Na etapa diagnóstica, tínhamos o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, para além das práticas escolares, buscando perceber as práticas de letramentos que são mais presentes no meio social no qual os discentes estão inseridos. Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário (especificado no item 2.2.1 - Apêndice A) que sondava alguns aspectos do letramento escolar, familiar, social e digital.

A partir da coleta e tabulação dos dados, produzimos gráficos que representam o perfil das turmas selecionadas e que serão apresentados no capítulo III deste trabalho.

## 2º ETAPA: Apresentação

Nessa etapa apresentamos aos alunos o projeto de letramento (plano de intervenção), ressaltando as atividades projetadas e os objetivos pretendidos com a implementação de novas práticas de escrita. Em seguida, propomos atividades em sala que possibilitassem o reconhecimento das características estruturais, linguagem, finalidade comunicativa e público-alvo do gênero discursivo “**conto**” e “**miniconto**” para que os alunos se apropriassem das ferramentas de produção e recepção do gênero em questão.

As atividades de apresentação do gênero foram executadas conforme a seguinte sequência:

- Exposição do gênero “conto” e suas ressignificações, como o “miniconto”;
- Leitura e interpretação de diferentes contos e minicontos;
- Comparação entre o conto e o miniconto;
- Releitura e criação de novas situações para os contos;
- Descrição de imagens que representam as características semióticas do conto apresentado.

Após a execução dos estudos sobre o gênero, separamos a turma em grupos e orientamos os participantes em relação à aplicação das atividades, expondo o contexto de realização e os instrumentos necessários a construção dos textos. Também ressaltamos que o trabalho seria produzido por meio da interação e colaboração mútua, já que se tratava de um processo de escrita coletiva, sendo esse método de grande valia para a construção do saber, pois, conforme Santos (2008), “Ensinar e aprender são ações que se pautam no princípio da coletividade, da negociação e da dialogia”. Finalizamos essa etapa com a construção de um grupo virtual, para cada turma, no ambiente virtual do *Facebook*, os quais foram nomeados como “LETRAMENTO DIGITAL: GRUPO BETA” e “LETRAMENTO DIGITAL: “OS CONECTADOS”. Esse espaço permite agrupar pessoas selecionadas, possibilitando o “compartilhamento de documentos, fotos e *posts* e

salas de bate-papo, onde é possível conversar com todos os membros do grupo que estiverem *online* ao mesmo tempo (CARVALHO; NETO, 2012)”. A utilização desse ambiente tinha o objetivo de promover a interação entre os participantes, como também a socialização dos textos produzidos.

### 3º ETAPA: Produção

As produções foram realizadas em diferentes momentos e espaços, tendo o auxílio da conexão em rede. Os alunos produziam, coletivamente, textos verbais e não-verbais, de acordo com os comandos e solicitações disponíveis na página do grupo e em sala de aula. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de construir o “conhecimento em colaboração com os outros e a sala de aula é focalizada como uma comunidade de aprendizagem em que o professor assume o papel de maestro das interações” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 96).

O projeto objetivava ressignificar as formas de escrita por meio da rede social *Facebook*, propondo como tema central das produções: Quem sabe eu te conto? Do miniconto ao conto multimodal.

As etapas de produção da coletânea de minicontos e contos foram as seguintes:

1º momento: Os grupos (participantes) pesquisaram e publicaram imagens que representavam temáticas instigantes para a produção de contos;

Exemplo de imagens publicadas:

Figura 8 - Recorte das imagens publicadas pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa

2º momento: Dentre as imagens publicadas, os grupos escolheram três<sup>9</sup> imagens com temáticas diversas para a produção coletiva de minicontos multimodais. Partindo da representação da imagem, os alunos interagindo por meio do ambiente virtual, produziram coletivamente três minicontos multimodais, os quais contemplavam a apresentação dos sentidos imagéticos.

3º momento: A partir da análise das imagens coletadas da *internet*, os participantes perceberam como se dava a organização dos elementos visuais, estabelecendo relação com os sentidos produzidos no texto verbal. Assim, escolheram os aspectos semânticos que desejavam ressaltar na produção das imagens, de acordo com a temática que pretendiam apresentar. Utilizando os conhecimentos construídos nas aulas introdutórias (atividades práticas) sobre a utilização dos diferentes elementos multissemióticos, os grupos produziram suas próprias imagens (com cinco temáticas diferentes), representando os personagens fictícios do enredo que apresentariam na produção dos contos. As imagens foram produzidas com as ferramentas digitais, celulares e câmeras fotográficas, no próprio espaço escolar. Nessa etapa os alunos produziram textos não-verbais por meio da cena que claramente retrataram na produção das imagens.

Exemplo de imagens produzidas e publicadas:

Figura 9 - Recorte das imagens produzidas pelos próprios alunos



Fonte: Acervo da pesquisa

<sup>9</sup>Estabelecemos a quantidade baseado no número de participantes, na tentativa de envolver todo o grupo no processo de produção.

4º momento: Nesse momento, cada grupo escolheu três imagens entre as cinco produzidas e publicadas por cada grupo, para a construção coletiva dos minicontos multimodais. O trabalho foi estruturado a partir dos estudos sobre os aspectos da multimodalidade e por meio da interação no ambiente virtual do *Facebook*, permitindo que todos colaborassem com a produção.

Figura 10 - Produção coletiva dos minicontos (Sala de aula)



Fonte: Acervo da pesquisa

5º momento: Com base na representação das imagens (fotografias) e nas orientações produzidas na construção dos minicontos, os participantes, de forma colaborativa, organizaram as estruturas textuais com os diversos signos linguísticos e produziram o “conto multimodal”, retratando o enredo apresentado através da imagem escolhida.

Demonstração de uma imagem escolhida:

Figura 11 - Imagem escolhida para produção do “conto multimodal”



Fonte: Acervo da pesquisa

Além da produção dos minicontos e contos multimodais, os participantes também teciam, constantemente, comentários sobre as publicações no grupo, apreciando o trabalho executado pelos colegas, utilizando todos os recursos disponíveis no meio digital

#### 4º ETAPA: Avaliação

A avaliação das produções foi realizada em sala de aula de forma coletiva. Os participantes (docente e discentes) buscaram identificar as principais dificuldades no processo de organização textual, permitindo o aperfeiçoamento da prática de escrita por meio da reedição dos textos. A correção e reedição dos textos foram realizadas em sala de aula, após cada grupo selecionar os textos dos quais mais gostou e que desejava expor no momento da culminância.

No momento de correção, cada grupo reunido buscava avaliar sua própria produção com o auxílio da professora, reeditando palavras incorretas ou expressões inadequadas. Quando um grupo terminava essa etapa, ingressava em outro grupo na tentativa de colaborar com a correção.

Ressaltamos, no entanto, que o nosso trabalho não tinha como foco revisar os aspectos estruturais da língua, mas sim proporcionar um novo espaço para o desenvolvimento da prática de escrita de maneira significativa e prazerosa, mesmo assim não deixamos de evidenciar os cuidados necessários à construção textual.

Durante essa prática os alunos tornaram-se mais autônomos na construção dos saberes pertinentes ao processo de autoria, percebendo a importância das atividades de escrita e reescrita para o aperfeiçoamento das habilidades de produção. Neste sentido, conforme mostra Santos (2008, p. 128) “a eficácia do ensino da escrita está ligada a ter consciência daquilo que se faz e da capacidade de fazer escolhas adequadas”. Desse modo, os alunos procederam, reconhecendo as necessidades de adequações nos textos produzidos.

#### 5º ETAPA: Exposição

Os textos foram produzidos em um grupo fechado no *Facebook*, permitindo o acesso apenas aos integrantes da pesquisa, após o período de avaliação e reedição dos textos, promovemos um momento de exposição e socialização dos trabalhos no âmbito escolar, aberto a toda comunidade (alunos, pais e professores). Os contos também foram divulgados no ambiente virtual, sendo disponibilizados em uma página aberta do *Facebook*, espaço onde ganharam grande visibilidade, por admitir um acesso irrestrito aos usuários dessa comunidade virtual.

A exposição dos contos foi organizada pelos participantes da pesquisa, no sentido de não apenas apresentar as produções, mas também mostrar a relevância dessa nova experiência para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, então, além dos contos, os alunos produziram juntamente com o monitor do programa “Mais educação”, uma apresentação cultural que evidenciava as possibilidades do uso pedagógico do *Facebook*.

No pátio da escola os contos foram dispostos em banners que revelavam a sequência de produção de cada grupo: criação da imagem, apresentação do miniconto e organização do produto final o “conto multimodal”.

Figura 12 - Imagem dos banners (exposição)



Fonte: Acervo da pesquisa

Durante a exposição, um representante de cada grupo, alternadamente, posicionava-se ao lado do *banner* para explicar ao público (alunos, pais e professores) como se deu o processo de produção dos textos verbais e não verbais, ressaltando a importância das práticas desenvolvidas no projeto para o desenvolvimento das habilidades de autoria.

Figura 13 - Apresentação dos trabalhos (Durante a exposição)



Fonte: Acervo da pesquisa

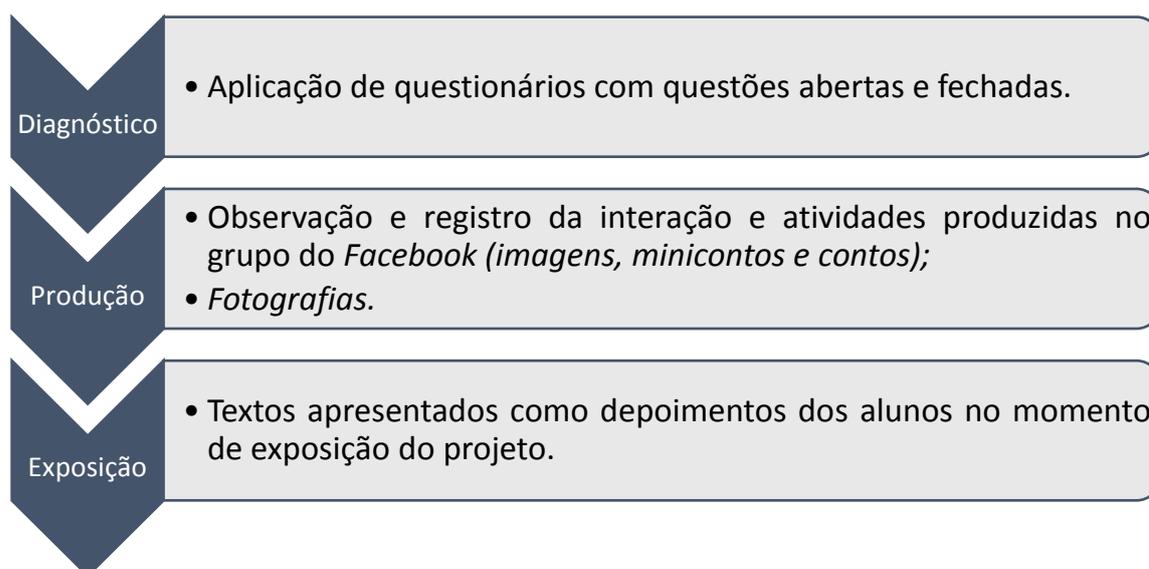
Para encerrar a exposição, os alunos retrataram a relevância do projeto por meio de uma apresentação cultural (encenação e dança)<sup>10</sup>, que evidenciava o *Facebook* como um espaço de aprendizagem, demonstrando possibilidades de uso dessa rede social para além do lazer. Além disso, compartilharam as experiências vivenciadas, ao apresentarem depoimentos que relatavam as habilidades adquiridas e aperfeiçoadas durante as atividades.

Nesse momento, os participantes explicitaram a importância das produções escritas, enquanto prática social, por permitir a construção de identidades e a expressão de modos de ser. Revelando que as imagens representadas nos contos retratavam as experiências, sentimentos e anseios dos autores.

### 3.2 GERAÇÃO DE DADOS E SELEÇÃO DO *CORPUS*

A geração de dados da pesquisa efetivou-se durante o período de desenvolvimento do projeto de letramento com o tema “Do miniconto ao conto multimodal”, que ocorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2015. Os dados foram coletados em três momentos da pesquisa, distribuídos nas seguintes fases: diagnóstico, produção e exposição. Em cada fase utilizamos instrumentos específicos, conforme explicita a figura 14.

Figura 14 - Instrumentos da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

<sup>10</sup> Na encenação os alunos apresentaram cenas do cotidiano escolar que utilizavam o *Facebook* como ferramenta pedagógica, e na dança interpretaram a música “Pela internet” de Gilberto Gil.

Os instrumentos explicitados na figura acima foram descritos e caracterizados em cada fase correspondente. No diagnóstico por meio dos questionário traçamos o perfil dos participantes, durante a etapa de produção observamos e registramos através de *prints*<sup>11</sup> as interações e atividades desenvolvidas no grupo, das quais selecionamos o *corpus* da nossa análise e na exposição arquivamos os textos que apresentaram o olhar dos discentes sobre a relevância das atividades desenvolvidas.

Diante da grande quantidade de textos produzidos em cada etapa de atividades, e da impossibilidade de contemplarmos todos esses textos no decorrer da nossa análise, selecionamos três textos (verbais ou não-verbais) correspondentes a cada atividade das primeiras etapas, e dois textos (miniconto e conto) da etapa final para compor o nosso *corpus*, sendo assim em nosso trabalho serão analisados um total de treze textos.

Para a análise dos *corpus* utilizaremos como principal aporte teórico os estudos apresentados por Barton e Hamilton (2000) sobre as práticas e eventos de letramento, Rojo (2012; 2013) com as categorias dos multiletramentos, Dionísio (2011) com os aspectos multimodais dos gêneros discursivos e Lemke (2010) com a teoria multimidiática que destaca três aspectos (**apresentação, orientação e organização**) da análise semiótica dos textos. Também apresentaremos a contribuição de outros estudiosos que ressaltam a importância de realizarmos atividades de inclusão digital.

Essas categorias nos permitiram perceber como novas práticas de escrita foram instituídas a partir da inserção das ferramentas digitais no contexto escolar, como também a importância de desenvolvermos nos educandos novas formas de produção de sentidos, utilizando os recursos disponíveis na cultura digital.

---

<sup>11</sup>Print é a captura da imagem presente na tela de computadores e celulares.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias.*

*(Roxane Rojo, A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos, no prelo).*

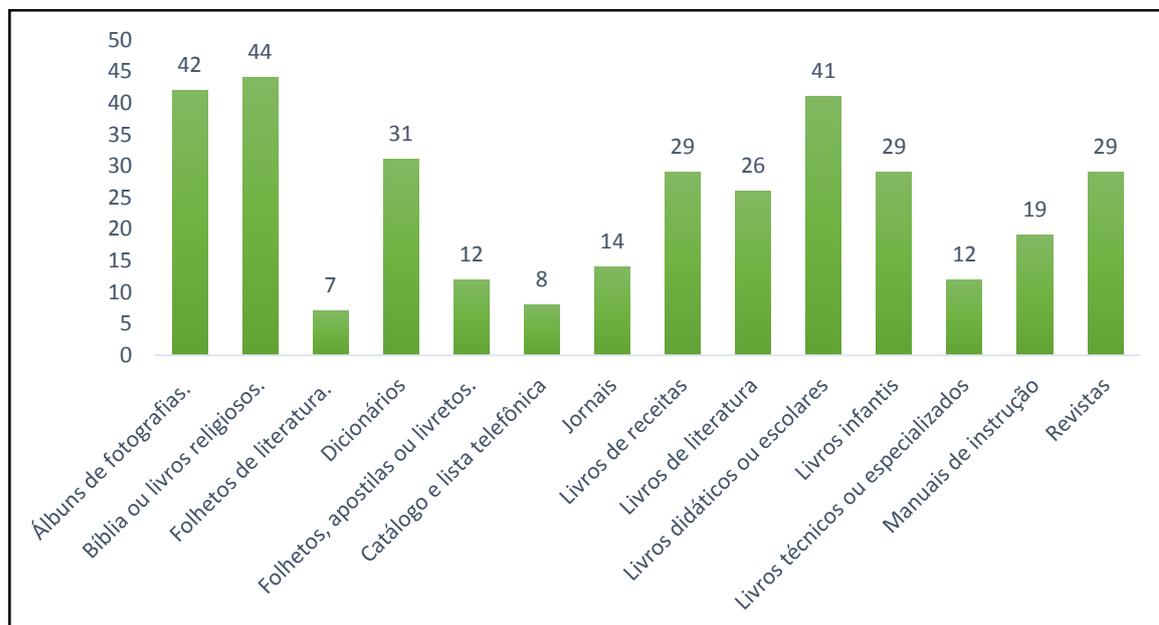
Os estudos da linguagem sugerem que o ensino da escrita seja pautado em práticas de letramentos que proporcionem aos educandos experiências significativas com os diferentes tipos de linguagens e nos diversos meios de interação. E nessa busca por implementar novas formas de ensino, analisaremos o *corpus* gerado e selecionado para esta pesquisa, o qual foi construído a partir de atividades de escrita propostas em um projeto de letramento, conforme foi explicado no capítulo II deste trabalho, com o objetivo de desenvolver práticas de escrita multimodal, com o auxílio das ferramentas digitais.

### 4.1 LETRAMENTOS: CONHECENDO A REALIDADE DISCENTE

Conforme descrito na parte 2 (item 2.2.1), cumpriu-se na fase diagnóstica o reconhecimento das práticas sociais mais recorrentes no âmbito familiar e social dos participantes, a fim de perceber os recursos e ferramentas mais utilizados nas práticas de leitura e escrita envolvendo textos impressos e digitais. Com base nos dados, analisamos a aplicabilidade das práticas de letramentos propostas nesse trabalho.

Os gráficos a seguir representam um esboço da realidade social e cultural dos alunos, pois representam as práticas letradas mais recorrentes na comunidade a que pertencem. Esses dados foram evidenciados na análise dos questionários aplicados com os alunos, sobre as práticas e eventos de letramento de que eles participam individualmente, ou com os familiares.

Gráfico 1 - Materiais impressos que os alunos possuem em casa



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O primeiro gráfico expõe os materiais impressos que estão disponíveis no âmbito familiar dos alunos participantes, apresentando uma maior incidência entre os materiais que são distribuídos por programas de incentivo à leitura, mas não exigem uma leitura sistemática e constante, pois aparecem entre os materiais mais acessíveis os livros religiosos (exigidos pela tradição), álbuns fotográficos e materiais didáticos (oferecidos e utilizados pela escola).

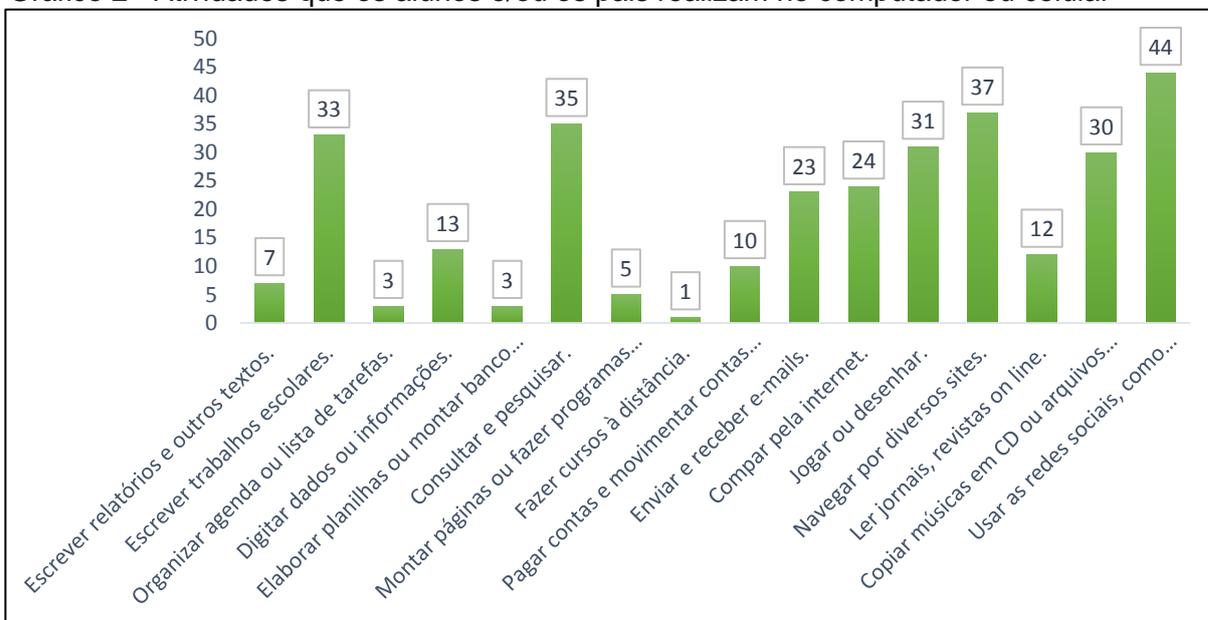
Os resultados alcançados nesse quesito coincidem com os dados de pesquisas anteriores, como as citadas por Rojo (2009, p.51) quando menciona que “A primeira presença<sup>12</sup> testemunha o sucesso das políticas públicas do livro escolar (PNLD, PNLEM, PNBE- em especial, Literatura em minha casa) em relação à popularização dos impressos e, decorrentemente, da leitura.” Quanto aos livros religiosos mostra que “outra coisa parece ser a presença de obras religiosas nos domicílios, na medida em que outra agência que não a educação pública é responsável pela difusão e distribuição desses impressos (as igrejas)” (ROJO, 2009, p.51).

Os dados comprovam que grande parte dos materiais impressos não despertam o interesse dos alunos, sendo de certo modo até desconhecido pelos

<sup>12</sup>Refere-se a obras didáticas e literárias.

mesmos. Outra realidade é que em muitos lares não há o incentivo à leitura, no sentido de estimular e despertar a criança para um maior contato com livros, jornais, revistas, dentre outros.

Gráfico 2 - Atividades que os alunos e/ou os pais realizam no computador ou celular



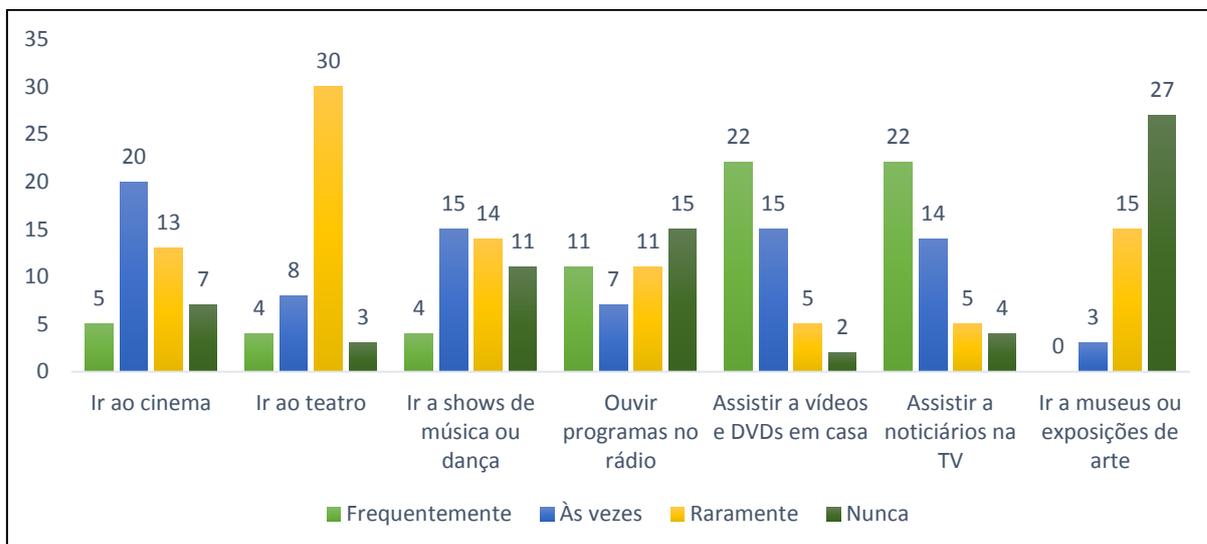
Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O segundo gráfico elenca as tarefas que são realizadas pelos alunos e/ou os pais nos computadores com acesso à *internet*, especificando os interesses e necessidades recorrentes no uso das ferramentas disponibilizadas pela rede. A análise dos resultados revelou uma maior incidência entre as atividades que permitem a diversão e interação, como acessar as redes sociais, navegar por *sites* diversos, consultar/pesquisar e copiar músicas e arquivos.

Como uma exceção às atividades citadas anteriormente, aparece a produção de trabalhos escolares que já faz parte do letramento escolar, apresentando uma distinção entre as práticas sociais familiares e escolares. A partir das análises, percebemos as práticas com as quais os participantes se identificam, e reconhecemos os níveis de letramento digital e informacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O gráfico 2, também comprova que grande parte dos alunos possuem e utilizam, frequentemente, as redes sociais, tendo portanto, um amplo acesso a um ambiente propício ao desenvolvimento das práticas multiletradas, por dispor de diferentes elementos culturais e linguísticos.

Gráfico 3 - Frequência com que os alunos (e sua família) realizam atividades culturais e letreadas

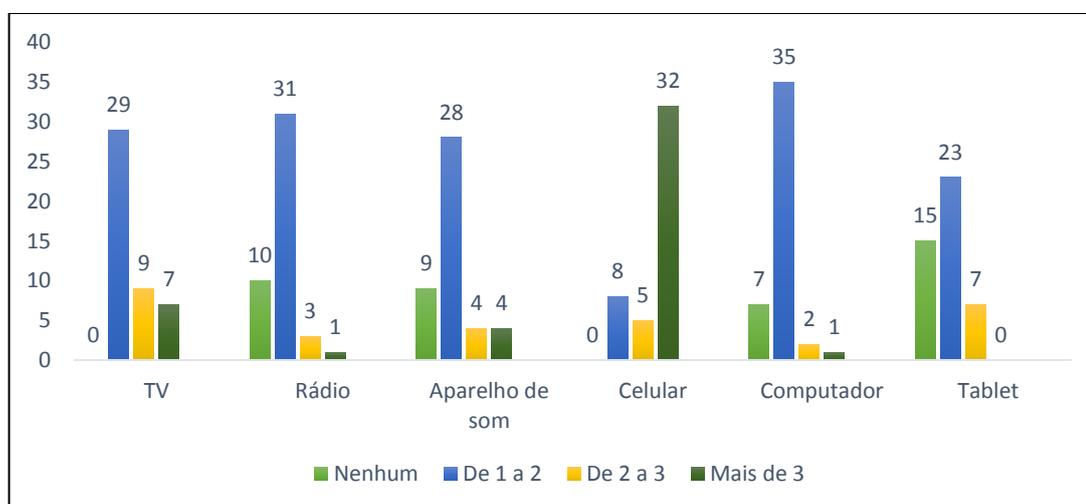


Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O gráfico 3 mostra que em relação às atividades culturais e informacionais, ainda prevalece um amplo acesso aos meios de comunicação de massa como rádio e TV, e permanecem as restrições no acesso aos espaços culturais (cinema, museu, teatro e exposições).

Rojo (2009, p. 52) revela a mesma realidade ao realizar a pesquisa, quando diz que “No acesso à cultura e à informação, predominam os meios de massa e a cultura de massa (rádio, TV aberta)”.

Gráfico 4 - Quantidade de aparelhos eletrônicos que os alunos possuem em casa

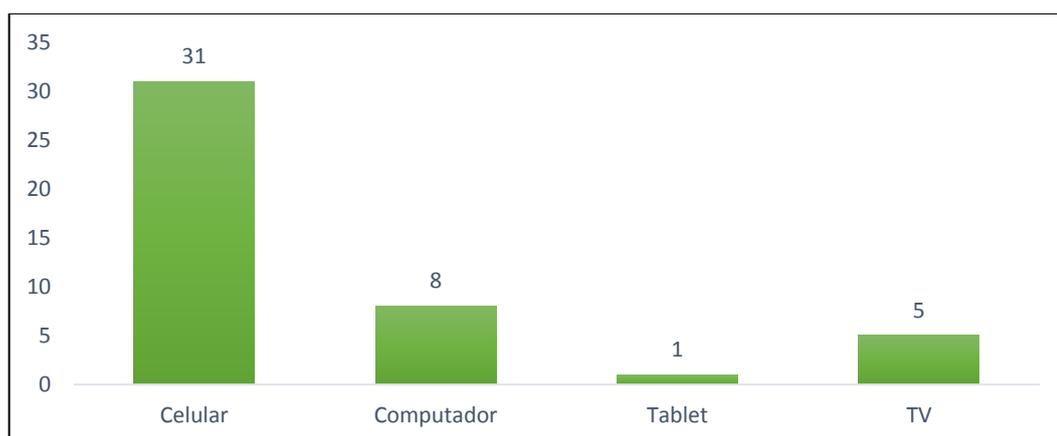


Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Quanto ao contato com os recursos tecnológicos, o acesso é amplo, já que grande parte dos alunos declaram possuir mais de um aparelho eletrônico em casa, dentre os aparelhos mencionados, destacamos o uso massificado dos celulares, visto que 64% dos participantes afirmam ter acesso a mais de 3 telefones móveis em seus lares.

A partir dessa constatação, percebemos o quanto é significativo para os alunos o uso desse recurso tão recorrente em seu meio, para participar das práticas sociais, já que, com base em outros dados da pesquisa, constatamos que o maior interesse em relação ao porte dos celulares está na interação e comunicação por meio dos novos aplicativos tecnológicos.

Gráfico 5 - Aparelho eletrônico que os alunos mais usam



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

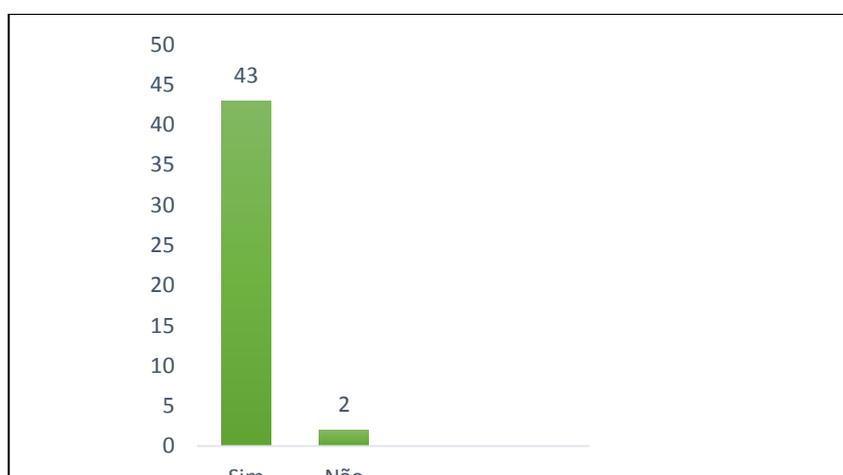
Reforçando os índices de utilização das tecnologias móveis, apresentamos o gráfico 5, para comprovarmos que o número de usuários de telefones celulares (*smartphones*) ultrapassa todas as outras ferramentas digitais, pois, além de permitir o acesso à inúmeros recursos e aplicativos, ser facilmente transportável, ainda é financeiramente mais acessível a grande parte da população, uma vez que muitas pessoas que possuem celulares, ainda não puderam adquirir um computador.

Desse modo, a possibilidade de acesso à internet pelo celular permite a democratização do acesso à informação, e proporciona a emancipação dos indivíduos no âmbito social e cultural.

Diante dos dados, torna-se irrefutável a necessidade de utilizarmos as novas tecnologias para produção e socialização dos conhecimentos, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja autêntico e produtivo para as interações no contexto social.

Por isso, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)<sup>13</sup> lançou um guia que recomenda e orienta o uso do celular na aula, na tentativa de oportunizar práticas educativas associadas às redes, como também rebater o grande preconceito que ainda existe em relação à utilização das tecnologias móveis na escola.

Gráfico 6 - Se possui ou não Facebook



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

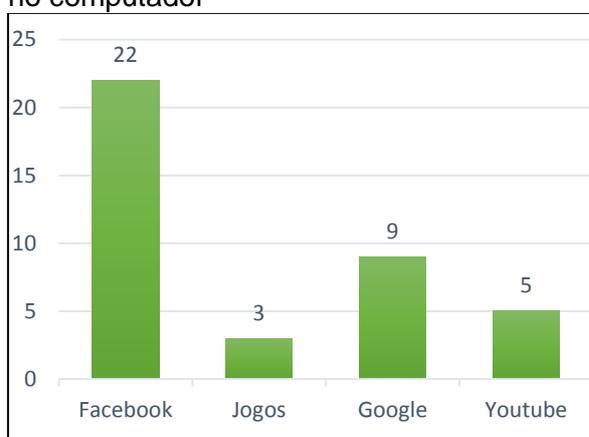
Diante do grande acesso à comunicação e interação em rede, o gráfico 6 demonstra o poder atrativo da rede social *Facebook*, ao comprovar que 96% dos participantes pertencem a essa comunidade virtual. Essa rede social<sup>14</sup>, o *Facebook*, foi criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin, como uma ferramenta para a interação entre amigos e a socialização de ideias, permitindo o compartilhamento de mensagens, *links*, vídeos e fotografias, e privilegiando em grande parte a utilização de recursos visuais.

<sup>13</sup> Matéria disponível no endereço eletrônico: <http://socialgoodbrasil.org.br/2013/tecnologia-social-celular-na-sala-de-aula>. Acesso em: 21 maio 2015.

<sup>14</sup> Informações disponíveis no site da revista Nova escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>. Acesso em: 16 maio 2015.

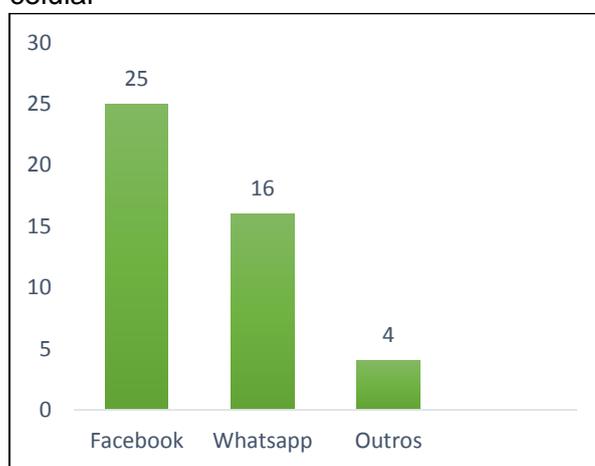
Desse modo, percebemos que ao inserirmo-nos nessa rede passamos a participar ativamente de um grupo que promove práticas sociais interativas e dinâmicas, fator que determina a grande adesão a essa rede. Nesse processo de interação, destacamos as possibilidades de atualizações, novas publicações, postagens inéditas e outras edições. Esses recursos instigam os usuários a permanecerem conectados constantemente, no sentido de acompanhar a sucessão de eventos.

Gráfico 7 - O que os alunos mais fazem no computador



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Gráfico 8 - O que alunos mais usam no celular



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

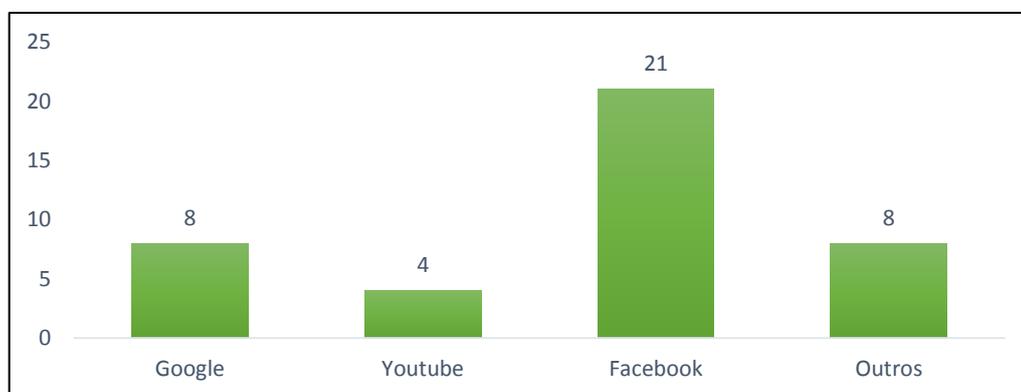
Dentre os aplicativos e redes sociais disponíveis nos dispositivos fixos e móveis, o ambiente virtual mais acessado é o *Facebook*, demonstrando que esse espaço virtual desperta o interesse dos participantes (alunos), por meio das práticas multiletradas de interação e socialização de links, vídeos, fotos, comentários dentre outras possibilidades.

Percebemos assim, a partir dos dados apresentados nos gráficos 7 e 8, que, independente do meio utilizado, o acesso às comunidades virtuais, especialmente o *Facebook*, é constante, comprovando a aceitabilidade das práticas promovidas nesse espaço, vemos, portanto, a necessidade de “compreender de modo mais aprofundado essas redes e seu impacto no mundo contemporâneo” (RECUERO, 2012, p. 18).

Diante dessa realidade, as respostas encontradas nos gráficos de 9 a 12 são recorrentes, pois todas elas comprovam a preferência e permanência de acesso à

rede social *Facebook*, visto que em todos os questionamentos o item assinalado por um número maior de participantes corresponde ao uso constante dessa rede social.

Gráfico 9 - Qual *site* os alunos acessam com maior frequência

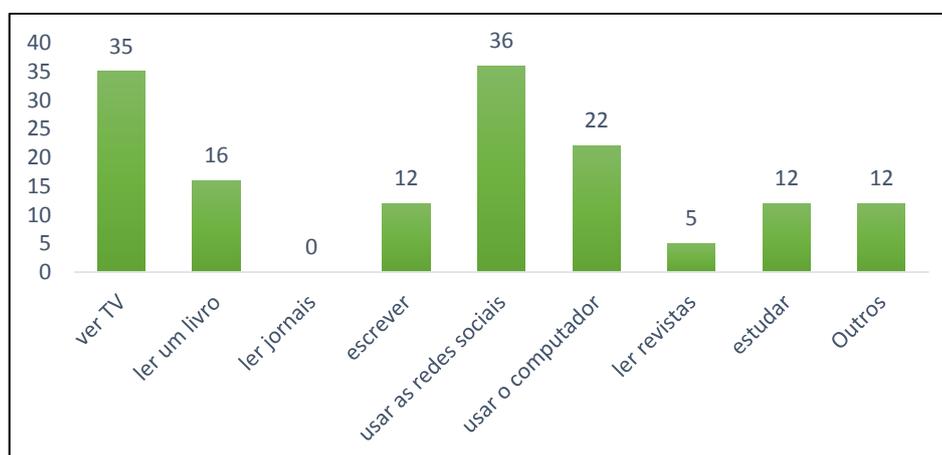


Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Os dados encontrados no gráfico 9 confirmam que as práticas disponíveis no *Facebook* já se incorporaram aos usos sociais dos membros dessa comunidade, sendo assim, eles conectam-se, constantemente, com o objetivo de desenvolver ações corriqueiras, como conversar com um amigo sobre assuntos importantes, deixar um recado, e expor sua opinião sobre um determinado assunto. Essas informações comprovam o grande poder interativo dessa rede, promovido pela Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) (RECUERO, 2012).

Além das ações mencionadas acima, nos momentos livres as redes tornam-se também um espaço de lazer, apresentando-se como um dos passatempos preferidos. Veja a seguir.

Gráfico 10 - Os entretenimentos que os alunos preferem nos momentos livres

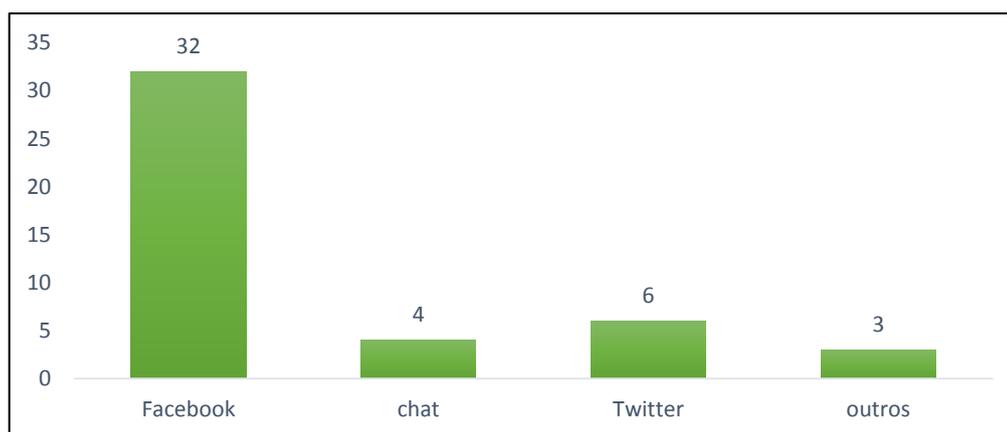


Fonte: Pesquisa do autor (2015)

No gráfico 10 percebemos que a popularização dos recursos digitais promoveram um grande acesso às redes sociais, equiparando-as a meios de comunicação populares, como por exemplo a televisão. E por disponibilizar inúmeros elementos interativos (bate-papo, visualização de fotos e mensagens, postagem de imagens e ideias, curtidas e comentários), as redes sociais, são utilizadas em muitos momentos como entretenimentos.

Segundo Recuero (2012) os recursos interativos das redes sociais ao “proporcionar espaços conversacionais, ou seja, espaços onde a interação com outros indivíduos adquire contornos semelhantes àqueles da conversação, buscando estabelecer e/ou manter laços sociais. Passam a representar um **espaço de lazer**” (RECUERO, 2012, p. 16). (Grifo nosso)

Gráfico 11 - Redes sociais que os alunos mais frequentam



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O gráfico 11 mostra que, entre as redes sociais, o *Facebook*, é um dos lugares virtuais mais frequentados pelos internautas, sendo recorde em acessos, índice esse comprovado não apenas pelos dados internos da nossa pesquisa, pois pesquisas externas também encontraram dados semelhantes, como exemplo selecionamos um gráfico do levantamento realizado pela aComScore, tradicional consultoria de análise de *internet*, para o site “olhar virtual” (figura 15), que destaca o *Facebook* como a rede social mais acessada no Brasil.

Figura 15 - Redes sociais mais acessadas no Brasil



Fonte: <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/veja-a-lista-das-redes-sociais-mais-acessadas-no-brasil/42266>

Reforçando a ideia do uso constante do *Facebook*, o site divulgou também um demonstrativo do tempo gasto pelos usuários da *internet* em redes sociais, evidenciando que 97% desse tempo é destinado ao *Facebook*. Esses dados comprovam que as atividades desenvolvidas nesse ambiente fazem parte da vida de muitas pessoas, em especial dos jovens.

Figura 16 - Tempo gasto pelos usuários da internet em redes sociais

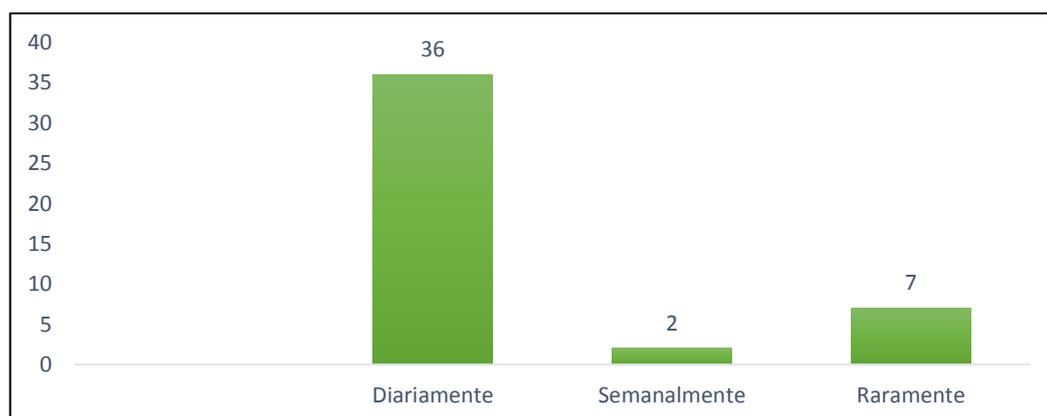


Fonte: <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/veja-a-lista-das-redes-sociais-mais-acessadas-no-brasil/42266>

Nesse sentido, Recuero (2012) afirma que é interessante para um indivíduo pertencer a uma rede social “porque este tem acesso a recursos construídos pelo grupo, como, por exemplo, informações que lhe sejam relevantes (que a rede faz circular), ou mesmo a apoio social ou acesso a normas que regem o grupo e as interações” (RECUERO, 2012, p. 136).

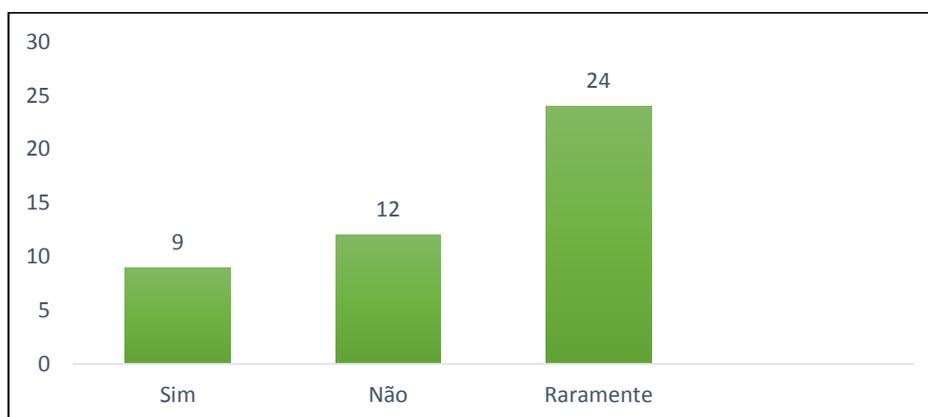
Percebemos, assim, que o *Facebook* representa um ambiente social, onde os participantes de um grupo divulgam ideias, imagens, emoções, pontos de vista, dentre outras informações, e permitem que outros usuários visualizem, comentem e curtam suas publicações, demonstrando um sentimento de aprovação e cumplicidade, fato que torna esse ambiente ainda mais atrativo.

Gráfico 12 - Frequência de acesso ao *Facebook*



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Essa conexão permanente é confirmada no gráfico 12, quando 72% dos alunos afirmam acessar diariamente o *Facebook*, esses números além de confirmar o impacto das redes no mundo contemporâneo (Recuero, 2012), reforçam a necessidade de políticas educacionais que contemplem as situações reais de interação e comunicação dos educandos.

Gráfico 13 - A escola e o incentivo do uso de redes sociais e/ou de sites na *internet*

Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Mesmo diante da inserção dos alunos no mundo digital, as práticas educacionais ainda permanecem na contramão dos avanços tecnológicos, recusando o uso das ferramentas digitais em sala de aula. Os dados do gráfico 13 apenas reitera a rejeição existente nas escolas quanto ao uso da *internet* e dos recursos disponíveis no meio digital.

Dessa forma, a escola, além de não incentivar práticas pedagógicas de inclusão digital, ainda proíbe, deliberadamente, o uso de um recurso tecnológico portátil e frequentemente utilizado pelos educandos, o celular.

Abaixo apresentamos a lei do nosso município (figura 17) que proíbe o uso do celular em sala de aula, sem conceder nenhum tipo de permissão para uso pedagógico do equipamento, restringindo totalmente a utilização do aparelho celular, juntamente com os seus aplicativos. Mesmo assim, nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, por concessão da equipe pedagógica, mediante a análise do projeto de intervenção.

Figura 17 - Lei que proíbe o uso do celular em sala de aula

**LEI Nº 2829, DE 10 DE JANEIRO DE 2012.**

Dispõe sobre a proibição da utilização de telefone celular nos estabelecimentos de ensino no âmbito do município de Mossoró, e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos celulares nas escolas públicas municipais de ensino fundamental localizadas no âmbito do município de Mossoró, durante o horário das aulas, devendo o aparelho permanecer desligado e guardado na mochila neste período.

Art. 2º - O aparelho celular apenas poderá ser utilizado nos intervalos, devendo ser obedecidos os critérios estabelecidos em regulamento próprio da entidade de ensino, se houver.

Art.3º - O não cumprimento dos dispositivos desta Lei implicará, ao infrator, em imposição de multa, convertida em prestação de serviços comunitário dentro da própria escola onde estuda.

§1º - A multa descrita no caput deste artigo poderá ser aplicada, se for o caso, aos pais ou responsáveis do proprietário ou possuidor do aparelho.

§2º - Constatada a infração pelo professor ou responsável pela turma, o aparelho celular poderá ser retido e encaminhado à diretoria da escola, para que seja devolvido somente ao final do horário de aulas ou fim de turno em que estuda o proprietário ou possuidor do aparelho.

Art.4º - O executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 60(sessenta) dias contados da data de sua publicação.

Art.5º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 10 de janeiro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

Fonte: JOM (Jornal Oficial de Mossoró)<sup>15</sup> (2012, p.5)

Diante do levantamento dos dados, percebemos que, apesar da presença frequente das novas mídias no contexto social e comunicativo dos alunos, a escola ainda não dispõe de práticas que incentivem o uso significativo desses meios. Nesse contexto, situamos a proposta de trabalho dessa pesquisa, por meio da qual buscamos perceber as contribuições do ambiente virtual para o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Para compreendermos o impacto dessas ações, analisaremos um recorte das atividades de escrita produzidas no ambiente virtual do *Facebook*.

<sup>15</sup> Lei disponível em: <http://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom129.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

## 4.2 LETRAMENTO MULTIMODAL: DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO

Conforme explicitado no tópico anterior, as práticas de letramento se transformam e novas formas surgem relacionadas à utilização dos recursos digitais, permitindo “novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 19).

Nesse novo contexto, a representação do mundo por meio da linguagem é possível a partir da combinação entre os diferentes recursos linguísticos (letras, símbolos, códigos, cores, imagens) que integrados, **apresentam, orientam e organizam** a mensagem que se deseja transmitir (LEMKE, 2010).

Sendo assim, neste trabalho propomos a utilização dos elementos característicos da multimodalidade (junção de signos diversos), especialmente os disponíveis nos meios digitais, para a produção de textos que expressem diferentes sentidos por meio da harmonia entre os elementos linguísticos, habilitando os discentes para as práticas multiletradas.

Conforme ressalta Dionísio (2011, p.139), “Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Assim, tomamos como relevante a produção de atividades no ambiente virtual do *Facebook*, por ser um espaço digital propício à construção de práticas multiletradas, pois faz parte da referência cultural do alunado, dispõe de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, envolve a agência de textos/discursos que ampliam o repertório cultural, além de propor outros letramentos (ROJO, 2012).

Com base na abundância de recursos linguísticos disponíveis no *Facebook*, o *corpus* da nossa pesquisa foi construído a partir da seleção de textos (verbais e não verbais) produzidos e disponibilizados na página do *Facebook*, nos quais destacamos as etapas de compreensão e uso da multimodalidade discursiva e da pluralidade cultural, elementos que constituem os multiletramentos, possibilitando a construção de textos narrativos multimidiáticos.

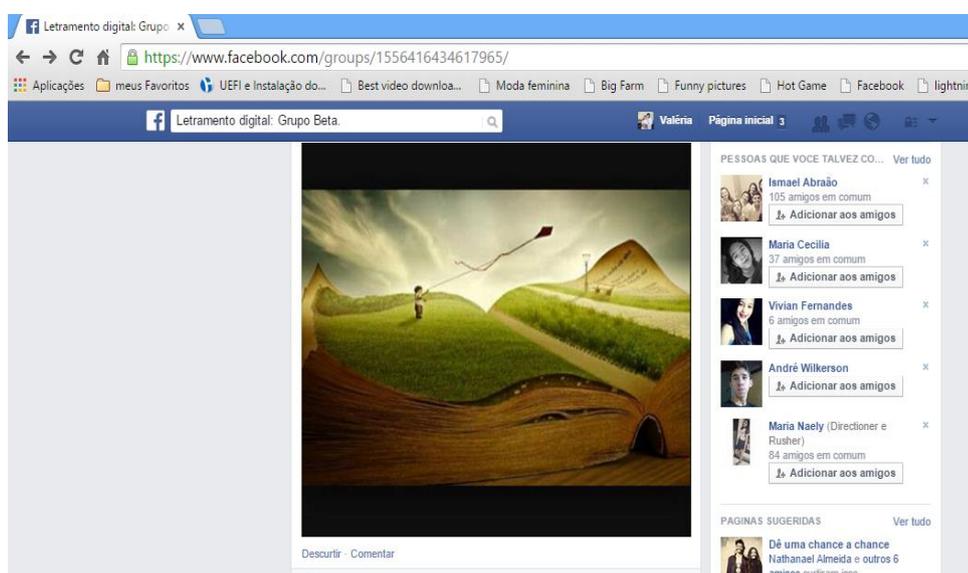
Na seleção dos textos para análise utilizamos como critério a escolha das produções que mais se adequaram as atividades propostas, conseguindo, assim, representar cada etapa de produção.

Na atividade 1, solicitamos que os alunos utilizassem as ferramentas tecnológicas de pesquisa e publicação de imagens no meio digital, estimulando o

compartilhamento de imagens que evidenciassem aspectos característicos das temáticas para a produção do gênero narrativo conto. Entre as sugestões destacamos romance, drama, ação, mistério e comédia.

Nessa etapa os participantes demonstraram conhecimentos característicos da organização textual multimodal por apresentarem imagens que despertavam no leitor a percepção dos acontecimentos que seriam apresentados na história, como também o domínio das ferramentas digitais. Vejamos a seguir.

Figura 18 - Recorte das imagens publicadas 1



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Na primeira imagem, figura 18, os participantes buscaram retratar aspectos da natureza, representados pelo verde do campo e por um brilho ao fundo que evidencia o pôr do sol e, nesse espaço, há um menino solitário brincando com sua pipa. Todo esse cenário aparece sobre um gramado que parece representar um livro aberto, despertando a imaginação de quem lê essa imagem. Nesse ponto, os elementos visuais revelam ao leitor o mundo que será desvendado na narração, ou seja, os recursos visuais integram-se às formas verbais para expressar um significado (LEMKE, 2002).

Esse recurso da multimodalidade amplia as possibilidades de produção de sentidos, pois os elementos imagéticos caracterizam a **apresentação** do tema, situação ou evento retratado, permitindo que o leitor reconheça as circunstâncias de produção (LEMKE, 2002). Além disso, propõe novas habilidades de autoria, as quais

possibilitam o acesso aos conteúdos (imagens) por meio das pesquisas, como também a interação e socialização dos conhecimentos com os demais participantes da rede.

Por meio das cores, formatos e expressões, a imagem de um menino brincando com sua pipa, refletia para os alunos/autores uma realidade reconhecível no seu contexto social e histórico, permitindo a expressão da “*pluralidade e diversidade cultural*” trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14). (Grifo do autor).

Figura 19 - Recorte das imagens publicadas 2



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

A figura 19 reproduz a imagem de um casal aparentemente apaixonado, mas que visivelmente enfrentam uma grande barreira para vivenciar esse amor. No entanto, apesar das características presentes no visual da garota de uma doença incurável, o semblante dos jovens transparece alegria, cumplicidade, confiança e tranquilidade.

Constatamos esses sentimentos por meio dos aspectos visuais como a troca de olhares, os sorrisos, o abraço e a expressão facial, esses traços produzem uma expectativa sobre o que acontecerá no enredo, permitindo uma apresentação do sentido que se deseja transmitir, pois, como explica Dionísio (2007, p. 195) “a composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias, dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual”.

Nesse processo, as ferramentas tecnológicas possibilitaram o reconhecimento dos critérios de representação visual, identificando os “recursos para a construção de significado por meio de sinais em um conjunto organizado, podendo ser olhar, imagem, gesto, movimento [...]” (LENARTOVICZ, 2012, p. 7).

Desse modo, os alunos despertaram a produção de significados por meio dos recursos visuais disponíveis no ciberespaço, criando e recriando o sentido a ser apreendido (TAVARES, 2010).

Figura 20 - Recorte das imagens publicadas 3



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Ao observarmos a representação proposta pela figura 20, relacionamos a expressão imagética às experiências particulares vivenciadas no âmbito musical, uma vez que o símbolo apresentado apenas demonstra a composição das notas musicais, não disponibilizando informações complementares que direcionem a organização textual. Dessa forma, os sentidos são construídos de acordo com o contexto de produção e recepção da imagem, permitindo que o significado da imagem seja diferente em função da circunstância em que aparece (LEMKE, 2010).

Diante das diferentes possibilidades de produção de sentidos provocados pelas imagens, a associação entre a linguagem verbal e não verbal tornam-se indispensáveis para “a construção real do significado” (LEMKE, 2010, p. 464), pois ao incorporarmos diferentes modalidades semióticas, integramos os elementos

necessários para compor os universais semióticos propostos por Lemke (2010) apresentação do mundo (imagem), a orientação da visão do mundo (signo verbal) e a organização do texto final.

Assim, na criação dos minicontos multimodais, os alunos/autores desenvolveram o aspecto **orientacional** da teoria multimidiática, concedendo indícios do enredo que seria construído.

Figura 21 - Publicação de miniconto multimodal 1



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Na figura 21 os elementos verbais e visuais se uniram ampliando os sentidos produzidos no texto, constatando que, no trabalho multimidiático, uma forma de representação não anula a outra, pelo contrário “o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (LEMKE, 2010, p. 462).

Multiplicando os significados produzidos pelas imagens (LEMKE, 2010), os minicontos direcionaram a compreensão dos leitores, orientando o caminho narrativo apresentado no texto visual, contemplando ou não as expectativas do leitor.

Nesse sentido, o texto da figura 21 descreve o mundo imaginário do personagem de uma história construída sobre as páginas de um livro, mostrando sua satisfação ao descobrir que mesmo na solidão daquelas páginas, ele tinha vida, e podia desfrutar os momentos de aventuras, sabendo que sua história acabaria no passar de uma página.

Ao assumirem a postura de narrador personagem, os contistas (alunos) apresentam uma visão introspectiva do protagonista da história, declarando que *enquanto eu estava com minha pipa sem ligar para o mundo a fora eu estava feliz* esse fragmento se une à imagem para expressar o prazer do garoto ao brincar com sua pipa em seu “mundo de papel”, sem se preocupar com “o mundo a fora” vida além da ficção, e em seguida revela a fugacidade de sua história, ao constatar que ao virar a página, ele voltaria ao silêncio e vazio, momentos de solidão dentro do livro.

Com base no texto produzido, percebemos que a escolha da imagem no ambiente digital não foi aleatória, mas sim fruto de um desejo de expressão motivado pela “imersão do aluno em um universo repleto de textos multimodais e multissemióticos” (DIAS, 2012, p. 121), esse recurso amplia as possibilidades de produção e autoria, uma vez que cada modalidade expressiva integra um universo de significados possíveis.

Figura 22 - Publicação de miniconto multimodal 2



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O miniconto da figura 22 reforça a evidência de um grande amor entre o casal da imagem, por construir um diálogo cheio de promessas de carinho e fidelidade independente das circunstâncias. As características da imagem são destacadas no texto verbal, estabelecendo uma conexão adequada entre as diferentes linguagens utilizadas.

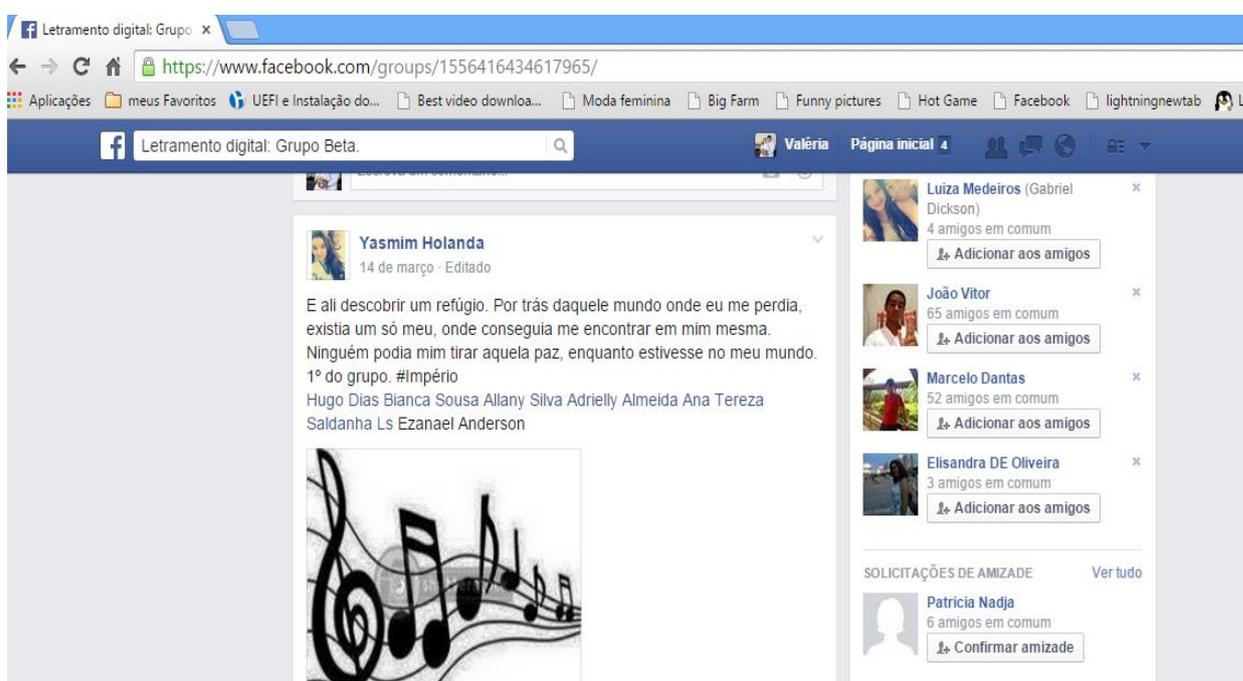
Analisando os significados construídos na produção do miniconto, percebemos que a imagem da garota careca, revela a grave doença (câncer) que ela tem, e para expressar as consequências cruéis da doença, a garota faz uso de uma comparação dizendo: *-Vai querer ficar comigo mesmo sabendo que sou como uma bomba relógio?*, essa pergunta revela a efemeridade da vida dela, no entanto, mesmo diante da dura realidade, o abraço amoroso do rapaz confirma o amor existente entre eles, o qual permanecerá até o fim, esse fim foi descrito por meio da expressão *Até o seu último suspiro*.

A produção dos alunos demonstrou o domínio das competências multimidiáticas, ao construir de forma coerente a relação entre texto e imagem (LEMKE, 2010) como também a contribuição dos multiletramentos para a produção de textos nos ambientes digitais, permitindo a utilização das múltiplas linguagens

disponíveis nesse meio de interação, e a expressão dos conhecimentos próprios de sua cultura (ROJO, 2012).

Quanto aos elementos presentes nas práticas de letramento (HAMILTON,2000), percebemos que para a construção textual os alunos reconheceram o sentimento existente entre os dois como um artefato (não visível) para a criação do texto, utilizando esse recurso para produção do enredo. Conforme Hamilton (2000, p.17) os constituintes não-visíveis são “todos os outros **recursos** trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos”

Figura 23 - Publicação de miniconto multimodal 3



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

A figura 23 expõe um símbolo correspondente às notas musicais, como uma forma de representação que pressupõe o movimento de propagação sonora, levando o leitor a imaginar situações de apreciação ou utilização dos recursos musicais. Partindo dessa concepção, o miniconto produzido, a partir dessa imagem, levou em consideração os conhecimentos de mundo do leitor, quando o contista diz que *ali descobrir um refúgio*<sup>16</sup>, o termo “ali” faz referência ao mundo da música, no

<sup>16</sup>Fragmento reproduzido conforme publicação dos alunos.

entanto, a palavra “música” não foi utilizada, acreditando que o leitor faria essa dedução ao ler a imagem.

Desvendando os sentidos disponíveis no texto visual, o narrador-personagem declara que na música encontra seu verdadeiro “eu”, desfrutando de um mundo que lhe proporciona paz e segurança, sendo, portanto, um espaço propriamente seu e totalmente impenetrável. Nesse ponto há a presença da cultura, do conhecimento musical, quando os alunos descrevem os aspectos próprios desse contexto social, utilizando a multimodalidade como recurso por meio do qual “a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Ao observar a construção dos minicontos como representação verbal das imagens publicadas, percebemos “que todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos” (DIONISIO, 2011, p. 138). Comprovamos essa afirmação com base nos fragmentos analisados que utilizam constantemente a combinação entre os signos visuais e a escrita.

Essas produções multimidiáticas permitiram o desenvolvimento de novas habilidades de escrita, partindo da seleção dos elementos visuais nas mídias digitais, e posteriormente, acrescentando outros recursos linguísticos para ampliar a produção de sentidos.

As práticas letradas analisadas no decorrer dessa etapa ampliaram as habilidades digitais dos educandos, proporcionando o acesso às novas formas de aprendizagem, novas linguagens e diferentes modos de interação, essas competências são reconhecíveis nas produções textuais disponíveis no ambiente virtual do *Facebook*.

#### **4.2.1 Contos multimodais: ressignificando as práticas de escrita**

As práticas de letramento desenvolvidas em meio aos inúmeros recursos dos ambientes virtuais nos permitiram redimensionar os hábitos de escrita escolar, valorizando a utilização de artefatos que possibilitam a produção de diferentes modos de expressão. Neste contexto, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20 - 21).

Dentro dessa nova perspectiva de escrita, as produções textuais realizadas na segunda etapa do projeto permitiram a representação de um mundo ficcional por meio da “*multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos*” (ROJO, 2013, p. 14).

Diante do reconhecimento dos aspectos multimodais apresentados nos minicontos produzidos, nessa etapa, os participantes foram instigados a construir textos multimodais partindo de representações imagéticas próprias, possibilitando assim, a expressão subjetiva de identidades, sentimentos e anseios.

No primeiro momento, os participantes utilizaram os artefatos disponíveis (câmera fotográfica dos *smartphones*; aplicativo para edição de fotos) para produzir entre eles, imagens que apresentassem em aspectos figurativos o conteúdo temático que desejavam retratar. Com base nesse propósito de representação, os alunos construíram as imagens ressaltando as cores próprias do contexto retratado, olhares, gestos, movimentos corporais e expressões faciais.

Como as produções eram colaborativas, os membros de cada equipe reproduziam os traços característicos dos personagens que figuravam nas narrativas idealizadas.

Figura 24 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 1



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Na figura 24, os participantes interpretam um movimento específico da modalidade de dança balé, evidenciado na posição dos pés e no brilho do cenário a magia própria dos espetáculos de balé. Mesmo diante de expressões características da dança, percebemos que as bailarinas estão fora do espaço de execução dos passos, uma vez que os aspectos visuais mais representam um sonho, do que propriamente, a atuação de bailarinas em palco. As roupas impróprias também realçam a distância entre realidade e imaginação.

Por meio dos elementos destacados na imagem, os alunos apresentam o trajeto temático que seria construído, mobilizando os conhecimentos linguísticos, sociais e culturais que contribuem para a produção de sentidos. Como ressalta Azzari e Custódio (2013, p. 90) nesse processo acabamos “por refletir não só a multimodalidade, mas também as manifestações culturais, que efetivamente circulam em seu contexto social”.

Ampliando os possíveis significados provocados pela imagem, os alunos concedem novas pistas semânticas ao incluir informações verbais que complementam o sentido reproduzido na cena. Quando analisamos o trecho *um sonho perdido pode ser encontrado...* relacionando-o aos elementos imagéticos, confirmamos a separação existente entre o sonho (desejo) de ser bailarina e a participação efetiva na dança, mas, apesar disso, a expressão verbal mostra que os sonhos são alcançados com persistência e determinação, aspectos destacados no enunciado *basta busca-lo*.

Nesse caso, percebemos que o sentido verbal se integra ao visual para direcionar a compreensão do leitor, uma vez que “não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais” (DIONISIO, 2011, p. 150), aspectos presentes nos textos analisados.

Figura 25 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 2



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Retratando o preconceito racial, na figura 25, as alunas construíram uma cena de exclusão, na qual ressaltaram elementos repressivos e discriminatórios, mostrando, na imagem, uma garota isolada e reprimida pelo grupo, simplesmente, por ser negra. Esse fato é evidenciado na posição corporal da garota, que está submissa e revela tristeza e solidão ao fundo da imagem. Já as duas jovens que estão à frente, simulam a prática do *bullying*, tentando intimidar por meio de comentários pejorativos e maldosos, a socialização da garota com o grupo.

Com atitudes bastante expressivas, na composição da imagem os participantes ressaltaram, além das múltiplas linguagens, o pluralismo cultural presente nas práticas sociais de determinados grupos, demonstrando o reconhecimento não apenas das culturas valorizadas e dominantes, mas “das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos” (ROJO, 2009, p. 120).

Dessa forma, as imagens selecionadas demonstram a construção de significados por meio da organização de elementos não verbais na produção de

textos. Esse aspecto ressalta o domínio da habilidade representacional no processo de autoria multimidiática (LEMKE, 2010).

Nesse processo de autoria multimidiática, o texto verbal cumpre o papel de despertar no leitor novos sentidos em meio às diferentes linguagens, para tanto, os alunos disponibilizaram elementos verbais que afirmam a ação discriminatória caracterizada na imagem, ao declarar *Muitos me julgam pela minha cor, mas poucos pelo meu caráter.*

Desse modo, os signos verbais unem-se a outros elementos linguísticos, disponíveis em outros sistemas simbólicos, para compor a mensagem como um todo (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Figura 26 - Imagens produzidas pelos alunos para os contos multimodais 3



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Na figura 26, temos a imagem de duas garotas que se entreolham e transmitem na expressão do olhar os sentimentos de desprezo e ódio que suprem uma em relação a outra. Observando a postura corporal de sobreposição,

percebemos o desejo de destruição existente entre elas. A garota à direita, por meio do olhar e expressões faciais, mostra-se superior à rival, impondo uma postura de embate, que se contrapõe a outra, a qual prefere um olhar de desprezo, revelando a convicção de superioridade.

Além da expressão de inimizade presente na cena, outros recursos como a tonalidade preto e branco da imagem, o realce dado aos traços faciais, a proximidade entre elas com características de confronto foram utilizados para enfatizar a aversão retratada na imagem, aspectos que traduzem o título central da figura *Inimigas mortais*.

Essa convergência harmônica existente entre os elementos representativos dos textos visuais e verbais demonstram as novas habilidades de escrita multimodal, as quais são desenvolvidas especialmente com o uso das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais.

Concluimos assim, que o aperfeiçoamento dessas práticas torna-se determinante para o processo comunicativo na hipermodernidade, devido a proliferação dos diferentes recursos nos novos espaços de interação. Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 48) destacam as possibilidades de criação acessíveis no meio digital quando afirmam que “A convergência de espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos [...]”.

Sendo assim, analisando as produções desenvolvidas no ambiente virtual do *Facebook*, ressaltamos a estrutura organizacional dos elementos multimodais, considerando as diferentes possibilidades de representação dos signos verbais e visuais. Dentre as formas possíveis de integrar texto e imagem, a produção dos minicontos multimodais inserem-se no segundo universal semiótico (LEMKE, 2010), tendo como principal característica orientar a construção de sentidos apresentados nas imagens.

Figura 27 - Publicação de miniconto multimodal 4



Fonte: Pesquisa do autor (2015)

Na orientação dos sentidos advindos da figura 27, o miniconto, de forma breve e sucinta, conduz a atenção dos leitores para a cena narrativa que deseja construir, dando indícios sobre os elementos que compõem a história, propondo uma leitura da visão de mundo apresentada na imagem (LEMKE, 2010). A princípio temos a declaração do narrador-personagem quando diz que *Flutuava enquanto dançava balé [...]* expondo a sensação de prazer ao dançar balé e a grande afeição por ser bailarina, expressão que representa o sonho de muitas garotas. Mas logo em seguida introduz um conectivo de adversidade, revelando um obstáculo posto pela vida, ao declarar que *[...] porém a vida me colocou de volta no chão, e levou aquilo que me alimentava [...]*, nesse momento, por meio de uma linguagem figurada, transmite grande decepção ao se distanciar do sonho que nutria o vigor e alegria presentes em sua vida.

Os elementos destacados no miniconto transmitem a ideia central apresentada na imagem, evidenciando uma interação entre o texto verbal e visual na produção de sentidos. Percebemos assim, que a partir do reconhecimento das

práticas de escrita multimodal, os alunos encontram, nas ferramentas digitais, formas de incorporar uma variedade de símbolos e signos na construção de textos coerentes e expressivos (ROJO, 2012).

Evidenciamos também, que as múltiplas linguagens presentes nos minicontos pertencem às novas práticas de escrita, as quais surgem com a inserção das ferramentas digitais em sala de aula, comprovando que as práticas de letramento mudam, e outras são adquiridas (BARTON; HAMILTON, 2000). A partir dessa concepção e das produções analisadas, reconhecemos o surgimento de novas práticas, como a escrita de textos em uma página do Facebook em vez da tradicional escrita nos cadernos escolares, os quais somente o professor teria acesso.

Figura 28 - Publicação de miniconto multimodal 5

Letramento digital: Os conectados

Valéria Página inicial 2

Yasmim Holanda + Adicionar

PÁGINAS SUGERIDAS Ver tudo

Renovação Carismática Católica

Grupo de Oração Príncipe da Paz RCC  
Igreja/instituição religiosa · 367 curtidas

Curtir Página

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Anúncios · Opções de anúncio · Mais

Facebook © 2015

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=347918545408822&set=am.427909537377309&tvoe=1

Fonte: Pesquisa do autor (2015)

O miniconto intitulado *Pra sempre*, figura 28, também ressalta em suas composição os aspectos semióticos orientacionais (LEMKE, 2010), por reunir os elementos verbais e visuais na projeção dos sentidos idealizados para produção do conto multimodal. Dessa forma, todas as etapas de produção acionavam saberes linguísticos e culturais que culminavam na organização de um texto final (conto).

As múltiplas linguagens utilizadas no miniconto *Pra sempre* evidenciam o amor existente entre o casal, demonstrado por meio da junção entre imagem que expressa os sentimentos de carinho e afeto, a declaração verbal *Eu te amo!!* e os *emoticons* de coração, todos esses recursos cooperaram na construção do cenário pretendido.

Assim, no desenvolvimento da escrita multimodal, a associação entre os diferentes elementos semióticos permeiam toda a estrutura textual, por meio da imagem, do verbal, das cores, formas e lugares, tudo em um mesmo texto (ROJO, 2012). Partindo desses aspectos, observamos que a construção imagética do miniconto, figura 28, é formada por olhares, sorrisos, expressão de um beijo, mãos unidas que ressaltam o grande sentimento entre eles, esses elementos ampliam o significado que cada parte teria separadamente.

Nesse processo de autoria multimodal, os alunos utilizam as inúmeras possibilidades representativas não apenas para multiplicar os significados produzidos na interação entre a linguagem verbal e visual (LEMKE, 2010), mas também para suscitar a busca por novos sentidos, auxiliando no processo de resignificação das práticas de escrita.

Analisando a produção dos minicontos no espaço virtual do *Facebook*, percebemos o desenvolvimento das novas habilidades de compreensão, produção e edição de textos (ROJO, 2012), por meio do uso dos artefatos digitais, tais como celulares, *tablets* e computadores. Desse modo, concordamos com Rojo (2012) quando afirma que as práticas de letramento escolar tradicional já não são suficientes para promover a participação dos alunos nas novas práticas sociais, visto que as práticas de escrita na hipermodernidade exigem novas competências.

Outro aspecto relevante dos novos ambientes de escrita é o compartilhamento de dados, imagens, textos, entre outras informações, processo que oportunizou a construção coletiva dos textos analisados, por meio da interatividade própria desses ambientes.

## Conto A bailarina perdida

## A bailarina perdida

*Ainda recordo aquele som. A música entrando suave no meu ouvido, fazendo com que meu corpo dançasse livremente, sem esforço algum. A leveza e a tranquilidade faziam daquela sala com piso amadeirado e paredes espelhadas, meu paraíso na terra. Sonhava em sair pelo mundo, levando meu talento, encantando as pessoas. Mas meu sonho foi interrompido.*

*Após cinco anos praticando balé clássico, minha mãe falou que ela conseguiu uma bolsa para eu estudar em um colégio interno e não poderia perder essa oportunidade. Meu pai estava desempregado e as condições estavam péssimas. A carreira de bailarina não era muito valorizada no meu país, então tinha que estudar.*

*Algumas semanas depois, fui para o internato. Um lugar onde a única coisa que fazem é estudar. Troquei meu tutu por um uniforme, minha sapatilha por um tênis. Por mais que não me sentisse bem naquela escola, não tinha direito de reclamar. Precisava estar ali.*

*Cinco meses depois, tudo já estava virando uma tortura. Minhas notas eram boas, mas meu corpo pedia socorro. Estava todo dolorido, audição fraca, não conseguia me alimentar direito, pois não sentia fome. Minha alma estava presa à dança, era impossível me livrar desse sentimento. Certo dia, acordei e meu corpo estava imóvel. Não conseguia me mexer, tudo estava em absoluto silêncio, minha audição não funcionava. Fiquei desesperada! Lágrimas escorriam pelo meu rosto. Minha única saída era gritar. Pedi socorro, mas sem retorno.*

*De repente, um garoto entrou no meu quarto. Não o conhecia. Ele me viu deitada paralisada e tentou falar comigo. Sem compreender o que estava acontecendo, pegou-me no colo e me carregou até a enfermaria. As enfermeiras me aplicaram um soro, mas continuava sem reagir. Apenas observava aquele momento, angustiada.*

*Foi quando depois de tanto tempo, vi algo naquele colégio que me era familiar. Do lado da minha cama havia um aparelho de som. Com esforço, pedi para o garoto que continuava comigo, ligá-lo. De repente, minha audição voltou. Deliciei-me naquela música. Tinha a sensação de estar ressuscitando do mundo onde estava me perdendo. Quando a música acabou, senti-me inteira. Mas, ainda me mexia com dificuldade. Mais tarde, pela primeira vez em meses, vejo minha mãe. Tinham ligado para ela da diretoria informando que não estava bem. Ficou preocupada comigo e perguntou o que aconteceu. Então desabafei e falei tudo que sentia.*

*Ouvindo minhas palavras, ela chorou e admitiu que foi falha comigo. Sabia o quanto o balé era importante para mim. E por isso quase me perdeu. Meu pai já havia conseguido um emprego e ela não tinha me procurado. No dia seguinte, voltei para casa e retornei ao meu paraíso. Fiquei emocionada ao entrar naquela sala novamente. Minhas colegas e a professora me receberam muito bem, era a melhor aluna daquela escola. Anos mais tarde, ganhei uma bolsa para fazer aulas de balé no exterior. Tornei-me uma das melhores bailarinas do mundo. Não consigo parar de dançar, me sinto realizada com tudo que construí até hoje. Pois, não danço porque sou feliz, sou feliz porque danço.*



Dentre as práticas de escrita desenvolvidas nessa pesquisa, a construção dos contos multimodais representa a última etapa de produção, contemplando os aspectos organizacionais dos universais semióticos de Lemke (2010). Nessa perspectiva, o conto multimodal *A bailarina perdida* reúne os recursos semióticos (imagem e escrita) para **organizar** as partes do texto em um todo coerente, sendo estruturados a partir da ligação entre os aspectos **representacionais** (imagem) e **orientacionais** (miniconto), o que possibilita organizar todos os elementos necessários na produção de sentidos (introdução, desenvolvimento, conclusão).

Dessa forma, a construção do conto é organizada em torno da imagem, provocando os efeitos de sentidos sugeridos no miniconto e desvendando os mistérios suscitados na relação entre o texto verbal e visual, como também na interação entre o texto e o leitor.

Contemplando os elementos significativos disponíveis nas produções anteriores (imagem e miniconto), o enredo do conto *A bailarina perdida* expressa as memórias de uma bailarina que demonstrava grande satisfação em contemplar e desfrutar do espaço próprio da dança, para tanto descreve o cenário e as emoções vivenciadas por ela. Na seleção dos recursos visíveis e não-visíveis (HAMILTON, 2000) apresentados no texto, percebemos a presença de conhecimentos que circulam no meio social e cultural. Nesse sentido, a multiculturalidade presente no texto comprova que “é a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos” (STREET, 2012, p.78).

Na sequência os autores (alunos) narram a interrupção do grande sonho de ser uma bailarina de sucesso, nesse ponto eles retomam a ideia expressa na frase inicial publicada junto a imagem que declarava *um sonho perdido pode ser encontrado*, comprovando a relação entre todos os elementos linguísticos. Esses aspectos evidenciam o domínio dos recursos próprios da organização de textos multimodais.

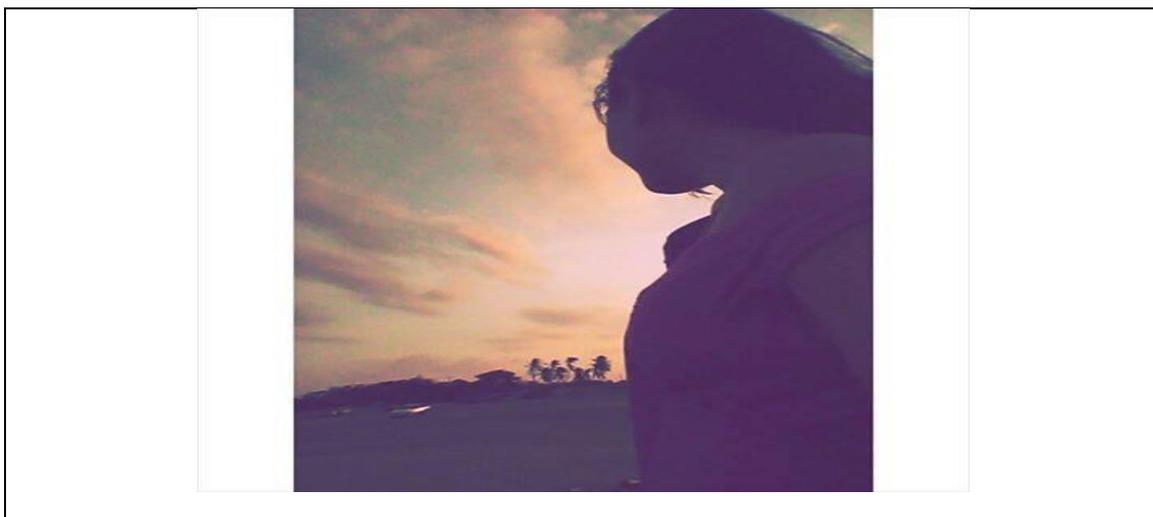
Nesse processo, os alunos/ autores mobilizam os conhecimentos linguísticos e socioculturais na representação de um mundo fictício, o qual é apresentado por meio de expressões subjetivas que expressam experiências, sentimentos e emoções, sendo eles (alunos) os protagonistas da própria história.

*Conto Até o Fim do Pôr do Sol**Até o Fim do Pôr do Sol*

*Júlia era uma menina tímida de 15 anos que tinha um certo medo de sair de casa. Sua única amiga era sua avó de 83 anos. Júlia não ia à escola, ela estudava em casa com Dona Benta, sua avó, que, apesar da idade, era muito esperta.*

*Um dia, Dona Benta sentiu uma forte dor no coração, Júlia ligou para a ambulância que veio socorrê-la. Porém, Júlia não foi, ficou sozinha em casa, mas não ficou por muito tempo, seu pai que acabara de chegar de viagem, ao entrar em sua casa, viu a filha chorando no sofá da sala, e preocupado com sua filha, perguntou o que havia acontecido, respondendo ela disse que a sua avó tinha sido levada para o hospital, às pressas, pois teve uma forte dor no coração. Seu pai, perguntou em que hospital Dona Benta estava, e Júlia disse que era em um hospital não muito longe dali, então eles foram juntos para lá, e ao chegarem os médicos disseram que o estado dela não era nada bom. Nervosos, Júlia e seu pai voltaram para casa e ele disse a ela que enquanto a sua avó estiver lá, Júlia ficaria com ele. Ela ficou mais calma, mas triste também, pois sua avó estava internada por tempo indeterminado, e em estado grave. No dia seguinte, José, seu pai, disse que Júlia ia para escola como todas as crianças. Ela ficou triste, porque tinha medo das outras pessoas, mas não falou nada para que seu pai não ficasse mais preocupado, e decidindo, então, ela foi para escola. Chegando lá, Júlia, como já era esperado, ficou com medo e principalmente constrangida porque ficaram só olhando para ela, com uma cara de dó e tristeza, deixando-a ainda mais encabulada.*

*Quando Júlia chegou à sala de aula, a professora a apresentou para toda a classe, insistiu então para que dissesse seu nome e depois voltasse para seu lugar. Horas se passaram, e depois do recreio o diretor convidou Júlia para ir até a sua sala. Chegando lá, o diretor ficou sem palavras para falar com ela, foi aí que Júlia ficou mais arrasada e triste. Perguntou ao diretor o que havia acontecido, ele disse que sua avó tinha falecido. Nossa! O mundo de Júlia desabou naquele instante. Chorou e chorou até que o diretor levou a menina para sua casa, aonde o corpo da sua avó estava sendo velado. Seu pai a recebeu com um forte abraço e a levou até o corpo da doce senhora que tomou e cuidou de toda a sua vida. Então parou por um momento e percebeu que, quando José decidiu levar ela até a escola, é porque já sabia da trágica notícia, por isso decidiu levá-la à escola, para cuidar e organizar tudo com mais calma. Júlia olhou para o seu pai e pediu que sua avó fosse cremada e que ela levasse as cinzas dela para a praia, pois Dona Benta adorava ver o pôr do sol. Fazendo, então, a vontade da filha, José levou o corpo da sua mãe para ser cremada e dando as cinzas à filha, foram até a praia. Já era quase o fim da tarde, quando o lindo pôr do sol estava em seu "ponto alto", foi quando Júlia jogou as cinzas da sua avó no mar e sentando-se na areia, observou o fim do pôr do sol e as cinzas da sua querida Dona Benta indo embora, lembrou por um longo instante, o que sua avó sempre dizia: "O sol se vai, mas sempre volta no dia seguinte nos dando a oportunidade de sermos melhores que ontem!"*



Essa multiplicidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos, e a multiculturalidade demonstrada por meio das temáticas socioculturais promovem “diferentes expressões de si mesmas” Barton e Lee (2015, p. 114) característica fundante da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

A multiculturalidade presentes nas novas práticas de escrita, demonstram segundo Street (2014) que a dicotomia entre as práticas letradas na comunidade, em casa e na escola não existem mais, uma vez que os novos letramentos diluíram as diferenças existentes entre elas.

A semelhança entre as práticas de letramento escolares e familiares são perceptíveis por meio dos enredo apresentados em cada conto, os quais ressaltam conhecimentos característicos do contexto social. No conto *Até o Fim do Pôr do Sol* a imagem de uma garota solitária contemplando o horizonte, traduz o sentimento de tristeza ao perder uma parte de si (um ente querido que se foi), mas compara o pôr do sol a uma fase da vida perdida/encerrada, e o nascer do sol como uma nova oportunidade de viver.

Com a concretização dessas práticas buscamos desenvolver “nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida” (ROJO, 2013, p. 15).

Dessa forma, além do desenvolvimento das habilidades de escrita multimodal, a interatividade disponível nos ambientes digitais, permitiram a produção coletiva dos contos, possibilitando que cada integrante (alunos) do grupo contribuísse com uma etapa do texto, processo que segundo Azzari e Custódio (2013) estimula a

colaboração verdadeira e trabalha a escrita escolar apoiada em ferramenta tecnológica, o que favorece o ensino-aprendizagem dos multiletramentos.

#### 4.2.2 Culminância do projeto

Após a conclusão de todas as etapas de produção, promovemos um evento (culminância do projeto) que teve como objetivo principal expor as produções desenvolvidas durante o projeto de letramento. Nesse momento, a comunidade escolar (alunos, pais, professores) foi convidada a participar da exposição do trabalho, tendo a oportunidade de contemplar todo o processo de construção dos contos representado por etapas nos banners produzidos pelos próprios alunos.

Figura 29 - Exposição dos contos (culminância do projeto)



Fonte: Acervo da pesquisa

As práticas de letramento desse projeto não se limitaram apenas à produção do gênero narrativo conto, uma vez que, para o evento de letramento (culminância do projeto), o processo de elaboração e produção dos banners foi realizado pelos próprios discentes. Com o objetivo de expor os textos produzidos, os alunos organizaram os textos e imagens de uma forma que valorizasse a multimodalidade ali presente, e uma aluna criou o *design* (imagem) dos banners que foram expostos.



No encerramento do evento, os participantes (alunos) interpretaram por meio de dança e encenação, o cotidiano de uma escola conectada ao mundo virtual, mostrando formas possíveis de utilizar as redes sociais para fins pedagógicos.

Figura 31 - Apresentação cultural (encenação e depoimentos)



Fonte: Acervo da pesquisa

Diante dos trabalhos expostos e da expressão subjetiva dos grupos, comprovamos a eficácia das práticas de letramento situadas entre o contexto de interação e aprendizagem dos alunos, já que ressignificam o processo de escrita escolar, desvendando a relação entre os textos produzidos na escola e a aplicabilidade social dos mesmos, permitindo que os alunos se identifiquem como autores da sua própria história.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das práticas de leitura e escrita instituídas a partir da interação nos espaços virtuais, os estudos da linguagem buscam formas possíveis de implementar ações pedagógicas que contemplem a diversidade linguística presente nas novas práticas sociais de leitura e de escrita. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi utilizar o ambiente virtual do *Facebook* como uma ferramenta no ensino de língua materna, proporcionando um novo espaço de aprendizagem na escola, com vistas a promover eventos de letramento apropriados às práticas sociais que emergem nos ambientes virtuais.

Com esse propósito, empreendemos, neste trabalho, uma abordagem teórica sobre os estudos em letramentos contemplando as práticas de leitura e escrita nos diferentes espaços sociais, contextualizando as ações desta pesquisa entre as práticas multiletradas desenvolvidas nos ambientes virtuais. Em seguida, situamos esse estudo no campo das pesquisas qualitativas de natureza interventiva, delineando as propostas de ação executadas no espaço de atuação docente. No último capítulo analisamos um recorte das atividades de escritas desenvolvidas na pesquisa, com o propósito de alcançar os objetivos específicos desse trabalho.

Buscando contemplar o primeiro objetivo específico que consistia em averiguar a importância do uso das novas tecnologias na escola, na primeira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário diagnóstico, investigando as práticas de letramentos desenvolvidas pelos participantes (alunos), a partir do uso das novas tecnologias, o que constatou que os educandos participam constantemente das ações promovidas nos ambientes digitais, sendo, portanto, um espaço propício à execução de atividades que utilizem as ferramentas digitais como instrumentos de aprendizagem.

A partir do reconhecimento da presença significativa dos recursos digitais no cotidiano dos alunos, elaboramos uma proposta pedagógica que consistia na produção de textos narrativos multimodais no ambiente virtual do *Facebook*, sendo as atividades desenvolvidas em grupos, cada participante contribuía em uma etapa da construção textual, desse modo, alcançamos nosso segundo objetivo específico que propunha o desenvolvimento de uma escrita coletiva no ambiente virtual do *Facebook*.

Essa prática de escrita coletiva efetivou-se por meio da interatividade disponível nos espaços virtuais, aspecto que facilitou a comunicação e a propagação das informações disponíveis no ciberespaço, evidenciando claramente a contribuição do processo interativo, próprio dos ambientes virtuais, no desenvolvimento das atividades propostas. Diante dessa constatação, atingimos o terceiro objetivo que consistia em reconhecer o *Facebook* como um espaço facilitador da interação entre alunos e professor.

O último objetivo tinha o intuito de desenvolver as habilidades de escrita multimodal, por meio das práticas multiletradas do *Facebook*, sendo concretizado na produção dos textos multimodais disponibilizados no grupo do *Facebook*, os quais apresentavam uma união harmônica entre os diferentes elementos linguísticos, promovendo a construção dos sentidos pretendidos.

Averiguamos também que a inserção das novas tecnologias em sala de aula promove uma grande motivação entre os educandos, os quais demonstraram grande satisfação ao participarem das práticas de letramento promovidas por meio da utilização dos artefatos digitais, uma vez que esses recursos permitem novas e diferentes formas de interação e acesso à informação.

Essa nova tendência comunicativa se tornou mais intensa a partir da popularização das ferramentas tecnológicas, em especial o celular, que por meio dos seus aplicativos possibilitou o acesso à internet, permitindo a adesão de inúmeros usuários à rede.

Além do poder interativo das novas mídias, os artefatos digitais promovem a aquisição e disseminação do saber, ao entrelaçar os conhecimentos propagados e compartilhados nos diferentes ambientes virtuais. Dessa forma, constatamos que são inúmeras as possibilidades de uso produtivo das ferramentas digitais, uma vez que contemplam todas as formas comunicativas disponíveis na hipermodernidade e se fazem presentes nas diversas práticas sociais. Isso torna praticamente impossível excluir esse recurso do processo de ensino aprendizagem.

Mesmo diante das evidências positivas da inclusão digital, ainda encontramos muitas barreiras na utilização dessas ferramentas em sala de aula, uma vez que grande parte das escolas não são equipadas com os recursos necessários ao bom desenvolvimento das atividades digitais, dificultando assim, a execução de tarefas no ambiente virtual. Outro entrave encontrado na implementação dessas práticas é a

falta de formação tecnológica dos profissionais da educação, o que gera um grande preconceito em relação ao uso dos equipamentos em sala de aula.

Diante das constatações, percebemos que muitas ações ainda precisam ser concretizadas em prol da inserção dessas ferramentas no contexto escolar, para que assim se possa ter um melhor desenvolvimento das habilidades e competências críticas, interativas e multissemióticas dos nossos alunos.

Na busca por contribuir para uso efetivo das novas mídias no contexto escolar, acreditamos que as práticas multiletradas desenvolvidas nesta pesquisa serviram como ponto de partida para novos estudos que surgirão nessa área, apresentando caminhos possíveis para promovermos a inclusão digital no processo de ensino, desmitificando a decadência linguística atribuída ao uso dessas ferramentas na interação sócio comunicativa.

## REFERÊNCIAS

- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina A. *Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos**. São Paulo: Parábola, 2013, 73-92.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As tecnologias digitais e o ensino médio: reflexões sobre os desafios e possibilidades na aprendizagem escolar. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Ensino médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias**. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 15-26.
- ARAÚJO, Júlio César. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: Considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL.Ministério da Educação.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília,DF, 1998.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997[1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1992].
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSI, Alfredo. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 35 - 47.
- CAPAVERDE, Tatiana da Silva. **Interceseções possíveis: o miniconto e a série fotográfica**. 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Ceará, Porto Alegre, 2004.
- CARVALHO, Christine. Práticas de letramento e a construção discursiva das identidades no contexto virtual de ensino do português. In: MAGALHÃES, Izabel

(Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 227-268.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.41- 58.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD – Educação Temática Digital**, v.3, n.2. p.19-26, 2002.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontosmultissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-122.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FREIRE, Maria Clivoneide de Freitas; DANTAS, Maria de Fátima de Carvalho; REGO, Sideleide Batalha do. Redes sociais na escola: uma alternativa para leitura e discussão do texto literário. In: CARVALHO, Ana Maria de; SOARES *et al.*(Org.). **Concepções e práticas de formação de professores**: a experiência do PIBID UERN. Mossoró: Edições UERN, 2014.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196p. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GENÉ, Oriol Borrás. **Aplicar Facebook em La comunidad educativa**. Archivo Digital UPM - Universidad Politécnica de Madrid. 2013. Disponível em :[http://www.academia.edu/9244602/Aplicar\\_Facebook\\_en\\_la\\_comunidad\\_educativa](http://www.academia.edu/9244602/Aplicar_Facebook_en_la_comunidad_educativa). Acesso em: 11 ago. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.41-58.

HAMILTON, Mary. Expanding The New Literacy Studies: Using Photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; MARY, Hamilton; IVANIC, Roz. (Org.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000, p.16-33.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação, In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.) **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel- Unicamp; MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Unicamp. 2007. Disponível em:< <http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 11 maio 2015. Projeto Temático Letramento do Professor.

KOERICH, M. S. *et al.* Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.11, n. 3, p. 717-723. 2009. Disponível em: <[https://www.fen.ufg.br/fen\\_revista/v11/n3/v11n3a33.htm](https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v11/n3/v11n3a33.htm)>. Acesso em: 26 maio 2015.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos Múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da leitura e da escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. n. 10, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em: 28 maio 2014.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n. 2, p. 455-479. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

LENARTOVICZ, Tiago. Letramento digital e as novas tecnologias associadas à aprendizagem no contexto escolar. In: ENCONTRO DO CELSUL CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 10., 2012, Cascavel. **Anais ...** Cascavel, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Ana Cristina Paula. **Visual, Coloquial, Virtual**: o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais. 2014. Tese (Doutorado). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/.../AnaCristinaPaulaLimaVC.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PNAD. **Mais de 50% dos brasileiros estão conectados à internet, diz PNAD**. <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/09/mais-de-50-dos-brasileiros-estao-conectados-internet-diz-pnad.html>>. Acesso em: 9 maio 2015.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2015.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

\_\_\_\_\_. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO, Júlio César. “Tia, Eu já Escrevi o site do ‘Rotimeio’. Agora é só Apertar o Enter?” O Endereço Eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

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

\_\_\_\_\_. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades**. Campinas: Mercado de Letras, (no prelo). (Série Bakhtin – Inclassificável; v.4).

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: KLEIMAN, Ângela B.; OLIVEIRA, M. S.(Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Socorro Cláudia de Tavares. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO. Júlio César (Org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros de século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em:

<<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/287/1/LHMCT05062013.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 5, p. 69-80, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo; Cortez, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário para análise das práticas e eventos de letramento dos alunos e/ou de suas famílias.

Escola: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS(AS)**

I) Quais desses materiais impressos há em sua casa?

- 1) Álbuns de fotografias.
- 2) Bíblia ou livros religiosos.
- 3) Folhetos de literatura de cordel.
- 4) Dicionários.
- 5) Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.
- 6) Catálogo e lista telefônica.
- 7) Jornais.
- 8) Livros de receitas.
- 9) Livros de literatura.
- 10) Livros didáticos ou escolares.
- 11) Livros infantis.
- 12) Livros técnicos ou especializados.
- 13) Manuais de instrução.
- 14) Revistas.
- 15) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

III) Quais das atividades abaixo você (ou seus pais) costuma(m) fazer no computador?

- 1) Escrever relatórios e outros textos.
- 2) Escrever trabalhos escolares.
- 3) Organizar agenda ou lista de tarefas.
- 4) Digitar dados ou informações.
- 5) Elaborar planilhas ou montar banco de dados.
- 6) Consultar e pesquisar.
- 7) Montar páginas ou fazer programas de computador.
- 8) Fazer cursos à distância.
- 9) Pagar contas e movimentar contas bancárias.
- 10) Enviar e receber e-mails.
- 11) Comprar pela internet.
- 12) Jogar ou desenhar.
- 13) Navegar por diversos sites.
- 14) Ler jornais, revistas on line.
- 15) Copiar músicas em CD ou arquivos eletrônicos.
- 16) Usar as redes sociais, como o facebook, bate-papo...

IV) Indique com que frequência você (e sua família) fazem as atividades abaixo.

		Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
01	Ir ao cinema				
02	Ir ao teatro				
03	Ir a shows de música ou dança				
04	Ouvir noticiário no rádio				
05	Ouvir programas no rádio				

06	Assistir a vídeos e DVDs em casa				
07	Assistir a noticiários na TV				
08	Assistir a filmes na TV				
09	Assistir a programas na TV				
10	Ir a museus ou exposições de arte				

V) Quais e quantos dos aparelhos eletrônicos descritos abaixo vocês possuem em casa?

	Nenhum	De 1 a 2	De 2 a 3	Mais de 3
TV				
Rádio				
Aparelho de som				
Celular				
Computador				
Tablet				

Qual o que você mais usa? \_\_\_\_\_

VI) O que você mais usa no:

computador

celular

VII) Qual *site* você acessa com maior frequência? Por quê?

VIII) Entre os entretenimentos abaixo, o que prefere fazer durante seu tempo livre?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ver TV                | <input type="checkbox"/> usar o computador |
| <input type="checkbox"/> ler um livro          | <input type="checkbox"/> ler revistas      |
| <input type="checkbox"/> ler jornais           | <input type="checkbox"/> estudar           |
| <input type="checkbox"/> escrever              | <input type="checkbox"/> Outros: _____     |
| <input type="checkbox"/> usar as redes sociais |  |

VIII) Em relação as redes sociais:

Quais redes sociais você costuma frequentar?

facebook  chat  twitter outros: \_\_\_\_\_

Você possui Facebook? Com que frequência costuma acessá-lo?

\_\_\_\_\_

O que você busca encontrar quando acessa o Facebook?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na escola, há algum incentivo no uso de redes sociais ou de *sites* na internet?

Sim  Não  Raramente

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE B - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN  
Faculdade de Letras e Artes- FALA- PROFLETRAS/Mossoró



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: O FACEBOOK COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Nome da Pesquisadora Professora Orientadora: **Prof.ª DR.ª LÚCIA HELENA MEDEIROS DA C. TAVARES**

Nome da Pesquisadora/ aluna: **VALÉRIA BATISTA COSTA MONTENEGRO**

1. **Natureza da pesquisa:**  *você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: utilizar o ambiente virtual do facebook como uma ferramenta no ensino de língua materna, proporcionando um novo espaço de aprendizagem na escola. Com o propósito específico de (i) averiguar a importância do uso das novas tecnologias na escola; (ii) desenvolver um espaço de escrita coletiva no ambiente virtual do facebook; (iii) reconhecer o facebook como um espaço facilitador da interação entre os alunos; e (iv) desenvolver as habilidades de escrita multimodal, por meio de práticas multiletradas do facebook.*

2. **Participantes da pesquisa:**  *Alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Manoel Assis.*

3. **Envolvimento na pesquisa:**  *Ao participar deste estudo, você e o responsável, já que são menores de idade, permitirão que a pesquisadora/ aluna do Profletras/UERN/Mossoró, a Sra. professora Valéria Batista Costa Montenegro, tenha liberdade de divulgar o projeto/pesquisa, apresentando imagens das práticas de letramentos concretizadas dentro e fora de sala de aula. O(a) aluno (a) (juntamente com o responsável) tem a liberdade também de recusar a participação e ainda se desistir a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o aluno(a). Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da aluna / pesquisadora do projeto, Valéria Batista Costa Montenegro. (Logo abaixo, o contato)*

---

4. **Riscos e desconforto:** *A participação nesta pesquisa NÃO traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta dissertação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O que pode acontecer é a pesquisa ser divulgada em congressos, seminários, artigos científicos, e, inclusive, na defesa da dissertação.*

5. **Benefícios:** *Ao participar desta pesquisa, o aluno (e o responsável) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como desenvolver práticas de sala de aula interativas, habilitando os alunos para o uso das novas tecnologias no ambiente educacional. O interessante é que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa, possa ser evidenciado, e que o pesquisador se comprometa a divulgar os resultados obtidos.*

6. **Pagamento:** *Você (e também o responsável) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:*

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo aluno (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da aluna/ pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Aluna/ pesquisadora/ professora: Valéria Montenegro  
Contato: (84) 8855-5560; E-mail: valeriabc\_vip@hotmail.com

## ANEXOS

## ANEXO - A Divulgação do projeto no blog da Prefeitura de Mossoró

MOSSORÓ

[A PREFEITURA](#) \* [MOSSORÓ](#) \* [SERVIÇOS](#) \* [SECRETARIAS E ÓRGÃOS](#) [BLOG](#) [IMPRESA](#) \*

BLOG
#PROJETO LETRAMENTO DIGITAL UNE APRENDIZADO E REDE SOCIAL

Comunicação Social

Cultura

Desenvolvimento Rural

Desenvolvimento Social

Desenvolvimento Urbano

Educação

Esporte

Fazenda

Gabinete Vice-Prefeito

Gestão Ambiental

Governo

Guarda Civil

Mobilidade Urbana

Reportagem Especial

Saúde

Serviços Urbanos

Trabalho

Trânsito

Turismo

---

GUIA DE SERVIÇOS

Conheça os serviços oferecidos pela Prefeitura de Mossoró.

Guia Acontece em Mossoró

Horários dos Ônibus

Jornal Oficial de Mossoró

Licitações

Mapa da Coleta Domiciliar

Nota Fiscal de Serviços

[Mais serviços](#)

Início [Blog](#) [Projeto letramento digital une aprendizado e rede social](#)

## Projeto letramento digital une aprendizado e rede social

Daniilo Moisés  
Fotografia: Gildo Bento  
12 de Junho de 2015 às 16h59min | [Educação](#)

[Curta](#)
[Tweet](#)
[3-1](#)



Promover a educação inclusiva e conectada às redes sociais é uma das metas da Secretaria Municipal de Educação. Foi com esse propósito que a Escola Municipal Manoel Assis, no bairro Doze Anos, expôs na tarde desta sexta-feira, 12, o resultado de um trabalho de quatro meses sobre o tema. Com o projeto de letramento digital intitulado "Facebook como ferramenta de ensino", alunos dos nonos anos A, B e C apresentaram suas avaliações.

O projeto é tese de mestrado da professora Valéria Montenegro, que leciona na escola, e tem o objetivo de trabalhar a escrita aliada à interatividade, unindo o ambiente escolar e virtual. Durante o período de execução, foram expostos os gêneros textuais conto e miniconto, através dos quais mais de 80 alunos puderem aprender e compartilhar vivências sobre o assunto através do facebook.



"As redes sociais estão no nosso cotidiano e temos que trabalhar para otimizar o uso e torná-las adequadas para o ensino", explicou a professora Valéria Montenegro.

Era notável a empolgação e entusiasmo dos alunos com os resultados obtidos. O uso de equipamentos móveis, como celulares, notebooks e outros aparelhos tornou o processo de aprendizado mais dinâmico. Para a diretora da Escola Manoel Assis, Gerusa Gomes, o projeto é um sucesso.

"Somos pioneiros. E o resultado positivo irá estimular outras escolas a trabalharem sobre o tema. Unimos um dos meios mais usados pelos jovens, as redes sociais, e o aprendizado. Nada melhor do que aprender de uma forma interativa e que não seja apenas decoreba. Levamos o ensinamento para a vida", explicou a diretora.

[f](#)

Curta nossa fan page no Facebook.

[Curta](#) [13 mil](#)

---

[t](#)

Siga nosso usuário no Twitter.

[Seguir @prefmossoro](#)

## ANEXO-B - Divulgação do projeto no jornal Gazeta do Oeste

• FUNDADO EM 30/04/1977, POR CANINDÉ QUEIROZ

GAZETA do OESTE

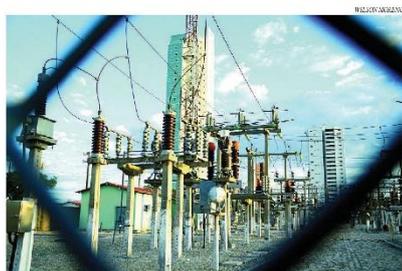
• SEM MEIAS PALAVRAS. NEM MEIAS VERDADES.

24H NO AR NA VERSÃO ON LINE  
GAZETADOOESTE.COM.BR

Ano 39 - Nº 9.993 - Mossoró-RN,  
QUARTA-FEIRA, 17 de junho de 2015

@GAZETOESTE  
@GAZETADOOESTE  
/GAZETADOOESTE

PREÇO: R\$ 2,00



Equipamento em subestação apresentou defeito e causou apagão

## Blecaute no Oeste atinge várias cidades

**APAGÃO** Um defeito em um equipamento da subestação Mossoró III, da Cosern, localizada no bairro Nova Betânia, provocou ontem um apagão por mais de uma hora em Mossoró e em mais cerca de 20 municípios na região Oeste. Falta de energia começou às 9h18. CIDADES, 3 e MOSSORÓ, 3

### Polícia

#### Menor atea fogo em carros e motos

Motos e carros, que estavam em dois pátios do Detran, foram alvos de incêndio. Página 7



### Roubo

#### Jogador é indiciado em investigação

Thiago Potiguar, zagueiro do Palmeira de Goianinha, é acusado de integrar quadrilha. Página 7



Servidores municipais em greve realizaram ontem ato em frente à UPA do Santo Antônio. Hoje, eles estarão no Centro Administrativo para protestar por cumprimento do acordo e por reajuste. MOSSORÓ, Capa

### Cidades

#### Servidores da Uern protestam

Professores e técnicos da Uern em greve realizaram ato público em frente à AL. CIDADES, Capa



### Escola

#### Estudantes aliam Facebook e escrita de contos

Projeto desenvolvido na Escola Professor Manoel Assis ajudou a mostrar que as redes sociais são mais que lugares para entretenimento. ESCOLA, 7



Textos e imagens produzidos pelos alunos foram expostos no pátio da escola

### Copa América

#### Brasil enfrenta a Colômbia hoje

Seleção brasileira entra em campo hoje pela 2ª rodada da Copa América. Página 6



## Camelôs sugerem seis novos locais para mudança

LUSTRES, LUMINÁRIAS E PLAFONS COM DESCONTOS IMBATÍVEIS.

ATE 60% OFF

PARQUE ELÉTRICO (84) 3316.6000

Vitória Palace Hotel

(84) 3318-1839

www.vitoriapalacehotel.com.br

INDUSTRIAL

PRECISÃO AO SEU ALCANCE!

(84) 3316-2223

MOSSORÓ - RN

Programa seu Futuro para o sucesso

SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

AGÊNCIA SUPRINA 3422.0550

105 FM

Qualidade musical em 1º lugar

www.105fm.com.br

**GAZETA**  
DO OESTEMossoró, quarta-feira,  
17 de junho de 2015**Escola**

REPORTAGEM

**Roda de leitura in-  
centiva a  
formação do leitor**

PÁG. 6

FOTO: TITO NEVES

**ESCRITA  
VIRTUAL**As redes sociais podem ser um lugar  
de produção de escrita interessante,  
principalmente do gênero textual conto Páginas 7

NOSSA LÍNGUA

**Penalização  
se escreve  
com a letra Z**

PÁG. 8



REPORTAGEM

Ler e associar os textos do jornal é  
leitura crítica **PÁG. 11**

## ESTUDANTES

### ALIAM FACEBOOK E ESCRITA DE MINICONTOS

Projeto ajudou a mostrar que as redes sociais são mais que lugares para entretenimento

**D**iz-se que a internet está acabando com boa escrita. Que os alunos não estão mais escrevendo como deveriam, que eles não têm mais uma boa caligrafia, que não têm mais ideia. É o que dizem.

No entanto, essas afirmações caem quando existe um projeto a ser trabalhado, um roteiro que inclui a produção de gêneros textuais.

A professora Valéria Montenegro, da Escola Municipal Professor Manoel Assis, desenvolveu com seus alunos do 9º ano o projeto "Letramento digital: o facebook como uma ferramenta de ensino", e constatou que eles sabem, sim, escrever, e que produzem textos muito bem. "Esse projeto é uma proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que nos orienta a fazer uma intervenção em sala de aula diante de um problema. Então busquei mostrar a produção de texto em um local onde eles tivessem vivência. Esse local é o Facebook", disse a professora.

Tudo foi feito pelos próprios alunos, a produção dos



Exposição dos trabalhos foi feita no pátio da escola



Professora Valéria orientou os alunos na escrita de minicontos

textos, as imagens foram produzidas por eles, os grupos também. A professora formou um grupo fechado na rede onde eles poderiam pos-

tar as ideias.

Depois de captadas as imagens, Valéria trabalhou o gênero textual conto, uma narrativa curta, que tem per-

sonagens e cenários. Oitenta e dois alunos participaram da atividade. "Eles sentiram gosto em produzir, em participar. Se fosse no caderno não teria acontecido assim, porque é difícil trabalhar com produção de texto", disse Valéria.

Dificilmente se encontra um jovem hoje que não tenha acesso ao Facebook. Isso os atrai de tal forma que toda a vida deles está praticamente naquele espaço. As alegrias, as conquistas, as tristezas também. Por que não poderiam estar também os textos que fazem parte da sua vida?

"Isso foi muito gratificante para mim, em termos de aprendizado. Eles achavam que não sabiam escrever, mas o resultado foi significativo. Eles perderam o medo de escrever. Os textos ficaram mais visíveis, porque os colegas passaram a comentar o que o outro tinha escrito", avaliou a professora.

Depois do trabalho concluído, foi organizada uma exposição no pátio da escola com a presença dos alunos das outras salas.

### Trabalhos foram expostos no pátio da escola

Na sexta-feira, dia 12, foi dia de expor o trabalho que durou 4 meses para ser concluído.

Segundo a professora, que começou com o diagnóstico dos alunos com relação ao que sabiam sobre o gênero até a exposição, todos se interes-

saram em ver o trabalho dos colegas. Muitos reclamaram o pouco tempo que tiveram para visitar a exposição. Em outra oportunidade, os contos serão publicados em uma página aberta do Facebook. Para a estudante Vitória

Alexandrina, 14 anos, isso ajudou-os a produzir melhor os textos. Além da produção dos textos, foi feita também a edição das fotos. "Foi difícil, porque trabalhar em grupo é difícil. São gostos diferentes. Memino gosta mais de

luta; a menina é mais romântica. Aprendi sobre a união de todos, as regras da escrita, a fazer miniconto e a pesquisar para saber o que vai escrever", disse a estudante.