



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ALINE RIBEIRO LUCAS

**A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO NO *BLOG*: UMA PROPOSTA DE
ESCRITA À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS**

MOSSORÓ
2016

ALINE RIBEIRO LUCAS

A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO NO *BLOG*: UMA PROPOSTA DE
ESCRITA À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

MOSSORÓ
2016

ALINE RIBEIRO LUCAS

(SUBSTITUIR PELA FOLHA DE ASSINATURAS)

A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO NO *BLOG*: UMA PROPOSTA DE
ESCRITA À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras,
da Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte, na linha de pesquisa de Linguística
Aplicada, como requisito para obtenção do
título de mestre.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva – UERN
Orientador

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa – UERN
Membro Efetivo

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto – UFRSA
Membro Efetivo

A Deus, minha inspiração e fonte de sabedoria, aos meus pais e aos meus amados, Cleonor e Benjamin, expressões do amor divino em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por seu amor incondicional. A Ele a honra e a glória!

Aos meus pais, Eduardo e Joelita, por oportunizarem a todos os filhos um caminho de estudo e crescimento profissional. Serei eternamente grata por tudo!

Ao meu esposo Cleonor, por me acompanhar e me fornecer suporte em todos os momentos da minha vida. Meu amor por você é eterno!

Ao meu filho, Benjamin Lucas, por me impulsionar a viver com amor, alegria e paciência. És um presente de Deus em minha vida!

Aos meus irmãos, Elane, Eduardo Júnior e Santiago, pela atenção e ajuda incondicional no momentos em que precisei.

À minha irmã, Cristiane, e sua família, por ter me acolhido em seu lar e ter me dado todo apoio necessário para a realização desse sonho.

Ao meu orientador, prof. Dr. Moises Batista da Silva, por ter compartilhado seus conhecimentos com muita sabedoria e serenidade, e por ter me conduzido pelo melhor caminho possível para um bom resultado do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da UERN, pelos saberes compartilhados durante esta trajetória.

A todos os meus colegas de turma, pela amizade e pelas experiências vividas ao longo desses dois anos de curso.

Às minhas amigas, Adriana Pereira e Diana Lioba, pelo companheirismo, pelas orientações, pelas palavras de motivação e de conforto nos momentos mais árduos e por tudo que passamos juntas durante essa caminhada.

À minha amiga Elisandra de Oliveira, por ter me apoiado, me aconselhado e contribuído significativamente na construção desta pesquisa. Obrigada pelas palavras dóceis, pelos conselhos sábios e pelos momentos alegres que compartilhamos todos os dias.

À minha amiga Priscila Sampaio, pelo amor, pela atenção, ajuda e companheirismo durante esse momento tão importante da minha vida. Apesar da distância, és sempre fiel e leal para comigo.

Às professoras e colegas de trabalho, Eliane Pereira e Nenzinha Feitosa, pelas ideias e contribuições para realização deste estudo. Admiro o talento e o compromisso de vocês com a educação!

Ao colega e irmão em Cristo, Alexandre Rodrigues, e sua família, pelos saberes compartilhados sobre as tecnologias que impulsionou a realização desse projeto.

Aos alunos, pela participação e dedicação depositada neste trabalho e por terem contribuído na minha formação profissional e pessoal.

A todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para essa conquista acadêmica.

RESUMO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais mediando as práticas sociais na contemporaneidade. Nesse cenário, os textos acabam adquirindo um novo estilo constitutivo, mais dinâmico e interativo, que integra aspectos multimodais e hipertextuais para a construção de sentidos. Esses textos demandam novos letramentos que devem ser explorados em sala de aula, a fim de preparar e formar alunos para atuar em uma sociedade cada vez mais digital. Diante disso, e em virtude de contribuir com o ensino de língua portuguesa, o presente estudo objetivou promover a produção de textos digitais em um *blog*, visando à utilização de recursos multimodais e hipertextuais para a produção de sentido sob a perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, recorreremos aos estudos de Rojo (2012; 2013) e Kersch, Coscarelli e Cani (2016) sobre multiletramentos; de Dionísio (2011) e Lemke (2010) sobre multimodalidade; de Gomes (2011) e Koch (2006) sobre hipertexto; e de Gomes e Lopes (2007) sobre *blog*. Para realização desta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, de natureza interventiva, elaboramos e aplicamos uma proposta didática, inspirada nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) e fundamentada nos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) que versam sobre projetos de letramento, em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública. Os dados foram obtidos por meio da observação da professora pesquisadora durante a intervenção, bem como por meio da análise dos textos digitais produzidos pelos alunos e dos relatos de experiência deles sobre o projeto interventivo. Os resultados da pesquisa revelaram desenvolvimento da escrita dos discentes em relação ao uso de recursos multimodais e hipertextuais para produção de sentidos de textos digitais, assim como constatam que o *blog*, adotado como uma estratégia pedagógica, possibilita e efetiva significativamente práticas de escrita multiletradas no contexto escolar.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Hipertexto. *Blog*. Escrita.

ABSTRACT

The digital technologies of information and communication (TDICs) are influencing the social practices in the contemporary world ever more. With this in mind, the texts end up getting a new constitutive style, more dynamic and interactive which integrates multimodal and hypertextual aspects for the constructions of meanings. These texts demand new literacy which must be explored in class in order to prepare and form students to act in a society that is increasingly digital. Accordingly, and in order to contribute with the education of Portuguese language, the present study aims to promote the production of digital texts in a blog, with the purpose of utilizing the multimodal and hypertextual resources for the production of meanings on the perspective of multiliteracy. For this matter, the studies of Rojo (2012; 2013) and Kersch, Coscarelli and Cani (2016) about multiliteracy; of Dionísio (2011) and Lemke (2010) about multimodality; of Gomes(2011) and Koch (2006) about hypertext; and of Gomes and Lopes (2007) about *blog* were used. For the purpose of this research, characterized as action research of interventional approach, a didatic proposal was

elaborated and applied, inspired in the same way of Schneuwly and Dolz (2004) and

based on the studies of Oliveira, Tinoco and Santos (2014) which talk about literacy

projects, in a ninth grade class in a public school. The data were obtained through the

investigation of teacher as a researcher during the intervention, as well as through the

means of analysis of digital texts produced by students and their own personal reports

about the intervention project. The result of this research reveals that there was an

improvement on the student's writing in relation of the use of hypertextual and

multimodal resources for the production of meanings in the digital texts, as well as it

determines that the blog, adopted as a pedagogic strategy, allows and accomplishes

significantly the practices of multiliterated writing in the school context.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Hypertext. Blog. Writing.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | <i>Blog</i> de história do 6º e 7º anos..... | 50 |
| Figura 2 | Esquema da proposta didática..... | 63 |
| Figura 3 | <i>Blog</i> Na educação, a libertação! | 71 |
| Figura 4 | <i>Blog</i> Mariana Saad..... | 72 |
| Figura 5 | Foto- legendas..... | 75 |
| Figura 6 | <i>Blog</i> Preservando o Patrimônio Público Escolar..... | 78 |
| Figura 7 | <i>Blog</i> Preservando o Patrimônio Público Escolar: eu cuido, eu blogo!..... | 85 |
| Figura 8 | Alunos na culminância do projeto interventivo..... | 88 |
| Figura 9 | Primeira versão da entrevista..... | 90 |
| Figura 10 | Versão final da entrevista..... | 92 |
| Figura 11 | Primeira versão da notícia..... | 94 |
| Figura 12 | Relação hipertextual na primeira versão da notícia..... | 95 |
| Figura 13 | Versão final da notícia..... | 96 |
| Figura 14 | Relações hipertextuais na versão final da notícia..... | 97 |
| Figura 15 | Primeira versão do artigo de opinião..... | 98 |
| Figura 16 | Versão final do artigo de opinião..... | 99 |
| Figura 17 | Relação hipertextual no artigo de opinião..... | 101 |
| Figura 18 | Primeira versão da reportagem..... | 102 |
| Figura 19 | Versão final da reportagem..... | 103 |
| Figura 20 | Relações hipertextuais na versão final da reportagem..... | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|----|
| Quadro 1 | Apresentação da situação..... | 67 |
| Quadro 2 | Módulo 1..... | 69 |
| Quadro 3 | Módulo 2..... | 73 |
| Quadro 4 | Definição dos conteúdos dos textos..... | 75 |
| Quadro 5 | Módulo 3..... | 76 |
| Quadro 6 | Primeira produção..... | 79 |
| Quadro 7 | Módulo 4..... | 81 |
| Quadro 8 | Módulo 5..... | 83 |
| Quadro 9 | Produção final..... | 85 |
| Quadro 10 | Culminância do projeto..... | 86 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LEI Laboratório Educacional de Informática

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC Secretaria de Educação

TDIC Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
|---------------------------|----|

| | |
|---|-----|
| 2 A CULTURA DIGITAL NA ESCOLA | 16 |
| 2.1 As TDIC e a constituição da linguagem digital..... | 16 |
| 2.2 TDIC na escola: novas atualizações, novas posturas..... | 19 |
| 2.3 Produção de textos digitais na escola..... | 23 |
| 2.4 A produção de gêneros jornalísticos mediada pelas tecnologias digitais..... | 27 |
| 3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO NO <i>BLOG</i> | 31 |
| 3.1 Os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa..... | 31 |
| 3.2 A multimodalidade em ambiente digital..... | 37 |
| 3.3 A importância da leitura e produção de hipertextos..... | 41 |
| 3.4 <i>Blogs</i> na educação..... | 46 |
| 3.4.1 <i>Origem, definição e características</i> | 47 |
| 3.4.2 <i>Concepções e olhares sobre o blog enquanto ferramenta pedagógica</i> | 51 |
| 3.4.3 <i>O blog como lugar dos multiletramentos</i> | 53 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 56 |
| 4.1 A natureza da pesquisa..... | 56 |
| 4.2 O contexto da pesquisa..... | 57 |
| 4.3 Os sujeitos da pesquisa..... | 59 |
| 4.4 Os instrumentos da pesquisa..... | 60 |
| 4.5 O projeto de intervenção..... | 60 |
| 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS | 65 |
| 5.1 A aplicação e o relato da intervenção..... | 65 |
| 5.2 Análise dos textos produzidos pelos alunos..... | 88 |
| 5.3 Relato dos alunos sobre o projeto interventivo..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 114 |
| APÊNDICES | 120 |
| APÊNDICE A - CONSERVANDO O PATRIMÔNIO PÚBLICO ESCOLAR..... | 120 |
| APÊNDICE B – A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO EM <i>BLOGS</i> | 122 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA..... | 125 |

1 INTRODUÇÃO

A inserção e a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) têm ocasionado diversas mudanças na sociedade, em todas as suas dimensões, durante os últimos trinta anos. Com o advento de novas ferramentas tecnológicas e, principalmente, da Internet, deslumbra-se um novo cenário de comunicação, aprendizagem, relacionamento, trabalho e lazer. A hiperconexão, a vasta disponibilidade de conteúdos e informações e a utilização do ciberespaço, campo onde ocorre a interação dos sujeitos por meio dos computadores conectados, na qual são disseminadas informações com múltiplas linguagens (SANTAELLA, 2007), são considerados elementos essenciais que caracterizam o novo tecido da humanidade globalizada e da era digital.

As mudanças decorrentes do desenvolvimento das TDIC na vida contemporânea impactam a linguagem e as práticas comunicativas. Segundo Barton e Lee (2015), o uso da linguagem está mudando a partir do momento em que essas tecnologias estão cada vez mais mediando as práticas sociais. A partir disso, surgem novas maneiras de interação e, conseqüentemente, novas formas de enunciar os textos (ROJO; BARBOSA 2015).

Diante desse cenário, as práticas de linguagem se reconfiguram, já que, na cultura digital, a leitura e a escrita se tornam processos bem mais dinâmicos e interativos devido à agregação, com mais facilidade, de recursos multimodais e hipertextuais na configuração dos textos. Por isso, destacamos a necessidade de saber operar com essas práticas contemporâneas que se valem da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens para compor os textos, pois as habilidades e competências para lidar com esses textos são outras e demandam os multiletramentos (ROJO, 2013).

Sob tais condições, torna-se pertinente que a escola prepare os alunos para esses novos letramentos exigidos pelos tempos atuais. A realidade na qual estamos inseridos, cada vez mais marcada pela evolução tecnológica, não suporta mais o ensino baseado apenas na cultura do impresso. É preciso trazer para a sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa, metodologias que reconheçam o universo multimidiático, multimodal e hipertextual das práticas sociais realizadas em ambientes digitais.

Além disso, há de se considerar que nossos alunos, adolescentes e jovens imersos no mundo digital, já apresentam certas habilidades para lidar com as tecnologias. Porém, eles precisam saber utilizá-las para além de entretenimento. Necessitam ampliar suas visões sobre as tecnologias para poder adotá-las para outros fins, inclusive o educacional. Desta forma, podem ser orientados, com o auxílio de professores, a compreender e utilizar a linguagem

digital, de modo a reconhecer as novas formas de representação de sentido possibilitadas pelas TDIC.

No que se refere ao ensino de produção textual na escola, ressaltamos que as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita dos discentes, uma vez que as ferramentas disponíveis em ambientes digitais possibilitam uma nova prática de escrita, na qual os sentidos de um texto podem ser promovidos pela presença de diversos modos de linguagem e pelas relações estabelecidas por eles. Ademais, a escrita também pode se tornar uma atividade mais dinâmica pela utilização de *links* nos textos que acabam gerando e ampliando as formas de significar e de promover interação e interatividade.

De igual forma, destacamos que, com o auxílio da internet, nossos alunos têm maior oportunidade de escrever, editar, publicar e compartilhar os próprios textos em ambientes virtuais. Um desses ambientes, que contribui para exercitar a escrita e, ao mesmo tempo, promover a autoria, interação e colaboração, é o *blog*. Como espaço virtual, o *blog* pode ser explorado pedagogicamente para ampliar ou aprimorar a qualidade dos textos que os alunos produzem em sala de aula. Também pode ser um canal comunicativo utilizado para favorecer o intercâmbio entre a cultura local e a cultura global, proporcionando, desta forma, o diálogo multicultural dentro da escola.

Com base nessas considerações, optamos por realizar um estudo na área de Linguística Aplicada voltada à produção de textos mediada pelas TDIC e embasada na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013). Esta pesquisa, caracterizada como uma pesquisa-ação, de natureza interventiva, parte da realidade de uma turma de 9º ano de uma escola pública no Estado do Ceará, Brasil. Para realização, aplicamos uma sequência didática adaptada dos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) e alicerçada nos pressupostos de projetos de letramento apontados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Para tal, desenvolvemos esta dissertação sob o seguinte questionamento: De que forma a escrita em *blogs* é desenvolvida por alunos do 9º ano, considerando as características hipertextuais e multimodais dos textos produzidos com vistas aos multiletramentos? Tal indagação teve os seguintes desdobramentos:

- Quais as características multimodais e hipertextuais da escrita dos alunos no *blog* utilizadas para construção de sentido?
- De que forma o *blog* contribui para efetivar práticas de escrita multiletradas no contexto escolar?

A fim de responder aos questionamentos norteadores deste trabalho, temos como objetivo geral investigar o desenvolvimento da escrita em *blogs*, visando à utilização de

recursos multimodais e hipertextuais para produção de sentido sob a perspectiva dos multiletramentos. A partir desse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as características multimodais e hipertextuais dos textos produzidos pelos alunos no *blog* utilizadas para produção de sentidos;
- Verificar de que forma o *blog*, utilizado como uma estratégia pedagógica, efetiva práticas de escrita multiletradas no contexto escolar.

A escolha de desenvolver uma pesquisa à luz dos multiletramentos se justifica pela necessidade de contemplar em sala de aula tanto a multiplicidade de formas de comunicação, mídias e linguagens utilizadas para construção de sentidos dos textos contemporâneos quanto à diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade atual. Nesta perspectiva, a escrita é entendida como uma prática social multimodal e multifacetada (ROWSELL; WALSH, 2011). Logo, exige de seus produtores certas habilidades específicas, como compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diversos modos de linguagem ou por meio de relações hipertextuais entre os textos e dialogar em meio a diversas culturas presentes na sociedade cada vez mais globalizada.

Apesar dos desafios a serem enfrentados na concretização de um projeto de escrita sob esse viés, acreditamos que trabalhar a escrita vinculada às tecnologias, tendo como ponto de partida a vida social dos discentes, torna essa atividade mais prazerosa e significativa. Por isso, justificamos também a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais, no caso de nossa pesquisa, os gêneros jornalísticos, em sala de aula, para o desenvolvimento de projetos de letramento. De acordo com essa metodologia, a produção dos gêneros é realizada em uma situação comunicativa autêntica e possibilita aos alunos produzirem textos com significado, de forma situada e contextualizada.

Desse modo, a pesquisa torna-se relevante, uma vez que articula um trabalho de produção escrita, possibilitando aos alunos criar gêneros jornalísticos de forma contextualizada, utilizando os recursos digitais necessários e disponibilizados pelas TDIC para promover sentidos e cumprir o propósito comunicativo do texto. Tudo isso, com vistas a efetivar os multiletramentos no contexto escolar. Além disso, esta pesquisa também estimula os alunos a produzir textos digitais, navegando em meio as páginas hipertextuais da *web*, selecionando, organizando e utilizando as informações relevantes e os diversos modos de linguagens no processo de significação.

Outro aspecto considerável está em envolver os discentes com produções hipertextuais dentro do *blog*. Desta forma, o hipertexto se apresenta como uma alternativa a mais para o reconhecimento e a utilização da multimodalidade em ambiente digital, uma vez

que as ligações realizadas entre um texto e outro podem explorar diversos aspectos multimodais no sentido de negociar, potencializar e ampliar os sentidos.

Assim, a presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo é a Introdução, na qual abordamos informações sobre a justificativa e a relevância da pesquisa, assim como apresentamos os questionamentos e os objetivos elaborados para a sua realização.

O segundo capítulo se refere à cultura digital na escola, no qual tratamos de compreender o que são as TDIC e como se constitui a linguagem digital atualmente. Refletimos ainda sobre as novas posturas que os sujeitos devem assumir no contexto escolar mediante a inserção da cultura digital nas práticas educativas. Discorremos também sobre a importância da produção de textos digitais nas aulas de língua portuguesa e acerca da produção de gêneros jornalísticos, com vistas a promover tanto a criticidade quanto a formação da cidadania dos discentes.

O terceiro capítulo se volta ao embasamento teórico referente aos multiletramentos, à multimodalidade, ao hipertexto e ao *blog*. Apresentamos considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos e a sua relevância no contexto escolar. De igual forma, discutimos questões sobre a multimodalidade e o hipertexto na constituição da linguagem digital e na produção de sentido dos textos. Expomos também considerações sobre *blog* e sua utilização para o desenvolvimento de práticas multiletradas nas aulas de língua portuguesa.

O quarto capítulo, que trata dos procedimentos metodológicos, revela a natureza, o contexto, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa, assim como explica os dispositivos didáticos que norteiam a nossa proposta interventiva.

O quinto capítulo apresenta detalhadamente todas as etapas da metodologia, o relato da aplicação da proposta interventiva e a análise dos dados obtidos.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, na qual apresentamos reflexões sobre a pesquisa desenvolvida e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, e acerca dos dados obtidos.

2 A CULTURA DIGITAL NA ESCOLA

“O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (LÉVY, 2010, p. 15).

Este capítulo é resultado de reflexões em torno do desenvolvimento das tecnologias na sociedade e seu uso no contexto escolar. Levantamos considerações sobre as mudanças ocasionadas na linguagem devido à intensificação das tecnologias como mediadoras das práticas sociais. Logo, em seguida, discorreremos sobre a relevância da produção de textos digitais em sala de aula para o desenvolvimento da escrita dos alunos. De igual forma, destacamos o trabalho baseado na produção de gêneros jornalísticos, a fim de promover a escrita como instrumento de ação cidadã.

2.1 As TDIC e a constituição da linguagem digital

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano procura as mais variadas maneiras de se expressar, interagir, transmitir conhecimentos, valores e difundir a sua cultura. Tudo isso se concretiza por meio da comunicação. Investigações sobre essa temática apontam que o processo comunicativo é compreendido como algo intencional que envolve trocas de informação e interação entre duas ou mais pessoas, considerando desde manifestações orais e práticas de escrita, até as trocas intergrupais propiciadas pelas atuais tecnologias desenvolvidas na sociedade. Mesquita (2014), fundamentada em Thompson, um dos famosos teóricos da área da comunicação, alega que as trocas comunicativas são caracterizadas como uma forma de ação social, na qual engloba o desenvolvimento, a emissão e a recepção de mensagens e suscitam o uso de vários recursos e meios para se realizarem.

Atualmente, com a evolução dos meios de comunicação, temos a presença de diversos meios, também conhecidos como mídias, responsáveis por proliferar informações com os mais diferentes fins para se alcançar determinado propósito comunicativo. O processo de produção industrial da informação e o uso desses meios ou mídias baseados nos mais diversos tipos de linguagens que circulam na sociedade, seja oral, escrita ou a convergência de som, imagem e movimento, compreendem tecnologias específicas de informação e

comunicação (KENSKI, 2012). Segundo a autora, por meio do conhecimento dessas mídias e dos incrementos desenvolvidos pela humanidade, é que podemos entender com maior clareza as relações sociais emergentes no atual cenário comunicativo, marcado pela forte presença das tecnologias digitais da informação e comunicação.

As TDIC são, geralmente, identificadas e caracterizadas pela evolução dos microprocessadores, assim como pelo processo de digitalização de conteúdos. Podemos afirmar que elas resultam em mais velocidade de processamento e maior capacidade no armazenamento de informações. Tais avanços, iniciados no final da década de 1980, implicam uma série de mudanças em muitos aspectos da vida, como nas atividades relacionadas ao trabalho, lazer e aprendizagem. Essas mudanças não estão relacionadas apenas aos novos usos de determinados equipamentos ou produtos no meio social, mas a todo processo de desenvolvimento tecnológico ao longo da história da espécie humana. Segundo Kenski (2012), o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas, e elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir. É por isso que as tecnologias são consideradas como algo intrínseco à história da humanidade e estão sempre associadas com o momento social, político e econômico no qual estamos inseridos.

A evolução tecnológica, que, nos últimos anos, se deu por meio do desenvolvimento dos dispositivos computacionais e da evolução nas transmissões de dados sem fio, direciona a sociedade para maior liberação e instantaneidade na comunicação, estabelecendo, assim, uma nova dinâmica no processo interativo. De acordo com essa realidade, há possibilidade maior das mídias se convergirem e hibridizarem. Logo, os dados processados por essas mídias podem trafegar por meio de múltiplas linguagens de distintos formatos, potencializando o processo comunicativo e a negociação de sentidos entre os homens.

Podemos destacar que as mudanças decorrentes da intensificação das TDCI, em âmbito social, trazem impactos relevantes na linguagem e nas práticas comunicativas, uma vez que é pela linguagem que os homens se comunicam e expressam seus pensamentos. É inconteste que, na era atual, as tecnologias fazem parte das experiências vividas pelos indivíduos e que cada vez mais elas medeiam as atividades da vida cotidiana. Geralmente, as pessoas utilizam as tecnologias e se reapropriam delas para facilitar e potencializar suas atividades diárias. Nesta direção, a linguagem é afetada e transformada constatemente, gerando uma nova cultura e outra realidade informacional, em que a convergência e sinergia das mais variadas mídias influenciam cada vez mais a organização da nossa sociedade. Neste sentido, Kenski (2012) postula:

O avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação produz o aumento constante da presença de mensagens textuais, sonoras e visuais em nossas vidas. Passamos a ter uma relação mais pessoal e dinâmica com a informação e interação mais frequente com as fontes, sejam elas pessoas ou bancos de dados localizados em qualquer lugar do mundo (KENSKI, 2012, p.34).

Ainda, conforme a autora, a linguagem que se desenvolve com o advento das tecnologias digitais e que se intensifica com o principal fenômeno tecnológico corrente, a Internet, é baseada em códigos binários e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico e aberto às novas relações entre conteúdos, espaços, tempo e pessoas ao redor do mundo. Essa linguagem é expressa em múltiplas TDIC e reconfigura o modo como lemos, escrevemos e acessamos as informações que, geralmente, circulam através da escrita, do audiovisual e do hibridismo trazidos pelos multimeios.

Barton e Lee (2015), de igual forma, postulam considerações pertinentes sobre as mudanças decorrentes da intensificação das TDIC nas práticas sociais e o impacto delas na linguagem e nas atividades comunicativas. Para os autores, a linguagem é compreendida como um fenômeno fundamental nas práticas sociais, já que é entendida como uma atividade de sentido. Logo, as pessoas agem em um mundo social textualmente mediado, cujos textos são usados para se comunicar e onde cada vez mais as tecnologias são os veículos para essa comunicação. Portanto, no mundo contemporâneo, é fundamental compreender a relação entre linguagem e tecnologia e as maneiras como os indivíduos podem empregá-la para agir no mundo.

Na mesma perspectiva, Marchuschi (2010) alega que a era atual, marcada pela sociedade da informação e da cultura eletrônica, seria um bom momento para se analisar o efeito das novas tecnologias na linguagem e o papel desta nessas tecnologias. Dentre as novas formas de linguagem que emergem nesse cenário, o texto escrito, as imagens, os sons e as animações se articulam para potencializar as produções de sentido e propiciar formas diversas de interação humana. Interações que se apropriam de todos recursos que as tecnologias, em especial a digital, podem oferecer para produção de significados.

As práticas de linguagem que circulam em ambientes digitais, geralmente, ocorrem pela interação das pessoas por escrito e passam a ser ainda mais caracterizadas pela forte presença da hipertextualidade e por conteúdos multimodais. Surge, então, um cenário comunicativo com novas formas de participação e diálogo onde

as pessoas mobilizam recursos semióticos disponíveis para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos. Em particular, elas combinam imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online. Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem; mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto (BARTON; LEE, 2015, p.33).

Todas essas considerações sobre a evolução dos processos comunicativos e a influência das TDIC no funcionamento da linguagem são extremamente relevantes para compreensão dos novos letramentos que emergem e que são exigidos pela sociedade. Do mesmo modo, somos levados também a compreender como as relações sociais são constituídas e como as pessoas mobilizam recursos linguísticos para agir no mundo e estabelecer negociações de sentido.

As mudanças que ocorrem nas práticas de linguagem oriundas pelo contexto de desenvolvimento tecnológico requisitam novas orientações no processo educativo, uma vez que as transformações sociais não se dissociam da educação formal. Neste sentido, as TDIC e a internet criam novas condições para ensinar e aprender e, conseqüentemente, novas formas de construir o conhecimento. Logo, a inserção delas em práticas educativas também exigirá novas posturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como discutiremos a seguir.

2.2 TDIC na escola: novas atualizações, novas posturas

Vivemos em um mundo no qual os computadores e outros tipos de tecnologia estão se tornando cada vez mais presentes e comuns em ambientes educacionais. As tecnologias desenvolvidas pela humanidade foram se acumulando, complementando-se e transformando a educação. Hoje, o potencial das TDIC em melhorar e potencializar o ensino e a aprendizagem está sendo altamente reconhecido, sendo consideradas como ferramentas essenciais no processo educativo. Diante dessa realidade, temos maior abertura de se pensar na construção de projetos educacionais, nos quais as pessoas possam aprender sobre e por meio das tecnologias.

No entanto, é essencial considerar que a inserção e utilização das TDIC no espaço escolar requer novas atitudes e novas formas de se pensar a educação. As mudanças decorrentes pelo advento da sociedade da informação e do conhecimento e pela globalização têm desafiado as instituições escolares, no sentido de oferecer formação compatível com as necessidades desse contexto histórico. O educar, atualmente, envolve a democratização do acesso ao conhecimento, a colaboração entre as pessoas e o desenvolvimento da criatividade e

inovação para atuar em uma sociedade condicionada cada vez mais pelo digital e pelas atualizações constantes.

Nessa realidade, torna-se essencial e urgente que a escola estabeleça relações com novas concepções pedagógicas, deixando de lado a adoção de uma abordagem tradicional de ensino, em que, geralmente, o professor é o centro do saber, e adotando postura mais reflexiva, empreendedora e construcionista que possibilite aos sujeitos um processo diferenciado de apropriação do conhecimento. Se vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico, cujas pessoas adotam novas formas de sociabilidade e novos lugares para divulgar a cultura, entendemos que é necessário que os hábitos das instituições educacionais se adaptem aos *habitats* que elas ocupam (GABRIEL, 2013). Além disso, “não se pode admitir que as escolas continuem com metodologias retrógradas e ultrapassadas, é necessário uma “repaginada” no modo de ensinar e no modo de aprender. As mentalidades mudaram, as realidades são outras” (COSTA, 2014, p.38).

Devemos observar que a tecnologia está presente em todos os setores da sociedade, e isso já se constitui argumento eficaz para a presença desta na escola. Nesta perspectiva, Kenski (2012) afirma que a educação contemporânea enfrenta o desafio de adaptar-se aos avanços tecnológicos e de orientar o caminho para o domínio e apropriação crítica desses novos meios. Desta forma, a escola, vista como um espaço de formação para todos, deve se preocupar em novas formas de pensar e fazer educação em consonância às alterações sociais ocasionadas pelo atual momento de inovações tecnológicas. O processo educacional assume o papel de formar indivíduos que estejam preparados para a fluidez e complexidade do mundo globalizado e dos desafios impostos por ele. Por isso, a autora considera que educação e tecnologia são indissociáveis, conforme postula abaixo:

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto de todos, cada aluno e professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço mais alargado (KENSKI, 2012, p.67).

Inúmeras pesquisas avançam e apontam que as TDIC têm alto potencial para dinamizar o processo de ensino de Língua Portuguesa, a partir do momento em que são empregadas adequadamente para se atingir objetivos estabelecidos. É relevante mencionar que essas tecnologias por si não representam fator de mudança de qualidade na educação. A mera presença delas nos processos educacionais não é uma vantagem, mas o seu uso

apropriado o é (GABRIEL, 2013). Na verdade, elas se colocam como potencialidades que podem se efetivar ou não nas práticas pedagógicas em função dos usos que professores e alunos fazem dela. Como cita Moran (2013),

com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativo, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p.31).

Ao considerarmos o emprego das TDIC na educação, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, temos que ter em mente as mudanças necessárias para um ensino de qualidade e a reconfiguração dos papéis desempenhados por docentes e discentes. Estamos em um momento no qual todos devem (re)aprender a conhecer, a ensinar e a integrar o humano e o tecnológico. O uso crescente das tecnologias e o desenvolvimento da cultura digital exigem nova dinâmica para a escola e a construção do saber, podendo desencadear em processos de aprendizagem mais significativos, dinamizar as aulas e tornar os conteúdos explorados pelo currículo atrativos, conforme postula Costa (2014, p. 30),

As tecnologias educacionais vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino. Com essas novas ferramentas, o educador tem mais recursos para a ministração de suas aulas, tornando-as mais interessantes, prazerosas e interativas. Deve-se atentar para seu uso de forma que favoreça o aprendizado dos alunos e uma aproximação entre as realidades cotidianas do educandos.

Oliveira (2010), em estudos sobre letramentos, salienta que é necessário, além de fazer uso dos recursos tecnológicos, entender a funcionalidade e o valor das tecnologias digitais no contexto escolar. A autora ressalta a necessidade de se trabalhar com a linguagem para preparar os alunos para os diferentes letramentos presentes na sociedade, principalmente aqueles referentes à cultura digital, na qual a comunicação acontece pela combinação de múltiplas formas semióticas e que “diferentemente do letramento impresso, informações em rede são interconectadas (*linked*) de forma não linear – hipertexto -, o que aponta para a construção de novos cenários de letramentos e novos perfis de profissionais de educação” (OLIVEIRA, 2010, p. 332).

De fato, as TDIC podem fazer emergir ações mais criativas e reflexivas por parte dos professores de Língua Portuguesa, por meio da criação e implantação de projetos que contemplem os diversos letramentos necessários à atuação em uma sociedade cada vez mais moderna. O professor de língua materna, ao utilizar as tecnologias, objetivando alcançar o que preconiza os PCN (1998), trabalha com diferentes linguagens como meio para produzir,

expressar e comunicar ideias, assim como oferece aos alunos oportunidades mais motivadoras para a aprendizagem da língua. Neste sentido, o professor deve abandonar a arbitrariedade estabelecida pelas práticas tradicionais de ensino, que, muitas das vezes, priorizam apenas o letramento da cultura do impresso e as atividades propostas pelo livro didático, e assume a função de agente motivador para inserção dos alunos em práticas de linguagem desenvolvidas em ambientes digitais. Ribeiro (2009) demonstrava preocupação em relação a esse assunto:

Não parece óbvio que interligar as vivências dos sujeitos e as ações que praticam em sala de aula, inclusive com relação aos textos que produzem, pode levar à formação de produtores de textos e leitores mais hábeis? E se a www oferece ambientes em que tudo isso faz parte de uma demanda real, que os aprendizes podem experimentar de verdade, por que não remixar a aula tradicional às possibilidades virtuais? (RIBEIRO, 2009, p.242)

O professor ao relacionar linguagem e tecnologia, enfatizando a produção escrita no contexto digital, também oportuniza reflexão por parte do aluno sobre as mais diversas tecnologias de escrita, suportes, gêneros textuais e linguagens emergentes na sociedade, ou seja, oferece melhor compreensão do mundo social que está ao seu redor. Além disso, ao buscar abordagens e metodologias eficazes que incluam o tratamento pedagógico das TDIC, da Internet e dos gêneros digitais nas aulas de língua materna, de forma produtiva, o docente se permite renovar e atualizar suas práticas de ensino e trabalhar de modo mais dinâmico e real com a linguagem, podendo gerar um grau maior de participação e envolvimento dos alunos, conforme afirma Magnabosco (2009):

As novas tecnologias propiciam maiores possibilidades de interação. Isso pode repercutir em uma maior motivação dos alunos, já que poderão, pelo uso dos gêneros digitais, não só buscar novas informações, como também publicar seus trabalhos na grande rede. Dessa forma, os gêneros digitais podem ser valiosas ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem (MAGNABOSCO, 2009, p. 58).

Com base nas reflexões desenvolvidas, consideramos que os alunos também assumem uma nova postura dentro desse contexto. As novas tecnologias proporcionam maiores alternativas e possibilidades de produzir conteúdos, gravar ou editar vídeos ou arquivo de áudio, interagir com diversos modos de linguagens, redistribuir informações, dentre outras ações. Essas ações permitem aos alunos passarem da mera função de receptores de mensagens para produtores de conteúdos. Ou seja, os alunos assumem o papel de protagonistas na construção do saber, tendo o professor como mediador, orientador e facilitador desse percurso.

Assim, a relação professor-aluno também se altera significativamente. Devido às diversas oportunidades que emergem pela integração das tecnologias na escola, tendo-as como valiosos recursos para o ensino, essa relação se reconfigura a partir do momento em que o professor deixa de ser o principal emissor e canal das atividades comunicativas, que geralmente desconsideram as percepções e assimilações dos receptores/alunos, e passa a considerar a abertura ao outro e o diálogo entre as partes, tornando os alunos agentes mais participativos e colaboradores no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que o ensino que se utiliza das tecnologias mantendo a visão tradicional de transmissão e armazenamento de informações sequenciais não atende mais aos anseios dos sujeitos contemporâneos e faz do aluno um mero aprendiz em atitude receptiva e passiva. Hoje, com a contribuição das TDIC na escola, por meio de trabalhos desenvolvidos em ambientes virtuais, os alunos podem ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem e utilizá-la de forma a favorecer a comunicação e cooperação dentro da sala de aula. Por conseguinte, os alunos assumem postura mais autônoma e passam a ser criadores e transmissores de informação, assim como sujeitos mediadores de conhecimento.

Conforme Mesquista e Maia (2015), as novas relações que surgem com o advento e incremento das tecnologias digitais propiciam mudanças efetivas no processo educacional. Contribuem para alterar procedimentos operacionais e didáticos e suscitam novas formas de colaboração, participação e produção do conhecimento. Nesse viés, as tecnologias oportunizam os discentes a desenvolver trabalhos em sala de aula voltados a capacitar os alunos para os novos letramentos demandados pela sociedade digital.

Partindo desses pressupostos, surgem novos caminhos de se trabalhar a produção textual em sala de aula, como veremos no tópico a seguir. Os espaços virtuais são convidativos à produção escrita, e eles devem ser aproveitados para potencializar o ensino-aprendizagem de língua materna.

2.3 Produção de textos digitais na escola

A escrita, como tecnologia desenvolvida pelos seres humanos, revolucionou o modo de transmissão de informações, produziu mudanças na vida e nos discursos das pessoas e alterou seu modo de pensar e adquirir conhecimentos (FREITAS, 2006). Ela tem evoluído ao longo dos tempos e sido de suma importância para a atuação dos indivíduos nas mais diversas situações interativas em diferentes esferas sociais de comunicação. O ato de escrever é exigido em diferentes níveis de ensino e em vários momentos da vida. Para muitas pessoas, esse ato se intensifica e se torna ainda mais relevante com o aparecimento do ciberespaço, em

que, geralmente, as interações se realizam pela produção, divulgação e compartilhamento de textos a todo instante, tendo como ponto de partida a escrita.

É fato que novos instrumentos culturais da contemporaneidade, destacando as TDIC, têm se tornado mediadores de práticas de escrita e originado formas de produção textual próprias e específicas do meio do qual fazem parte. Podemos afirmar que, com os novos espaços de escrita, principalmente os relacionados aos ambientes virtuais vinculados à internet, o ato de escrever traz consigo uma nova forma de linguagem, na qual o oral, o escrito, o imagético e o digital tendem a se mesclar e se correlacionar para efetivação dos sentidos dos textos.

De acordo com esse contexto, a produção textual ganha nova configuração e acaba se ressignificando, já que a modalidade escrita, que antes ocupava a posição central nos textos, vai cedendo espaço a outras modalidades linguísticas, trazendo, assim, novas concepções ao ato de escrever. Para Brito e Sampaio (2013), com o advento da internet aliada às TDIC, a linguagem passa a ser marcada por formas híbridas que misturam sons, imagens e palavras, modificando, assim, o modo de produção e configuração textual. Segundo os autores,

Na chamada “era digital”, o conceito de escrita se expandiu e não diz mais respeito apenas ao texto impresso. É necessário saber se relacionar com a mesma nas diversas mídias em que ela se faz presente; pois novas maneiras do ato de ler, e simultaneamente de produzir textos, foram criadas, exigindo dos sujeitos outras competências além das linguísticas para que sejam capazes de compreender a função da multiplicidade de formas da língua (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 302).

Com a integração de dispositivos e aplicativos cada vez mais sofisticados na vida cotidiana, temos intensificação tanto na produção quanto na propagação dos diversos gêneros textuais, inclusive os que são próprios da ambiência digital. Neste contexto, o processo de produção textual requer dos sujeitos a utilização de maneira satisfatória dos recursos que surgem e são adaptados ao meio digital, assim como a compreensão do funcionamento e das características dos textos digitais, textos que são altamente marcados pela multimodalidade, hipertextualidade e interatividade (ZACHARIAS, 2016).

O que percebemos, hoje, é que um número crescente de pessoas de várias faixas etárias, especialmente jovens em idade escolar, produzem textos digitais diariamente, uma vez que costumam participar, por exemplo, de redes sociais e expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias por meio de diversas práticas de escrita. Diante dessa realidade, os usuários deixam de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-las, compondo textos com a presença de imagens, *links*, vídeos e recursos audiovisuais. Eles,

também, diante da dinamicidade própria dos ambientes virtuais, passam a produzir gêneros textuais não privilegiados na escola, fazendo uso em algumas situações da escrita multimodal e hipertextual.

Entretanto, essas novas práticas de escrita ainda não são incorporadas efetivamente no espaço escolar. Em nossa concepção, a escola, nos dias atuais, é desafiada a manter um diálogo mais próximo com a sociedade que se torna cada vez mais tecnológica e conectada. Por isso, é fundamental incorporar em sua rotina a criação de contextos de aprendizagem referentes ao mundo global digital, ou seja, é necessário lançar mão das oportunidades oferecidas pelo ambiente digital, no sentido de contextualizar as práticas educacionais à realidade que nos cerca, bem como desenvolver nos alunos os letramentos indispensáveis para atuar na contemporaneidade.

Gomes (2016), ao refletir sobre os novos usos da escrita no contexto escolar, afirma que

A escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcada logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de práticas (GOMES, 2016, p.87).

Diante do exposto, vemos a necessidade de a escola proporcionar aos alunos práticas de escrita pertinentes tanto à produção de textos impressos quanto de textos digitais, pois, assim como defende Zacharias (2016, p.20), acreditamos que “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelo ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”.

A produção de textos digitais na escola faz emergir um novo paradigma nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez, que ao dispor da internet e de seus diversos ambientes, o educando pode ser inserido em situações reais de interação, o que vem a tornar a escrita uma atividade mais autêntica e significativa. É claro, que nesse ponto, cabe ao professor planejar e propor atividades que atinjam a esse fim e sejam pertinentes à aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, os textos produzidos em sala de aula não ficam restritos apenas a esse espaço, tampouco tem como público leitor exclusivamente o professor de Língua Portuguesa. O que antes era feito em forma de redação escolar, muitas das vezes sem um público-alvo leitor, sem um motivo significativo para produção escrita e sem a publicação posterior do texto, passa

agora a se ressignificar, na medida em que se tem como possibilidade o auxílio de ferramentas disponíveis na *web* e a interação entre os sujeitos em rede.

Além disso, os alunos, ao lidarem com textos digitais, têm a oportunidade de produzir textos, lançando mão da multimodalidade e da hipertextualidade, características tão presentes nos textos contemporâneos. O trabalho articulado com as múltiplas linguagens acaba tornando a escrita um evento mais dinâmico, interativo, atrativo e, assim, ampliando o nível de letramento dos alunos por meio da construção de sentidos em redes hipertextuais (ACOSTA; DORNELLES, 2015).

Convém destacar que as produções de textos na escola sejam em páginas impressas ou virtuais, deve ser desenvolvida à luz da concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, na qual o texto é compreendido como “o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente no processo de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2012, p.10). Desta forma, o ato de escrever compreende que o sujeito tem algo a dizer, a um público-alvo com certo propósito comunicativo.

A partir dessa concepção de linguagem, o professor de língua materna, em suas aulas, pode propor atividades de produção textual articuladas à tecnologia, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e enfatizando práticas de linguagens interligadas às realidades vivenciadas por eles, já que eles são imersos no contexto digital. É, neste sentido, que Ribeiro (2009) argumenta que o professor, principal responsável por incentivar a produção escrita pelos aprendizes, deve se beneficiar das potencialidades que os ambientes digitais oferecem, na tentativa de estimular a autoestima e a construção da autoria nos processos de produção textual na escola. A autora supracitada reflete sobre os seguintes questionamentos que foram um norte para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa:

Por que não levar as produções de texto para a internet? Por que não incentivar a escrita em blogs? Por que não aproveitar o fato de que, na *www*, os textos são, de fato, publicados? Se as condições de produção do texto podem ficar mais evidentes e levar o aluno a escrever para um público real, por que não transformar atividades de simulação em textos “de verdade”, com destino e função reais? (RIBEIRO, 2009, p. 241).

Diante dessas considerações, entendemos que a produção de textos digitais é uma das maneiras que a escola tem de continuar fomentando as habilidades que os alunos já trazem com eles em relação às práticas de escrita que realizam em seu cotidiano. De igual forma, é uma maneira de motivar os alunos a compreenderem o funcionamento dos textos contemporâneos e a aperfeiçoarem as estratégias de produção textual convocadas pelos

letramentos contemporâneos ou multiletramentos que, muitas vezes, demandam a escrita de textos multimodais e hipertextuais.

Agora, passemos a refletir de que forma os gêneros textuais, principalmente os gêneros jornalísticos, contribuem para promover a produção textual em ambientes digitais de maneira significativa no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.4 A produção de gêneros jornalísticos mediada pelas tecnologias digitais

O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, além de se preocupar em inserir em sala de aula práticas de linguagem que são demandadas pela sociedade globalizada e digital, ainda busca desenvolver a competência discursiva dos alunos por meio do trabalho com gêneros textuais. De acordo com as orientações repassadas nos PCN (1998), as propostas de ensino de língua materna devem procurar ampliar o grau de letramentos dos discentes, de forma que eles se tornem capazes de produzir textos eficazes nas mais variadas situações comunicativas, assumindo a palavra como cidadãos. É neste sentido que esse documento enfatiza que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que os alunos possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Para tal, o ideal é que as atividades de produção textual em sala estejam atreladas à produção de gêneros textuais de forma contextualizada. Partindo do pressuposto de que “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído” (BAZERMAN, 2011, p. 23), a escrita nas aulas de Língua Portuguesa passa a ter sentido se ela partir de uma situação comunicativa concreta, em que os gêneros não serão o ‘fim’, mas o ‘meio’ da aprendizagem.

Nesse sentido, Oliveira (2010) alega que, para ensinar os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, o interessante é desenvolver um trabalho com os gêneros e não sobre eles, sendo que a sua apropriação ocorra de modo situado e orientado por propósitos reais. A autora ressalta que se a experiência, por exemplo, de produção textual de um gênero, ocorrer por meio de uma imersão na prática social, a aprendizagem do gênero será mais significativa. Desta forma, os discentes irão compreendê-los como “instrumentos mediadores da ação humana no mundo” (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

A partir dessas considerações, a escola, sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, tem a incumbência de planejar ações para que a produção textual dos

discentes seja feita da forma mais autêntica possível. Os projetos de letramentos, baseados nos pressupostos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) surgem, então, como uma alternativa para fornecer sentido às práticas de escrita em sala de aula, uma vez que eles objetivam envolver os alunos em diferentes atividades sociais, com vistas à resolução de um problema real, demandando tanto a leitura como a escrita de diferentes gêneros textuais.

Nessa perspectiva, e visando promover uma experiência de escrita voltada aos letramentos contemporâneos, temos como uma alternativa a produção de gêneros da esfera jornalística. Nessa esfera, podemos encontrar diferentes gêneros textuais de grande relevância social que podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico e a formação intelectual e humana no âmbito escolar.

Os gêneros textuais jornalísticos apresentam conteúdos bastante diversificados e atendem a vários propósitos comunicativos. Geralmente, tem como funcionalidade informar, convencer, explicar ou orientar um determinado público. São textos veiculados tanto na mídia impressa quanto na mídia digital e em ambas, geralmente, encontramos o uso da linguagem verbal e não verbal na composição desses textos. Logo, esses gêneros tendem a apresentar uma configuração bem dinâmica e interativa.

Segundo Silva e Costa (2014, p. 3979),

é relevante destacar as contribuições significativas que os gêneros textuais jornalísticos trazem para as aulas de língua portuguesa, pois dispõem de linguagem verbal e não verbal entretenimento, notícias, reportagem, resenha crítica, artigo de opinião, crônica, charge, apresentam temas variados e atuais que despertam o interesse dos alunos pela leitura, permitindo a estes uma maior aproximação com o universo sociocultural o qual estão inseridos.

Como neste estudo focamos a prática de escrita, destacamos que a produção desses gêneros se torna significativamente relevante no contexto escolar se tiver como ponto de partida um evento deflagrador. Para Alves Filho (2011, p. 40), “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem”. Desta forma, o evento deflagrador irá motivar a escrita de um texto, seja dentro da escola ou fora dela. Ainda segundo o autor, podemos ter a produção de vários gêneros textuais a partir de um único evento deflagrador.

A partir disso, o propósito da escrita realizada na escola não se esgota na produção textual em si. Pelo contrário, a escrita ganha vida, uma vez que tem um objetivo a atingir e uma ação social a realizar. Uma vez definido o evento deflagrador, os produtores dos textos tem maior liberdade de escolher o gênero textual que melhor atende à situação comunicativa a ser realizada.

Os gêneros jornalísticos mais conhecidos e mais explorados nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa no ensino fundamental II são: notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, nota, editorial, carta de leitores, crônica e charge. Silva (2010), ainda, acrescenta mais três gêneros a essa lista: livro-reportagem, documentário e *blog*.

Neste trabalho, destacamos e apresentamos uma definição nossa de quatro gêneros jornalísticos para serem produzidos em sala de aula, e que são de fundamental importância para o desenvolvimento da criticidade dos discentes. São eles:

- Notícia: gênero textual mais conhecido e veiculado nos meios de comunicação. É um relato de um fato e pode-se dizer que a informação é sua matéria-prima.
- Entrevista: texto organizado sob forma de perguntas e respostas. Um dos seus principais objetivos é expor informações sobre um determinado assunto, considerando o ponto de vista dos entrevistados.
- Reportagem: produzido a partir de uma pesquisa aprofundada de um tema. Tem como objetivo informar ao leitor um fato ou assunto importante.
- Artigo de opinião: texto no qual o autor argumenta a respeito de um assunto. Geralmente, ele apoia-se nas evidências dos fatos para sustentar os argumentos apresentados no texto.

Esses gêneros jornalísticos são formas alternativas de se trabalhar a produção textual a partir de projetos de letramento. No caso deste estudo, esses quatro gêneros textuais são vias de acesso para o desenvolvimento dos multilêtramentos no contexto escolar. A partir da produção autêntica desses textos, que pode ser proporcionada pelas TDIC e pelo uso da internet, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade interativa como leitores e autores de textos. Na medida em que a escrita desses gêneros forem vinculados a uma situação comunicativa concreta, os alunos se tornam protagonistas de suas ações e enriquecem sua aprendizagem em Língua Portuguesa.

É importante salientar que a produção de textos significativos em sala de aula envolve também um público leitor que não seja apenas o professor de língua materna. Por esse motivo, esperamos que a produção de textos digitais referentes à esfera jornalística possa superar certos paradigmas inerentes às aulas tradicionais de produção textual na escola, uma vez que os textos produzidos nessas aulas geralmente são lidos e corrigidos apenas pelo professor. Com o auxílio das TDIC e da internet, os textos produzidos podem ser compartilhados, ampliando, desta forma, o público leitor, que passa a ser agora, tanto a comunidade local quanto a global.

Sob tais condições, acreditamos que uma proposta didática que envolva os alunos na produção de gêneros jornalísticos mediados pelas tecnologias digitais vem a ser um caminho de acesso às novas práticas multiletradas emergentes no cenário atual de evolução tecnológica. A escrita, a publicação e divulgação desses textos promovem a formação discente mais crítica, participativa e colaborativa, uma vez que permitem aos alunos compreenderem melhor a realidade e a sociedade na qual está inserido, ampliarem a visão de mundo deles e exercerem com responsabilidade a cidadania.

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a produção desses gêneros em ambiente digital, a fim de efetivar os multiletramentos no contexto escolar.

3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO NO *BLOG*

“Os conteúdos deixarão de se percorrer como páginas de um livro, para se tornarem janelas de um hipertexto, em múltiplas dimensões que se interconectam e interpenetram. As janelas abertas deixarão entrar luzes imprevistas” (RAMAL, 2000, p. 8).

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre os multiletramentos, a multimodalidade, o hipertexto e o *blog* no contexto educacional. Inicialmente, elucidamos considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos, discorrendo sobre sua origem e a relevância de sua abordagem na escola. Logo em seguida, enfatizamos a importância da multimodalidade e do hipertexto no processo de construção de sentidos dos textos, em especial aqueles que circulam em ambiente digital, já que ambos são marcas essenciais das práticas comunicativas contemporâneas. Por último, expomos considerações sobre *blog* e refletimos sobre a utilização desse recurso virtual para o desenvolvimento de práticas de escrita nas aulas de língua portuguesa, entendendo-o como uma estratégia pedagógica e uma possibilidade para efetivar práticas multiletradas no contexto educacional.

3.1 Os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa

A complexidade da sociedade pós-moderna nos conduz a um cenário acelerado de mudanças nas práticas sociais que são permeadas por atividades de leitura e escrita. Algumas dessas mudanças são decorrentes da inserção de computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, dentre outros dispositivos eletrônicos, principalmente aqueles conectados à internet, dentro da dinâmica social, proporcionando formas variadas e simultâneas de interação humana e novas formas de linguagem.

Nos tempos atuais, milhões de pessoas se apropriam das tecnologias para viver e agir no mundo. Realizar transações bancárias, enviar e-mails, compartilhar informações em redes sociais, agendar viagens, pesquisar e estudar são práticas sociais corriqueiras que demonstram essa apropriação. Percebemos, assim, que a sociedade contemporânea requer dos cidadãos novas formas de agenciar o mundo e, conseqüentemente, novas formas de lidar com os textos. Estes se constituem em partes integrantes das práticas sociais que ocorrem em espaço e tempo específico (TAKAKI, 2012).

Em virtude disso, os saberes que essa sociedade demanda de seus cidadãos contemplam habilidades específicas para interagir tanto com a diversidade tecnológica de comunicação quanto com a diversidade cultural e linguística emergentes no contexto atual. De acordo com Lemke (2010), as tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção e significado, potencializando os processos comunicativos. O autor considera que toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente, representa um novo letramento. É justamente nessa conjectura que surgem os multiletramentos.

O termo multiletramentos parte da necessidade de uma compreensão mais ampla e precisa do que seria letramento na contemporaneidade. A fim de compreender, primeiramente, o conceito de letramento, para depois discorrer sobre os multiletramentos, recorreremos aos estudos de Soares (2002). A autora alega que, para entendermos o letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p.143), faz-se necessário entendê-lo como fator de mudança social, já que diferentes estados e condições dos indivíduos surgem a partir de novas modalidades de leitura e escrita propiciadas pelo desenvolvimento de diferentes tecnologias de escritas.

Ainda, segundo a autora, as tecnologias de escrita (instrumentos das práticas sociais de leitura e escrita), os espaços de escritas (campo físico e visual definido por essas tecnologias) e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita desempenham um papel de (re)organização do estado ou condição de pessoa letrada e de mudanças significativas que interferem e podem ocorrer na natureza do letramento. Nesta perspectiva, a autora postula que letramento, ao invés de ser algo singular, é um fenômeno plural, histórico e contemporâneo, isto é, letramentos emergem ao longo da história da humanidade, gerando diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso de diversas tecnologias em suas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2002).

Com base nesses pressupostos, entendemos que as concepções de letramento se modificam em consequência das transformações sociais pelas quais as sociedades passam. Logo, no contexto atual, as novas ferramentas de acesso à informação e à comunicação acarretam novos letramentos, e fazem emergir os multiletramentos, pois elas trazem consigo, como fundamenta Soares (2002)

não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição

para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

No que concerne à esfera educacional, entendemos que, se há mudanças nas tecnologias, nas práticas sociais e nos textos, a escola deve contemplar os letramentos emergentes por essas mudanças, conforme postula Dias (2012)

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade (DIAS, 2012, p. 99).

Nesse sentido, a escola, como principal agência de letramento, deve integrar práticas de leitura e escrita na perspectiva de desenvolver nos alunos os multiletramentos, já que as práticas de linguagem desenvolvidas em ambiente escolar devem estar em consonância com o contexto de mudanças pelas quais a sociedade perpassa. Nesse ponto, apontamos a necessidade de compreender melhor como se constituem os multiletramentos, destacando sua origem e as características que fundamentam sua prática no contexto escolar.

Multiletramentos é uma proposta pedagógica desenvolvida por um grupo de pesquisadores dos letramentos denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Esses pesquisadores se reuniram em Connecticut, New London, na tentativa de discutir sobre o futuro dos letramentos em uma sociedade cada vez mais globalizada, que demandariam uma nova pedagogia. Como resultado das discussões, publicaram um manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos carrega consigo dois argumentos essenciais relacionados à emergência da nova ordem cultural, institucional e global. O primeiro refere-se à multiplicidade de canais e mídias de comunicação proliferados na sociedade e, o segundo, ao aumento da diversidade linguística e cultural no mundo.

Nesse sentido, Rojo (2012), principal autora brasileira que trabalha com as ideias do GNL, explana que o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de múltiplos que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais; e a pluralidade e diversidade cultural constitutivas dos sujeitos e trazidas por eles a essa criação de significação.

A proposta dos multiletramentos no âmbito pedagógico implica que trabalhar com a pluralidade e diversidade cultural na escola significa considerar os letramentos locais de um sujeito diversificado. A ideia central dessa proposta é contemplar a diversidade local em meio

à conectividade global, o que implica estabelecer relações sociais negociando diferenças. Para o contexto escolar, isso se constitui em considerar as diferenças multiculturais que existem no alunado contemporâneo, fazendo-se valer do respeito e do diálogo e, sobretudo, dando voz à diversidade cultural dos sujeitos.

Acreditamos que trabalhar com a língua portuguesa considerando a multiculturalidade dos alunos pode gerar maior motivação para a leitura e produção textual. O ato de ler e escrever pode adquirir mais sentido, na medida em que os alunos trazem, compartilham e distribuem temas de interesse deles. Isso pode conduzir o aprendiz à percepção de diferenças que podem existir dentro de um grupo local e à colaboração com essas diferenças. Sob tais condições, práticas de ensino também são ressignificadas a partir do momento em que relações hierárquicas existentes em sala de aula são rompidas e o professor passa a escutar e considerar o que o aluno tem a dizer, a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor abandona as metodologias tradicionais que geralmente não formam leitores críticos e “tampouco produtores de textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais” (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 29).

No que concerne à multiplicidade de linguagens, os multiletramentos se atêm ao caráter multimodal e multissemiótico dos textos produzidos e divulgados pelas mídias, sobretudo as digitais. Por meio delas, as novas linguagens se agregam ao texto verbal, estabelecem múltiplas relações e fazem significar os textos contemporâneos. Os sentidos são produzidos por maneiras cada vez mais multimodais, nas quais a modalidade escrita se relaciona com as outras modalidades, como a visual, a sonora, a gestual e a espacial (KALANTZIS; COPE, 2008). Logo, esses textos exigem das pessoas novas habilidades de leitura e produção, além de uma compreensão mais ampla sobre como os diversos modos presentes em um texto contribuem para a produção de sentidos.

Em uma visão pedagógica, consideramos, então, que não há como o ensino de Língua Portuguesa negligenciar ou menosprezar atividades de leitura e produção de textos multimodais, já que é por meio da multimodalidade que a sociedade constrói sentidos. Como ressalta Kress (2005), as próprias salas de aula são espaços multimodais, cuja comunicação vai muito além dos modos da língua oral e escrita. Os significados são negociados por meios e modos diferentes e os recursos como gestos, olhares, postura e a disposição de objetos visuais são cruciais nesse processo de significação.

Em meio a essas considerações, um ponto a ser evidenciado nas práticas multiletradas é a sua lógica interativo-colaborativa. Segundo Rojo (2012), essa característica é

inerente da própria concepção da mídia digital e da *web 2.0* que gradativamente permitem o acoplamento de meios e linguagens e dispõem de maior diversidade de formas de publicação, compartilhamento e organização das informações. Além disso, é justamente dentro da cultura digital que os espaços de interação são ampliados, possibilitando, assim, comportamento mais participativo dos sujeitos em conexões. Essas conexões tanto são estabelecidas com outros sujeitos quanto com os conteúdos disponibilizados através de redes hiperlinkadas.

A *web*, com seus diversos sistemas e redes sociais, constitui-se em um ambiente fértil para realização de ações mais participativas, interativas e colaborativas. Os sujeitos em rede, além de receberem e transmitirem informações, compartilham de experiências e emoções, tornando-se cada vez mais produtores de textos e protagonistas de suas ações. Tudo isso ocorre dentro de uma concepção colaborativa que é potencializada pela maneira como as TDIC foram arquitetadas, conforme postula Rojo (2012)

Essa mudança de concepção e atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da *web*, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o *Google Docs*, o *PowerPoint* e o *prezi*, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração (ROJO, 2012, p. 24).

Com base nessa lógica, a pedagogia dos multiletramentos é desenvolvida sob a integração de quatro fatores nas ações pedagógicas: prática situada que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, considerando suas experiências e culturas; instrução aberta, na qual o aprendizes desenvolvem uma metalinguagem, visando à uma tarefa crítica dos diversos modos de significação e das diferentes coleções culturais; enquadramento crítico que busca relacionar a produção de sentido e enunciados ao seus contextos sociais e ao seus propósitos; e prática transformadora que implica transferir e recriar *designs* em outros contextos ou em outros espaços culturais (KALANTIS; COPE, 2008; THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Ainda segundo os pesquisadores do GNL, esses quatro aspectos evocam e contemplam a pedagogia dos multiletramentos em uma concepção de conhecimento humano, como algo incorporado em contextos sociais, culturais e materiais, ou seja, algo situado e contextualizado. Logo, o grupo enfatiza a necessidade de engajar na escola as experiências e

os discursos dos alunos, constituídos pela diversidade cultural e pelas diferentes práticas e pelos padrões linguísticos que emergem a partir dessa diversidade.

No entanto, apesar das contribuições que essa pedagogia pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente para as aulas de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas que visam aos multiletramentos ainda são incipientes. Na realidade das escolas brasileiras, percebe-se que desenvolver a competência linguística dos alunos em face ao mundo globalizado, digitalizado e multifacetado tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos professores da educação básica.

Pesquisas como a de Acosta e Dornelles (2015) e de Lima e Pinheiro (2015) comprovam que, apesar da tentativa de desenvolver os multiletramentos em sala de aula, os professores de Língua Portuguesa deixam de explorar efetivamente as potencialidades das tecnologias digitais e acabam se detendo em práticas de ensino tradicionais que, geralmente, atêm-se às ações pedagógicas voltadas à cultura do impresso. Ou, então, acabam privilegiando o roteiro do livro didático, abrindo mão de desenvolver práticas ou projetos que contribuam para a aprendizagem de língua materna nos ambientes digitais.

Concordamos com Zacharias (2016), ao afirmar que

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Portanto, defendemos que as tecnologias precisam ser entendidas e utilizadas em um paradigma significativo tanto para o professor quanto para o aluno, pois podem contribuir na construção e reconstrução do conhecimento alinhado às mudanças em curso na sociedade e proporcionar experiências de aprendizagem mais colaborativas, dinâmicas e motivadoras. Ao contemplar eventos de multiletramentos, principalmente no que concerne à produção escrita, foco de nossa pesquisa, durante as aulas de Língua Portuguesa, os professores têm a possibilidade de tornar a sala de aula excelente espaço para compreensão e utilização da língua(gem) e, conseqüentemente, preparar os alunos para atuar de forma mais ativa e crítica na era digital.

Para tal, os alunos precisam entender como a linguagem mediada pelas TDIC funciona e se constitui, já que, nas práticas comunicativas digitais, os textos estão cada vez mais permeados por elementos de composição variados além da escrita. Diante disso, faz-se

necessário proporcionar aos discentes experiências de leitura e escrita que os levem a compreender como a multimodalidade se processa e produz sentidos a esses textos.

3.2 A multimodalidade em ambiente digital

Como ressaltamos neste estudo, os reflexos da modernidade tecnológica têm sido amplamente perceptíveis nas práticas e paisagens comunicativas. A linguagem é afetada e transformada, na medida em que as tecnologias emergem, fazem parte da vida das pessoas em todos os contextos e transformam suas atividades cotidianas. As interações humanas, dentro do contexto pós-moderno, intensificam-se e nos fazem mergulhar em meio a uma quantidade vasta de recursos e ferramentas disponíveis que viabilizam e estabelecem as práticas sociais.

A internet e as mídias contemporâneas oferecem à sociedade novos espaços de escrita, fazendo surgir um novo cenário comunicativo e novas formas de lidar com a linguagem. A comunicação da era digital, concretizada por meios de textos, provoca mudanças significativas nas práticas discursivas e, conseqüentemente, nas atividades relacionadas à leitura e produção textual. Para Vieira (2007, p. 9), “os avanços e as mudanças nas comunicações transglobais exercem poder transformador nos eventos de escrita, alcançando principalmente o texto”. Isso se justifica pela grande variedade de ferramentas e plataformas disponíveis na *web* que possibilitam novas relações com os textos.

Nesse âmbito comunicacional e com base na concepção sociointeracionista da linguagem, os textos são compreendidos como eventos interativos, abertos a múltiplos sentidos (GOMES, 2010; KOCH, 2006) e são cada vez mais constituídos por linguagens variadas. Desta forma, destacamos que, “para além da palavra escrita, o texto é engendrado no gestual, na oralidade, nas imagens, nas expressões faciais e outras formas de linguagens e símbolos que transmitem e acrescentam significados às comunicações e relações sociais” (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 19).

Com isso, Rojo (2013) considera que os textos da contemporaneidade, produzidos por diversas linguagens, mídias e tecnologias, articulam diferentes modalidades para além da escrita. Para a autora, a circulação desses textos na sociedade se intensifica ainda mais com o auxílio das TDIC. Por meio delas, novas formas de ler e produzir textos surgem e envolvem tanto a presença de palavras, sons e imagens quanto a combinação dessas modalidades. É, pois, nesse ponto que a multimodalidade se assenta e passa a ser uma das marcas em voga dos textos que circulam em ambientes digitais.

O conceito de multimodalidade surge na área da Semiótica Social, tomando como base o trabalho de Kress & Van Leeuwen que, baseados na linguística sistêmico-funcional de Halliday, elaboraram uma gramática visual para identificação e sistemização das estruturas imagéticas e fornecem instrumentos para análise de imagens e seus possíveis significados (BARBOSA, 2013). Segundo Iedema (2003 *apud* GOMES, 2010), a importância da multimodalidade está em considerar os diferentes modos de representação da linguagem, como imagens, músicas, gestos, sons, além dos elementos lexicais, na análise dos textos. Para efeitos de análise multimodal, Gomes (2010) indica dois aspectos centrais: a descentralização da linguagem como favorecedora da construção de sentido (ressaltamos, nesse ponto, a descentralização da linguagem verbal escrita); e um novo olhar sobre os tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do *layout*, do desenho do documento etc.

Os textos multimodais sempre estiveram presentes na sociedade e há muito tempo têm sido objeto de estudo de diversas áreas. Contudo, eles se sobressaem ainda mais à medida que as interações sociais migram para ambientes virtuais, os quais contribuem para efervescência de novas formas de produzir, configurar e circular textos. De acordo com Barton e Lee (2015), a multimodalidade presente nos textos se refere a sistemas ou recursos mobilizados pelas pessoas para construção de sentidos. Para os autores, as práticas multimodais, ao longo da história da escrita, não são novas e se acentuam sobremaneira nos espaços da *Web 2.0* e das novas mídias digitais, pois são nesses espaços que surgem oportunidades mais fáceis para a criação, divulgação e publicação de textos multimodais. Diante disso, constatamos que os textos vão adquirindo novas propriedades e configurações, a partir do momento em que novos espaços de escrita vão surgindo, como afirmam Barton e Lee (2015):

Com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o *layout* ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, o layout e a fonte (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Nessa conjectura, o processo de produção textual deve considerar os diferentes modos para formar textos coerentes e dotados de sentidos. Concordamos, à luz dos apontamentos de Dionísio (2011), que as pessoas utilizam a linguagem e criam sentidos por meio de recursos multimodais, já que esta é um traço constitutivo das ações sociais. A autora parte da premissa de que em todas as situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, as pessoas estão envolvidas com a multimodalidade porque, ao falar ou escrever um texto, são

utilizados no mínimo dois modos de representação da linguagem, como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p.139). Isso suscita a reflexão de que a multimodalidade não reside apenas na soma das linguagens que compõem um texto, mas, sobretudo, na interação entre essas linguagens. Dessa forma, entendemos que os modos de representação presentes nos textos multimodais se combinam, de tal forma a atingir objetivos comunicativos estabelecidos e gerar sentidos desejados.

Corroborando desse mesmo pensamento, Lemke (2010) alega que as produções letradas e multimodais produzidas pelas TDIC fazem com que os significados ocorram para além do material escrito. Logo, constatamos que um contingente de elementos visuais, auditivos e imagéticos se aliam à escrita e fazem com que os textos tenham seus significados efetivados não apenas por meio exclusivamente da linguagem verbal. Sob tais condições, o autor destaca o caráter multiplicador dos diversos modos utilizados nas práticas multimodais.

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456).

Desse modo, assumimos que os sentidos do texto se processam mediante as características multimodais presentes neles e que não há relação de supremacia entre as linguagens e modos utilizados, mas uma correlação entre eles. Os modos presentes na composição textual não fazem a mesma coisa e nem exercem a mesma função. Contudo, ressaltamos que as escolhas das modalidades nas composições textuais devem ser baseadas no propósito comunicativo e potencial que cada modalidade tem e a carga de significado que dispõe.

Hoje, vivenciamos a circulação e postagens de textos multimodais em diversas situações de interações sociais, principalmente dentro da cibercultura. Basta observar as postagens veiculadas em redes sociais, em que imagens são cercadas de descrições, títulos e *tags*; vídeos que circulam no *YouTube*¹ são acompanhados de comentários e *links*; e textos que circulam via o aplicativo *Whatsapp*² que trazem consigo a integração de palavras, imagens, animações, fotolegendas, *emoticons* e áudios.

Diante dessa realidade, Teixeira e Litron (2012) argumentam que

1 Site de compartilhamento de vídeos, fundado em 2005, também reconhecido como um site de rede social. Ele é reconhecido como um rico espaço de escrita de texto multimodais.

2 Aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular por meio da Internet.

Não é mais possível atentar apenas para o texto escrito, pois ele passa a significar em concomitância com os demais signos das outras modalidades de linguagem supracitados. Os sentidos não estão apenas nos textos escritos, mas são construídos a partir deles, no curso da interação entre material linguístico-verbal, imagem e som, assim como autor-obra-interlocutor (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 191-192).

É preciso salientar que os aspectos multimodais dos textos que circulam em ambientes digitais englobam todos os recursos utilizados que possam contribuir na construção de sentidos. Assim, as cores, os tamanhos, os tipos de fontes, os formatos e a própria disposição gráfica do texto são elementos que ensejam determinados efeitos de sentidos. Nesse viés, Rowsell e Wash (2011), refletindo sobre as práticas de leitura e escrita na era digital, enfatiza a necessidade de considerar e compreender alguns recursos utilizados na produção de textos multimodais, como a configuração e o uso de imagens ou gráficos, incluindo alguns aspectos como cor e tamanho. Além disso, é fundamental observar se tudo que foi utilizado é apropriado para criar relações significativas dentro do texto.

Para além desses pressupostos, Lemke (2002) faz algumas observações que vão ao encontro dos objetivos de nossa pesquisa, e são pertinentes à multiplicidade de sentidos permitida pelos construtos multimodais em ambiente hipermídia³. Para o autor, a multimodalidade, aliada à estrutura hipertextual da rede de computadores, gera textos hipermodais que vão além do que entendemos por textos multimodais. Para Braga (2010),

O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (BRAGA, 2010, p. 180).

Ainda, segundo Braga (2010), baseado no autor supracitado, os recursos e o conjunto de convenções utilizados para produção de sentidos de textos impressos são ampliados e ressignificados no texto hipermodal. Isso se justifica pelo fato do meio digital propiciar a interatividade, a multimodalidade e a hipertextualidade. Essas características passam a ser constituintes do texto na tela. Defendemos, assim, que as diferentes modalidades mobilizadas nos textos podem contribuir significativamente na compreensão de uma informação, já que a mesma “pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal” (BRAGA, 2010, p.182).

Nessa perspectiva, concluímos que o hipertexto surge como um dispositivo multimodal, que possibilita tanto interconectar fragmentos de informações que circulam em

3 A hipermídia, segundo Santaella (2007), é a mistura entre sistema de signos diversos e linguagens distintas, configuradas em estruturas hipertextuais.

rede, quanto atuar na construção do sentido textual. A seguir, discutimos com mais detalhes questões referentes ao papel do hipertexto no processo de significação e as implicações que ele traz para os processos de leitura e produção de textos no âmbito virtual e educacional.

3.3 A importância da leitura e produção de hipertextos

Novos comportamentos, habilidades e competências são requeridas nos processos de leitura e produção textual em meio digital. Nesse meio, a linguagem se manifesta de maneira mais dinâmica, e os textos passam a se interligar e incorporar diversas linguagens com mais facilidade. Nesse quadro, os textos passam a ser reconhecidos como hipertextos.

Segundo Gomes (2011), muitos pesquisadores creditam a Vannevar Bush, físico e matemático, a primeira descrição da noção de hipertexto, que elaborou uma maneira de organizar conteúdos de forma não hierárquica que permitisse um acesso não linear a esses conteúdos. Bush, em 1945, escreveu um artigo no qual esboça o Memex, um dispositivo mecânico, anterior ao computador, cuja configuração se baseia na forma como a mente humana funciona, ou seja, por meio de associações e de forma não linear. Além de propor uma nova forma de indexação e de acesso aos conteúdos, o sistema criado por Bush se destaca na medida em que permite ao usuário criar *links* entre os documentos e, sobretudo, incluir comentários próprios e alterar o conteúdo dos arquivos.

No entanto, o hipertexto digital surge em meados dos anos de 1960, a partir de pesquisas desenvolvidas por Theodore Nelson. Em seu projeto mais famoso, denominado Xanadu, Nelson criou um sistema multimídia em que “as ideias de todos podem estar associadas com qualquer outra, e nele os mesmos documentos podem aparecer em múltiplos contextos sem terem sido duplicados fisicamente” (GOMES, 2011, p.19). Xanadu representaria, então, os modos como leitura e escrita se processam na mente humana, ou seja, de forma dinâmica, complexa e não linear.

A partir das contribuições desses pesquisadores, juntamente com o avanço das TDIC, em especial da internet, muitos teóricos se ocupam em investigar a natureza e as características do hipertexto, assim como chegar a uma conceituação adequada desse termo. Por um lado, alguns desses teóricos, fundamentados nos pressupostos da Linguística Textual, consideram que todo texto é um hipertexto (COSCARELLI, 2009; MAGNABOSCO, 2009; KOCH, 2006), uma vez que marcas de não linearidade, característica fundamental dos hipertextos, também são expressas em textos que não estão em ambiente digital. Para essas autoras, as notas de rodapé, as referências e as citações presentes nos textos impressos

funcionariam como *links* e engajariam os leitores em um processo hipertextual, possibilitando conexões com outros textos e oferecendo caminhos alternativos de construção de sentidos.

Por outro lado, há os que consideram que o hipertexto ganha força, como um texto estruturado em rede, no suporte digital (GOMES, 2011; XAVIER, 2002; MARCUSCHI, 2001). Para Marcuschi (2001, p. 86), o hipertexto se caracteriza como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado realizado em um novo espaço de escrita”. Esse espaço seria um espaço aberto, sem margens, uma realidade apenas virtual. Corroborando do mesmo pensamento, Xavier (2002, p. 28-29) concebe o hipertexto como “um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e de construir sentidos”.

Por sua vez, Gomes (2011) nos apresenta um conceito que acreditamos ser bastante preciso e contemporâneo, no qual o hipertexto é entendido como

um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links (GOMES, 2011, p. 15).

Nesse conceito, Gomes (2011) destaca que a natureza não sequencial e não linear do hipertexto é possibilitada a partir dos *links* nele presente. Assim, pode-se afirmar que os *links* são elementos fundamentais e constitutivos do hipertexto digital. Eles não são apenas elementos de navegação no ambiente digital e de conexão entre os textos. Fazem parte central da organização estrutural e retórica do hipertexto e, sobretudo, “alteram o modo como os documentos são acessados e também o modo como podem ser compreendidos, propiciando o estabelecimento de diferentes relações de sentido” (GOMES, 2011, p. 29).

Para Ramal (2000), o hipertexto é um modelo textual interativo e receptivo que deixa de lado conceitos fundados nas ideias de margem, linearidade, hierarquia, por outros de multilinearidade, nós, *links* e redes. Segundo a autora,

dentro do hipertexto existem vários links, que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novo textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede (RAMAL, 2000, p. 5).

Há vários tipos de *links* que circulam na *web*, exercendo diversas funções. Recorremos a Koch (2006) para apontar e explicar três dessas funções:

- a) Dêitica: os *links* indicam, sugerem caminhos ao leitor e funcionam como apontadores enunciativos e focalizadores de atenção.
- b) Coesiva: os *links* funcionam como operadores de coesão hipertextual, isto é, amarram as informações de modo a garantir que os leitores tenham uma fluência da leitura.
- c) Cognitiva: os *links* atuam como “encapsuladores” de cargas de sentido, capaz de gerar no leitor o desejo de seguir os caminhos indicados.

Ainda discorrendo sobre os *links* do hipertexto digital, consideramos relevante destacar as considerações de Gomes (2011) sobre a importância dos *links* e os efeitos de sentido que eles proporcionam aos processos de leitura e escrita. Segundo o autor supracitado, os *links* podem exercer várias funções retóricas, como ilustrar, modificar, ampliar, explicar, aprofundar, comentar, exemplificar, dentre outras. Além disso, eles também podem ligar textos verbais a outros textos verbais, ou ligar textos verbais a textos não verbais. Isso posto, percebemos as diversas possibilidades existentes no universo hipertextual para estabelecer e atribuir sentidos nos/aos textos.

Depreendemos que, mediante a interatividade apropriada pelos recursos digitais e a conexão múltipla entre os blocos de significado, as relações estabelecidas por esses *links* trazem mudanças significativas nas práticas sociais de leitura e escrita. Fundamentada em Bolter (1991), Elias (2005) afirma que

A conectividade, é um princípio estruturante dos textos digitais, permitindo pensar o hipertexto como qualitativamente diverso do texto e dotado de um potencial revolucionário para produzir mudanças significativas nas formas de acúmulo e circulação da informação, nos conceitos de autor e leitor, na concepção de leitura e nas formas de produção de textos (ELIAS, 2005, p. 14).

Por ser um texto elástico que constrói relações de variados tipos e que tende a oferecer uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos, o hipertexto, entendido como nova forma de escrita e comunicação, reconfigura os atos de ler e escrever e traz novas concepções de leitor e autor. Segundo Ramal (2000, p. 5), “a internalização da estrutura do hipertexto como mediação para a produção de conhecimento implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender”.

Marcuschi (2001), de igual forma, refletindo sobre os processos de leitura e escrita, alega que o hipertexto afeta a maneira como lemos e escrevemos, assim como diminui a fronteira entre leitor e autor. Neste contexto, é que surge a ideia de coautoria referente ao processo de leitura hipertextual, ou seja, o leitor de hipertextos passa a exercer um papel mais

ativo a partir do momento em que ele pode decidir a ordem de leitura e os caminhos a serem percorridos, determinando, desta maneira, a sua versão final do texto.

Ainda segundo o autor supracitado, “embora o leitor usuário do hipertexto (o *hipernavegador*) não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor” (MARCUSCHI, 2001, p. 96). Assim, leitor e autor se cruzam e o texto passa a ser um evento construído por meio de buscas e escolhas, cujo leitor explora o ambiente de acordo com seu interesse e com maior liberdade para construir sentidos durante a leitura. Isso seria o ponto de partida para sua constituição como leitor-escritor (ELIAS, 2005).

Ainda no que concerne à leitura de hipertextos, podemos afirmar que as possibilidades de negociação de sentidos se ampliam, já que os leitores podem, por meio das ligações promovidas pelos *links*, ter acesso a vários tipos de informações, ler comentários aprofundados sobre um determinado assunto, obter conceitos, definições e podem, inclusive, explorar outras linguagens além da linguagem escrita. No hipertexto, o intercâmbio entre as linguagens se intensifica e faz com que leitores e produtores promovam e adquiram sentidos, lançando mão de estratégias multimodais, o que pode gerar um grau maior de participação e engajamento no processo de apreensão de significação.

Xavier (2010) ressalta o caráter construtivo do hipertexto no processo de leitura, ponderando a presença de múltiplas linguagens em sua constituição.

Num ambiente interssemiótico como o hipertexto, o ato de ler/compreender se viabiliza com muito mais totalidade e amplitude, haja vista que, estando esses aparatos midiáticos bem organizados e devidamente inter-relacionados, o usuário, mesmo inconscientemente, será beneficiado pela convergência dessas interfaces comunicacionais, já que todas elas cooperam para fazer fluir a compreensão (XAVIER, 2010, p. 214).

Em relação à construção/escrita de hipertextos, Gomes (2011) esclarece que estabelecer ligações entre palavras, imagens ou outros elementos textuais não é algo tão simples. O ato de produzir um hipertexto envolve certas particularidades, além da organização de sua estrutura. Faz-se necessário considerar o planejamento dessa escrita, a busca e seleção de informações relevantes para que as associações sugeridas pelo autor se tornem significativas para o leitor e gerem um sentido global ao texto lido.

Nesse sentido, o autor destaca que

É necessário pensar em sua estrutura, em como os diversos textos serão interconectados, pois essa decisão influenciará na forma de busca e

recuperação de informações e afetará grandemente os percursos de leitura possíveis e a construção de sentidos (GOMES, 2011, p. 45).

Outro aspecto a ser considerado na produção de hipertextos é o fato de o autor poder demarcar pontos que consideram relevantes a serem explorados pelos leitores e incluir *links* com informações adicionais ou de alguma forma correlacionadas que permitam a construção de relações de sentido. Portanto, é essencial que os *links* estejam atados, de modo a encaminhar o leitor à compreensão textual, evitando-o trilhar caminhos divergentes daqueles postulados pelo hipertexto. Quanto a esse assunto, recorremos ao que destaca Koch (2006) sobre a relevância da função cognitiva que os *links* exercem no processo de produção hipertextual.

É importante que as palavras “linkadas” pelo produtor do texto constituam realmente palavras-chaves, cuidadosamente selecionadas no seu léxico mental e relacionadas de forma a permitir ao leitor estabelecer, ao navegar pelo hipertexto, encadeamentos com informações topicamente relevantes (KOCH, 2006, p. 29).

Caso contrário, se não houver um uso estratégico e apropriado dos *links*, há imensa probabilidade de o leitor ficar indisposto e, conseqüentemente, abandonar a leitura. Além disso, há também o risco de o leitor acreditar que está perdendo tempo com leituras desnecessárias e se sentir sobrecarregado com informações que não vão ao encontro de sua expectativa.

Certamente, com todas as considerações desenvolvidas até agora, sentimos a necessidade de trazer e explorar na escola práticas de linguagens desenvolvidas em ambientes digitais e de preparar nossos alunos para a leitura e produção de hipertextos. Isto significa capacitá-los para saber lidar com a convergência digital em práticas letradas. Entendemos que a incorporação dos hipertextos na educação instiga os alunos a saber navegar na rede, a buscar, selecionar e utilizar informações relevantes que concretizem o propósito comunicativo do texto, assim como reconhecer os variados efeitos de sentidos que os *links* promovem ao processo de significação.

Portanto, defendemos, neste trabalho, a hipertextualidade como mais uma estratégia a ser explorada nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Essa opção de produção nos garante uma atitude mais exploratória por parte dos alunos e pode ser uma forma de trabalhar e desenvolver práticas sociais de linguagem de maneira mais interativa e atrativa em sala de aula. Assim, como observa Valadares (2012, p. 75)

ao pensarmos nas novas tecnologias e, em especial, no uso do hipertexto como ferramenta para o ensino de língua portuguesa, seja da leitura seja da

escrita, estamos também pensando na possibilidade do ensino de língua em uma visão interacional que pretende subsidiar o aluno quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas tais que possam contemplar os usos mais diversos, inclusive digitais, propiciando a este aluno-usuário da língua melhores condições de ser um usuário competente da língua, em variados contextos de uso.

Nessa direção, os hipertextos se apresentam como práticas de leitura e escrita que enriquecem a experiência multimodal e atendem aos requisitos de uma educação linguística multiletrada, educação esta que preza por um aluno sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de participar, colaborar, interagir e negociar significados em um mundo cada vez mais tecnológico e conectado. Neste cenário, torna-se imperativo tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto (ROJO, 2013).

Por fim, com objetivo de realizar práticas multiletradas durante as aulas de produção textual em Língua Portuguesa e de viabilizar novas aprendizagens de leitura, produção e circulação de textos, adotamos a tecnologia digital *blog* como um espaço de funcionamento hipertextual e multimodal dos textos contemporâneos, assim como um ponto de ancoragem para o diálogo coletivo, colaborativo e construtivo dentro da escola.

3.4 Blogs na educação

A presença e utilização das tecnologias digitais no campo educativo vêm se solidificando gradativamente e, conseqüentemente, estabelecendo um novo paradigma na educação. A internet e sua ambiência se constituem em novos espaços de construção de conhecimento e vêm agregar novas possibilidades para o desenvolvimento e aprimoramento da língua materna. Um dos ambientes que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores e educadores devido à sua natureza comunicativa, interativa, cooperativa e linguística é o *blog*. Os *blogs* merecem atenção de muitos devido ao intenso crescimento e à possibilidade de uso em diversos contextos, inclusive o da educação. Para compreender melhor as potencialidades do *blog* e a sua aplicabilidade em práticas educacionais, faz-se necessário discorrer e entender como esse recurso digital se originou e adquiriu o *status* que tem hoje.

3.4.1 Origem, definição e características

Segundo Amaral, Recuero e Montardo (2009), o termo *blog* tem suas origens no final dos anos de 1990 e foi primeiramente usado por John Barger com o seu pioneiro *Robot Wisdom*, em dezembro de 1997. *Blog* é a abreviação de *weblog*, termo original da língua inglesa que se constitui da contração de duas palavras: *web*, de *world wide web*, que se refere à rede mundial de computadores e *log* que pode ser traduzido como registro ou entendido como um diário de bordo. Em sua concepção inicial, os *blogs* serviam para compartilhamento de *links* para páginas da *web* geralmente acompanhados de impressões sobre o conteúdo das mesmas. Eram entendidos também como um diário virtual, em que os blogueiros⁴ tratavam de questões íntimas, geralmente relatando fatos de suas vidas. Apesar do *blog* já ter assumido uma série de novas funções que não apenas a de diário, ainda podemos encontrar na internet algumas definições de *blog* como “modelo virtual dos antigos diários de papeis em que se redigiam fatos importantes”⁵.

Para Komesu (2010), a aproximação dos *blogs* ao gênero dos diários tradicionais, cujo suporte é o papel, pode se justificar pela existência de alguém que narra acontecimentos íntimos, inserindo-se, assim, na prática diarista. No entanto, a autora destaca que não é adequado associá-los porque são considerados acontecimentos discursivos diferentes, possuindo características distintas. Ainda para a autora supracitada, o *blog* é definido como “um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade de (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet” (KOMESU, 2010, p. 139).

A princípio, os *blogs* ganham notoriedade justamente pela manifestação de uma escrita íntima na internet para um ou vários leitores, fazendo surgir uma série de questões sobre essa nova forma de expressão e criando uma nova tensão entre os assuntos públicos e privados (SCHITTINE, 2004). Essa escritora e pesquisadora alega que o *blog*, em sua concepção de diário íntimo na internet, fratura relações com o diário tradicional. Isso ocorre principalmente pela mudança do espaço de escrita, da folha do papel para a tela do computador, no qual faz surgir dois novos paradigmas que são “o nascimento de um público leitor desconhecido e a possibilidade de ver esse público influenciando diretamente na escrita do eu” (SCHITTINE, 2004, p. 221).

A partir dessa concepção de escrita e por ser um espaço próprio na *web* para manifestação e expressão pessoal, os *blogs* ganham força e começam a se popularizar no

4 Termo designado para a pessoa que administra ou mantém um blog.

5 Definição disponível em <http://www.meusdicionarios.com.br/blog>. Acesso em: 23 jul. 2016.

início do século XXI. Ainda em 1999, *Pitas* e *Blogger* registraram as primeiras ferramentas gratuitas para a edição e publicação de *blogs*, foram incorporadas à internet e contribuíram para o aumento do número de blogueiros e, conseqüentemente, para expansão da blogosfera⁶. Os *blogs* tornam-se, então, um espaço e uma forma de comunicação que atinge todos os grupos, idades e classes sociais conectados à *web*. No entanto, devido à popularização desse serviço, à multiplicação de estilos e objetivos, à grande variedade de usos e, principalmente, às mudanças pelas quais vem passando, encontramos diversas definições e concepções sobre *blog*.

Alguns autores apresentam definições de *blog* baseados em sua primeira apropriação de diários pessoais. Dentre eles, destacamos Marcuschi (2010, p. 35) que considera os *blogs* como “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos”. Corroborando do mesmo pensamento, Aquino e Souza (2008, p. 34) compreendem o *blog* “como uma contraparte do diário pessoal embora com especificidades adquiridas decorrentes do ambiente virtual no qual se constitui e circula”.

Sob outra vertente, Prismo (2006, p. 1-2) amplia o conceito de *blog* por meio de três acepções:

O termo “blog” designa não apenas um texto, mas também um programa e um espaço. Primeiramente, *blog* indica um espaço, onde blogueiros e leitores/comentaristas se encontram. Para se ter um *blog*, enquanto texto e espaço, utiliza-se normalmente um programa de *blog*. De qualquer forma, o *blog*/programa não é condição necessária, pois o *blog*/espaço e *blog*/texto podem ser construídos através de recursos conversacionais para a publicação de sites (HTML, PHP, MySQL, FTP etc.).

Esse conceito se distancia das primeiras concepções de *blogs* e destaca que os mesmos são espaços coletivos de interação, podendo converter-se em ponto de encontro para muitas pessoas. Além disso, o autor destaca que o próprio sistema de comentários disponibilizado na interface contribuem para que os *blogs* sejam vistos e considerados como convites de conversação.

Já Gomes (2005) apresenta um conceito de forma mais geral e vigente.

Um *weblog* é uma página na Web que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muita vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar (GOMES, 2005, p. 311).

6 Conjunto de *blogs* na *web*.

Em nosso levantamento, encontramos ainda alguns autores que enfatizam o *blog* como um espaço de comunicação, interação e compartilhamento de informações, ou seja, um espaço para o desenvolvimento da linguagem (BARTON; LEE, 2015; PEREIRA, 2007). Para esses autores, o *blog* não assume o status de um gênero coeso em si, pois ele pode manifestar uma diversidade de textos com várias finalidades e objetivos.

Em consonância com esses autores, consideramos, em nossa pesquisa, o *blog* como um espaço de interação social e uma ferramenta digital que pode ser potencialmente explorada para fins pedagógicos. Logo, nesta perspectiva, destacamos a visão de Boeira (2009) que compreende o *blog*

como muito mais que ambientes onde são publicadas informações (textos, vídeos, imagens), comentários e indicações de links, considera-se um ambiente que possibilita debates de ideias independentes da localização das pessoas, estimulando à comunicação, a democratização de ideias, de informações e conhecimento com liberdade de expressão (BOEIRA, 2008, p.3).

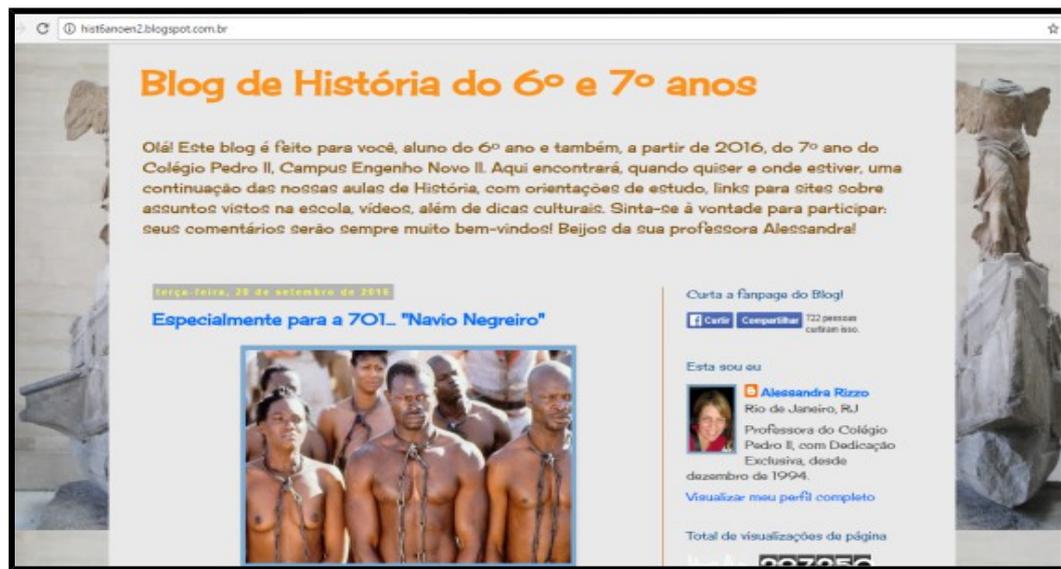
Atualmente, a criação de um *blog* é realizada de forma fácil e rápida, por isso qualquer pessoa que queira se comunicar ou manter interações sociais na rede pode criar e manter um *blog*. Esse recurso digital dispensa conhecimento especializado sobre as linguagens de programação e possibilita as pessoas não apenas expor suas ideias e pensamentos, como também colaborar na produção e publicação de conteúdos. Os *sites* mais conhecidos da atualidade que oferecem o serviço gratuito com mecanismos simplificados de publicação e hospedagem são o *Blogger* e o *Wordpress*.

As principais características dos *blogs* são espaços para criar e editar *posts* (textos inseridos nos *blogs*), com entradas marcadas e cronologicamente inversas, sendo as mais novas posicionadas no topo. Também contam com espaços para comentários, onde os leitores podem opinar, concordando ou discordando do que está sendo exposto, possibilitando, assim, interação com o autor do *post* e interferência no texto virtual. Os *links* de comentários ficam localizados abaixo de cada *post*.

De modo geral, os textos publicados são curtos e marcados pelo tom informal. Podemos encontrar uma diversidade de gêneros textuais em um mesmo *blog*, dependendo da intenção de uso e função que eles apresentam, assim como das diversas temáticas que podem ser abordadas. Para a publicação de mensagens, os *blogs* oferecem ferramentas de edição que podem ser utilizadas para formatar os textos (com opções de tamanho, tipo de fonte, cor, numeração etc.) e inserir arquivos, vídeo, fotos, imagens e *hiperlinks*.

Em relação à estrutura, é comum os *blogs* apresentarem um título na parte superior da tela, a identificação do autor no lado direito ou esquerdo da página, a descrição do objetivo do *blog*, postagens na parte central, *links* para comentários e acesso às redes sociais, data e horário das postagens etc., como podemos visualizar na página de um *blog* educacional intitulado “*Blog de História do 6º e 7º anos*”.

Figura 1 - Blog de história do 6º e 7º anos



Fonte: <http://hist6anoen2.blogspot.com.br/>. Acesso em: 3 ago. 2016.

Como observado na ilustração acima, o *blog* é um espaço virtual que contém múltiplas linguagens e vários *links*, logo, é um ambiente permeado pela multimodalidade e hipertextualidade. Constitui-se de uma rede de relações, construções e significados (PRIMO; RECUERO, 2003). Podemos visualizar o uso integrado de textos e imagens e de outras modalidades textuais, assim como diversos *links* que atuam na conexão com outros textos, criando novos caminhos e novas conexões dentro da rede.

No momento atual, há grande variedade de *blogs* na internet, com estilos e temas diversos. Podem tanto ser produzidos individualmente ou de forma coletiva quanto podem atender a diferentes objetivos, como promover discussões e votações, veicular resenhas de filme ou livros, dar dicas de moda ou beleza, divulgar notícias, etc.

Uma pesquisa⁷ de levantamento sobre audiência de *blogs* no Brasil, realizada no primeiro trimestre de 2012, pela empresa brasileira de tecnologia para publicidade e mídias sociais, boo-box, constatou um total de 80 milhões de usuários na blogosfera. Esse fato

⁷Disponível em <http://blog.boo-box.com/institucional/conheca-a-audiencia-dos-blogs-brasileiros/>. Acesso em: 2 ago. 2016.

ressalta que o *blog* tanto como recurso digital quanto suporte para comunicação tem sido considerado uma tecnologia bastante consistente e profícua, já que em meio a rapidez e fluidez das tecnologias contemporâneas, ele resiste ao desafio da obsolescência tecnológica e se torna, durante quase duas décadas, uma ferramenta social e um objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento.

Mediante esse cenário, podemos reconhecer que o processo de extensão da blogosfera fica cada vez mais evidente. Esse crescimento ganha visibilidade e se faz presente em diversas esferas sociais, como a jornalística, a cultural, a política, a religiosa, inclusive a educacional.

3.4.2 Concepções e olhares sobre o blog enquanto ferramenta pedagógica

Dentre as inúmeras ferramentas e interfaces disponibilizadas na web, o *blog* tem ganhado destaque enquanto recurso ou estratégia para práticas pedagógicas. Por se tratar de um espaço que vem evoluindo em formato e estilo, de fácil criação e acesso, os *blogs* atraem olhares de educadores que almejam incluir as tecnologias digitais em suas aulas. Eles propiciam inúmeras vantagens não apenas na área educacional, mas em diversos segmentos da sociedade. Cipriane (2013) aponta algumas dessas vantagens na criação e utilização de *blogs* na área empresarial, e que podemos, de igual forma, incluí-las no âmbito educacional. Para o autor, os *blogs* são fáceis de fazer e manter, abrem espaços para comentários, disponibilizam a troca de *links* e permitem a criação de uma comunidade virtual.

Atualmente, é possível encontrar diversas experiências bem sucedidas que contemplam a utilização de *blogs* no contexto escolar. Como destaca Gomes (2005, p.315), o *blog* é “um recurso que pode suportar diversas estratégias de ensino e aprendizagem”. Por isso, professores da educação infantil ao ensino superior procuram maneiras diversas de explorar essa ferramenta e tirar proveito do seu potencial pedagógico, a fim de promover e partilhar o conhecimento.

Para Gomes e Lopes (2007), a evolução e a diversificação dos *blogs* têm gerado novas e mais amplas possibilidades em termos comunicacionais e em termos pedagógicos. Com isso, os autores se atêm em analisar a utilização dos *blogs* na educação e acabam estabelecendo duas vertentes distintas para seus possíveis usos: os *blogs* como recurso pedagógico e como estratégia pedagógica.

Enquanto recurso pedagógico, os *blogs* podem ser operacionalizados como um espaço de acesso à informação especializada e um meio de disponibilização de informação

por parte do professor. Sob essa vertente, os professores assumem o papel principal na organização das atividades e os alunos limitam-se à realização de algumas tarefas, acabando por assumir uma posição relativamente passiva.

Em relação aos *blogs* como estratégia pedagógica, o leque de possibilidades se alarga, podendo ser explorados como um portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, de *debate-role playing* e de integração. Assim, o aluno assume a posição de autor e coautor dos *blogs*, realizando atividades relevantes e relacionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

A partir dessas contribuições, educadores de todas as áreas e níveis de ensino procuram maneiras de mediar a construção do conhecimento, considerando as potencialidades que os *blogs* trazem ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Moran (2013), não há dúvidas de que o *blog*, por ser uma tecnologia digital gratuita, colaborativa e de fácil manuseio, permite que professores e alunos realizem pesquisas e projetos de formas muito mais ricas, estimulantes e significativas. Para o autor,

Eles permitem a atualização constante da informação, pelo professor e pelos alunos, favorecem a construção de projetos e pesquisas, individuais e em grupo, e a divulgação de trabalhos. Possibilitam que os docentes acompanhem o progresso de cada aluno, nas ideias e na exposição escrita destas (MORAN, 2013, p. 42-43).

Os *blogs* educacionais podem ser usados para diversos fins, como divulgar textos e informações relevantes sobre uma disciplina ou conteúdo específico, mediar a comunicação entre professores, alunos e pais, publicar notícias e eventos relacionados à comunidade escolar; promover debates escritos, discutir temas abordados em sala de aula, registrar as atividades e fotos da turma, entre tantas outras. Ainda podem ser utilizados para realização de projetos ou sequências didáticas que abordem temas de interesse dos alunos, com vista ao desenvolvimento de competências necessárias para atuar de forma mais reflexiva, crítica e responsável na sociedade contemporânea.

A possibilidade de os alunos se expressarem e assumirem o papel de produtores de conteúdos confere ao *blog* uma dimensão mais relevante e significativa. “Os *blogs* também são importantes para aprender a pesquisar colaborativamente e publicar os resultados” (MORAN, 2013, p. 43). Isso pode despertar nos alunos maior motivação pela leitura e produção de textos diversos. Nessa lógica, os *blogs*, enquanto estratégia pedagógica, vêm a contribuir para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos aprendizes.

Pesquisas como a de Rodrigues (2008) e Dias e Santos (2010) mostram que o uso de *blogs* na escola oferece aos alunos práticas de leitura e escrita mais dinâmicas, interativas e participativas, despertando, assim, maior interesse e envolvimento para a aprendizagem. No entanto, Acosta e Dornelles (2015) apontam que a participação dos alunos ocorre efetivamente quando o professor desenvolve atividades e mediações relevantes. Segundo os autores, os bons resultados que esse recurso digital venha a produzir “depende também da forma como o professor conduz as atividades e de como se estabelece a interação professor/aluno” (ACOSTA; DORNELLES, 2015, p. 19).

Entendemos, portanto, que é necessário o professor articular metodologias que contemplem o *blog* no contexto escolar, de forma que crie possibilidades para instigar a aprendizagem dos alunos e construir conhecimentos de forma motivadora e produtiva. As propostas desenvolvidas com essas ferramentas, principalmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, precisam promover práticas de leituras e escrita que sejam as mais autênticas possíveis, em que a linguagem seja utilizada na interação de seus usuários em contextos reais. Para que isso ocorra, o *blog* pode ser explorado e torna-se um espaço para a prática dos multiletramentos como discutiremos a seguir.

3.4.3 O blog como lugar dos multiletramentos

Com a inserção dos *blogs* em práticas educacionais, novas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita surgem. Como citamos, os espaços digitais passam a veicular práticas de linguagem em que a comunicação e a interação são mediadas por textos diversos, compostos de múltiplas linguagens. Por este ângulo, esses espaços adentram as escolas, com vista a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste ponto, destacamos que, com a utilização dos *blogs* na escola, os multiletramentos ganham força. Isso se justifica pelo fato de os textos produzidos e circulados nessa página virtual serem carregados de traços multimodais e hipertextuais. O próprio ambiente, por meio de suas ferramentas de edição de textos, possibilita que os significados apareçam permeados de diversas modalidades de linguagem. Da mesma forma, o *blog* também proporciona a interação entre duas ou mais pessoas, permitindo a troca de experiências e o diálogo intercultural. Isso se evidencia por meio da circulação de comentários que trazem de alguma forma novas contribuições para a formação dos usuários.

Sob tais condições, constatamos que os “multi” referentes às práticas multiletradas encontram grande liberdade de desenvolvimento nos *blogs*, uma vez que os sujeitos/alunos

podem lidar com a diversidade de textos presentes na cultura digital e os utilizam para se comunicar e interagir, realizando, desta forma, o intercâmbio multicultural. Neste sentido, Acosta e Dornelles (2015, p. 18) consideram que “o *blog* pode propiciar um espaço de interação e participação e abrir caminhos para a leitura e produção de textos multimodais e, assim, ampliar o nível de letramento por meio da construção de sentidos em redes hipertextuais e hipermediáticas”.

Assim, o *blog* permite a utilização da língua(gem) dentro de uma rede hipertextual, na qual, geralmente, as linguagens se hibridizam, se convergem e dialogam uma com as outras, a fim de potencializar a construção de sentidos. Além disso, a presença de hipertextos nos *blogs* também contribuem no processo de significação, já que por meio dos *links* disponibilizados, os sentidos dos textos podem ser modificados, ampliados ao até mesmo reduzidos.

Propostas pedagógicas que contemplem a utilização de recursos e ambientes digitais, como o *blog*, para promover mudanças no contexto social, no qual os alunos estão inseridos, são ricas maneiras de trazer os multiletramentos para a escola e concretizá-los. Pensar na formação cidadã dos alunos considerando a diversidade de linguagens e mídias, assim como o repertório cultural deles, requer pedagogia de projeto de letramentos, a qual se volta para o protagonismo do aluno. Deste modo, o *blog* pode se tornar um espaço propício para significar experiências e propiciar relações entre situações vivenciadas pelos alunos em sala de aula e fenômenos do cotidiano escolar ou da comunidade ao seu redor.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que os *blogs* são importantes ferramentas digitais que podem levar os alunos a compreenderem melhor as práticas de letramento emergentes na sociedade pós-moderna. Eles são caminhos por onde alunos e professores se aproximam dos multiletramentos na medida em que agregam, facilmente, diferentes modos de linguagem e oferecem possibilidades reais de produção textual que promovam uma participação de forma mais contextualizada e autêntica.

Assim, os *blogs* suportam práticas multiletradas em virtude de sua natureza comunicativa e interativa que faz deles espaços cuja mediação social, geralmente, ocorre pela construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos modos de significar. Além disso, eles também manifestam situações comunicativas e dialógicas, uma vez que eles dão oportunidades dos interagentes se expressarem e ampliarem seus repertórios linguísticos e culturais. Esse fato nos remete aos novos espaços de escrita emergentes pela e na internet, conforme observam Lima e De Grande (2013), o que nos leva a justificar a importância da leitura e escrita nos ambientes digitais, sobretudo nos *blogs*.

A internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração. A internet abre possibilidades de escrita muito diversas, a partir da garantia do espaço para a escrita de uma audiência real e imediata (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 42).

Dessa forma, as possibilidades de expressão, comunicação, autoria e de construção de relações mais colaborativas e participativas dentro da escola por meio da inserção e utilização de *blogs* se abrem cada vez mais. No entanto, é preciso que a escola prepare os alunos para essas novas ações e para “buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (LIMA; DE GRANDE, 2013, p.58). É necessário desenvolver no cotidiano escolar atividades que contemplem os múltiplos referentes aos multiletramentos, ou seja, a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens que constituem os textos contemporâneos.

Tendo em vista todas essas considerações, acreditamos que o *blog* pode ser adotado como uma estratégia pedagógica para viabilizar e efetivar dentro da escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, as práticas dos multiletramentos. Essas práticas podem ser efetivadas pela aplicação de atividades de escrita que façam sentido para os alunos, que partam de uma necessidade local, de uma situação problema e que os levem a escrever para um público real, considerando toda a dinâmica envolvida na comunicação mediada no contexto digital.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado neste estudo, a fim de contextualizar a proposta interventiva aplicada para realização de nossa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os dados referentes de nossa pesquisa que versam sobre a sua natureza, o seu contexto, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para

a sua realização. Discorreremos, também, sobre projeto de letramento e sequência didática, os dois dispositivos didáticos que norteiam e inspiram a nossa proposta interventiva.

4.1 A natureza da pesquisa

Como esta pesquisa está vinculada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ela objetiva desenvolver uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva que tenha como foco de investigação um problema da realidade escolar, tendo em vista contribuir para melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, consideramos que a metodologia mais condizente à realização de nosso estudo é a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Preste (2012), objetiva intervir diretamente na realidade social. Segundo a autora,

A pesquisa-ação caracteriza-se por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de naturezas diversas encontrados em tal situação. Ela busca resolver e/ou esclarecer a problemática observada, não ficando em nível de simples ativismo, mas objetivando aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos pesquisados (PRESTES, 2012, p.29).

Dessa forma, a pesquisa-ação, bastante desenvolvida em ambientes educacionais, além de intervir em uma situação específica, tenta compreendê-la, a fim de promover mudanças para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, temos como proposta inicial de pesquisa intervir nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa, objetivando desenvolver práticas de linguagem vinculadas ao uso das tecnologias digitais, com vistas a efetivar os multiletramentos no contexto escolar.

A pesquisa-ação é essencialmente planejada para alterar a situação pesquisada. “Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2007, p.120). Nesse viés, intencionamos analisar como os discentes vinculam a escrita em um ambiente digital facilmente utilizado e bastante reconhecido no meio educacional, o *blog*, e propor aos discentes mudanças que resultem no aprimoramento dessa escrita.

Ressaltamos que, dessa maneira, torna-se imprescindível a interação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados. Para Franco (2005, p. 487), fundamentada nos trabalhos de Kurt Lewin, considerado o pioneiro desse tipo de pesquisa, “o pesquisador deve assumir os

dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo”. Portanto, como o nosso trabalho foi desenvolvido dentro da sala de aula, aplicamos as atividades de forma sistemática, observando os fenômenos, acompanhando o progresso dos alunos, e ao mesmo tempo, assumindo postura colaborativa para que os sujeitos analisados possam nos reconhecer como uma parceira deles, engajada na transformação da realidade.

Quanto à abordagem, optamos por realizar uma análise qualitativa, uma vez que buscamos a compreensão particular daquilo que se está investigando. Segundo Martins Júnior (2012, p. 138), esse tipo de análise “é a descrição dos dados obtidos através de instrumentos de coleta dos dados, tais como: entrevistas, observações, descrição e relatos”. Logo, em nossa pesquisa, procuramos detalhar os dados obtidos sob a forma de descrição, análise e comparação.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Estado do Ceará, na cidade de Fortaleza, localizada em um bairro da periferia no Conjunto Esperança. Essa escola oferta educação básica nos níveis fundamental e médio, a partir de turma de 8º ano. Funciona durante os três turnos: pela manhã, oferta turmas do ensino médio; pela tarde, ensino fundamental e médio; e à noite, ensino médio. É considerada uma das mais bem conceituadas do bairro devido à sua localização central, à estrutura física e à qualidade de ensino ofertado.

Para a realização da pesquisa, a escola dispõe de um Laboratório Educacional de Informática (LEI), com dezesseis computadores. Porém, apenas dez deles funcionam com Internet. O LEI funciona sob a responsabilidade de um professor da rede estadual que tem experiência e formação na área de informática. Além desse professor, há um monitor, um aluno da escola, em cada turno para fornecer suporte às atividades desenvolvidas nesse ambiente.

De acordo com as orientações determinadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2016, o LEI deve ser um ambiente utilizado na escola, de preferência, para realização de cursos de extensão para os alunos, professores, funcionários e comunidade ao redor⁸. Os dias e os horários desses cursos são definidos de acordo com os horários de lotação do professor regente do LEI. Nos dias que não ocorrem as aulas do curso,

8 Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/notas-de-esclarecimento/9954-ajustes-na-portaria-de-lotacao-2016>. Acesso em: 18 set. 2016.

o laboratório fica disponível para os alunos e professores desenvolverem atividades pedagógicas.

De acordo com essas condições, os docentes dessa escola se limitam a realizar algum tipo de atividade ou projeto pertinente ao uso do computador e internet durante suas aulas, pois, além de serem poucos os horários disponíveis para isso, os recursos também são limitados. Geralmente, as atividades desenvolvidas nesse laboratório são para cumprir requisitos exigidos pela Secretaria da Educação (SEDUC), como preenchimento de fichas biográficas dos alunos matriculados, cadastramento de emails para ter acesso ao sistema *on-line*, inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), etc.

Como integrante dessa escola, constatamos que poucos são os trabalhos direcionados para a aprendizagem do currículo desenvolvidos no LEI e raros os docentes que utilizam os recursos digitais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os dados do instrumental elaborado pelo núcleo gestor para o registro de atividades efetuadas no LEI, a equipe do multimeios, juntamente com alguns alunos do ensino médio, tentaram produzir um jornal *on-line* e publicá-lo na página do *facebook* da escola, no intuito de incentivar a leitura e produção de textos. Porém, esse projeto não se efetivou por completo e ainda segue em passos lentos.

A partir dessa realidade, intencionamos desenvolver uma pesquisa que oportunizasse aos alunos a apropriação mais formativa e crítica das tecnologias. Para tal, aproveitando os recursos oferecidos pelo contexto digital, propomos a produção de textos digitais em um *blog* educacional, a fim de efetivar as práticas de multiletramentos na escola. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de compreender as novas práticas de letramento emergentes na sociedade contemporânea e se apropriar delas para agir no mundo.

Ao utilizar um *blog* educacional como estratégia pedagógica para vincular a produção textual às tecnologias digitais, enxergamos como uma possibilidade de motivação e desenvolvimento da escrita dos alunos. Da mesma forma, consideramos que essa tecnologia oferece ferramentas para apropriação da linguagem digital, marcada por características multimodais e hipertextuais.

Entretanto, o uso de *blogs* no contexto em que esta pesquisa está inserida é totalmente limitado. Por determinações da SEDUC, não é permitido, nas escolas públicas, criar e nem editar em *blogs* pertencentes ao domínio *Blogger*. Os responsáveis pelo setor do suporte técnico da escola onde realizamos a pesquisa justificam essa restrição, alegando que é uma política de segurança da própria SEDUC, já que esse domínio possibilita a criação de qualquer tipo de conteúdo na internet. Então, por precaução, o bloqueio é realizado em toda a

rede educacional, evitando o acesso ou a criação de conteúdos inapropriados. Apesar disso, ler qualquer tipo de *blog* é permitido.

Diante desse contexto, torna-se mais viável, para o ensino de Língua Portuguesa, realizar projetos voltados à leitura de *blogs*. Todavia, mantemos nossa proposta interventiva relacionada à produção de textos digitais pela necessidade de desenvolver nos alunos habilidades de escrita que são exigidas pelo contexto da sociedade tecnológica. Desenvolvemos, então, o projeto interventivo, utilizando uma internet particular nos momentos de produção do *blog* e edição dos textos.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 15 alunos de uma turma do 9º ano A do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Estado do Ceará. Esses alunos estudavam no turno da tarde, com idades entre 14 e 15 anos. Nessa turma, a maioria dos discentes era aplicada aos estudos e apresenta bom rendimento escolar.

No ano letivo de 2015, ano anterior à aplicação da proposta interventiva de nossa pesquisa, esses alunos cursavam o 8º ano A, turma na qual lecionávamos a disciplina de Língua Portuguesa. Com a mudança de ano letivo, continuamos a ensinar esses alunos, porém não mais a disciplina de língua materna, mas a de língua estrangeira. Mesmo assim, por já ter certa familiaridade com esses discentes, decidimos convidá-los para participar de nossa pesquisa e, conseqüentemente, de um projeto de letramento.

As atividades interventivas, então, foram realizadas em um horário diferenciado das aulas regulares dessa turma, ou seja, foram desenvolvidas no turno da manhã. Inclusive, esse era o horário em que o LEI estava disponível para realização do nosso projeto. Desta forma, nem todos os alunos matriculados na turma selecionada participaram desta pesquisa. Um dos critérios de seleção dos sujeitos participantes foi justamente a disponibilidade para participar das aulas interventivas pela manhã. Logo, dos 38 alunos matriculados, contamos com o interesse de 15 deles. Após essa seleção, a equipe pedagógica da escola entrou em contato com os pais desses discentes para comunicar a participação dos mesmos no projeto interventivo.

Por se tratar de um projeto vinculado à utilização das tecnologias na educação para o aprimoramento da produção textual, dialogamos com os sujeitos participantes antes da intervenção, a fim de sondar o perfil deles quanto ao uso das tecnologias digitais. Após essa sondagem, constatamos que os sujeitos de nossa pesquisa eram alunos que tinham acesso à

internet em casa e costumam mais ler do que escrever textos em ambientes digitais. Todos eles utilizavam as redes sociais para se comunicar e, normalmente, as acessavam todos os dias. De modo geral, eram alunos que realizavam práticas de linguagem mediadas pelas novas tecnologias e as dominavam sem muita dificuldade.

4.4 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos adotados em nossa pesquisa para análise do *corpus* foram: a observação da professora-pesquisadora durante todo o processo interventivo, os textos digitais produzidos pelos sujeitos participantes e veiculados no *blog* do projeto e um questionário aplicado ao final da intervenção, correspondendo a um relato de experiência sobre a proposta interventiva.

4.5 O projeto de intervenção

Para fundamentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, recorreremos aos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), que versam sobre projetos de letramento e de Schneuwly e Dolz (2004) a respeito de sequência didática. Com vistas a promover a produção de textos digitais dentro da perspectiva dos multiletramentos, consideramos que ambos os procedimentos funcionam como modalidades de organização pedagógica, na qual alunos e professores atuam de forma relevante e significativa no ambiente escolar.

Para execução de projetos de letramento, faz-se necessário adotar uma série de ações, com vistas a atingir o objetivo estabelecido e oferecer coerência as atividades planejadas. Prestes (2012) postula que se torna fundamental identificar algum assunto ou problema que vá ao encontro de interesses verdadeiros dos alunos e que os motive a aprender e produzir conhecimento ao mesmo tempo. Nesse viés, os projetos devem oferecer situações de reflexão sobre a realidade e ter como objetivo central a resolução de um problema concreto.

Diante disso, procuramos realizar um projeto de letramento, considerando-o como uma construção humana “que tem como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática tornando-a desejada por meio de ações planejadas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.66; 67). Assim, desenvolvemos o projeto “Preservação do patrimônio público escolar: eu cuido, eu blogo”⁹, como forma de trabalhar a linguagem como ferramenta para agência social e exercício para construção da cidadania.

9 Disponível em: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2016.

O projeto surgiu a partir de um problema real enfrentado pelos alunos em seu cotidiano: o desrespeito ao patrimônio público escolar. Por verem, constatemente, indícios de desrespeito na escola, como mesas riscadas, cadeiras quebradas, lousas e paredes pichadas, material do lanche jogado no chão, dentre outros, os sujeitos participantes desta pesquisa se sentiram motivados a conscientizar a comunidade escolar sobre esses problemas, a fim de promover reflexões e mudanças de comportamento para transformar essa realidade.

A partir disso, decidimos produzir textos com o propósito de desenvolver um processo de conscientização no tocante à preservação do patrimônio público escolar. Esses textos seriam direcionados principalmente aos alunos da escola, já que são os maiores responsáveis pelos atos de desrespeitos ao patrimônio. Desta forma, a escrita produzida nesse projeto interventivo ocorreria de modo situado, orientada por propósitos reais. A linguagem, nesse caso, é entendida não apenas como um modo de expressão, mas como forma de produção por meio da qual se pode interferir na realidade social.

Assim, a ação comunicativa oriunda dessa situação nos permite ensinar com os gêneros e não apenas sobre os gêneros textuais (OLIVEIRA, 2010). Com base nas considerações de Marcuschi (2008), temos os gêneros como algo ancorado em alguma situação particular, por isso a produção textual motivada por esse projeto de letramento se torna relevante para o aluno, já que parte de uma situação concreta para atender a uma necessidade comunicativa, conforme defende o autor supracitado:

Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Portanto, o contexto do nosso projeto interventivo convoca a produção de alguns gêneros da esfera jornalística. A justificativa em se trabalhar com esses gêneros se dá pelo fato de eles se vincularem à realidade, através de acontecimentos concretos e por estarem bastante presentes na vida de todos, seja por meio de jornais impressos, jornais *on-line*, revistas ou programas televisivos. Segundo os PCN (1998), é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem textos de gêneros que apareçam com maior frequência na realidade social e no universo escolar, como notícias, editoriais, cartas argumentativas, entre outros.

Para viabilizar nossa proposta de intervenção, adotamos o *blog* como uma estratégia pedagógica, no sentido de inserir as tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa e promover a escrita por meio da produção de textos multimodais e hipertextuais no contexto digital.

Em nossa concepção, o *blog* é um ambiente que, além de possibilitar um trabalho real com a língua materna, permite a realização da escrita pela utilização de diversas linguagens e a inserção de hiperlinks entre os textos. Além disso, justificamos a utilização dessa tecnologia porque ela pode fornecer mais sentido ao trabalho de produção de textos na escola, uma vez que os alunos assumem a voz e tem um público-alvo, sem ser apenas o professor de Língua Portuguesa. Portanto,

Ao constituírem espaços de publicação os blogs permitem tornar visível a produção escrita dos seus autores dando assim “voz” às suas ideias, interesses e pensamentos. Participar num blog que tenha uma audiência pode ser um estímulo à reflexão e produção escrita desde que exista uma orientação e acompanhamento nesse sentido (GOMES, 2005, p. 313).

Com vistas ao objetivo geral desta pesquisa que foi investigar o desenvolvimento da escrita em *blogs*, visando à utilização de recursos multimodais e hipertextuais para a construção de sentido dentro do *blog*, sob a perspectiva dos multiletramentos, nos inspiramos no recurso da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para elaborarmos a nossa própria proposta didática. O motivo de se fundamentar nesse procedimento metodológico é devido a seu caráter modular que nos permite executar tarefas específicas por etapa. Para esses autores, a sequência didática equivale a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

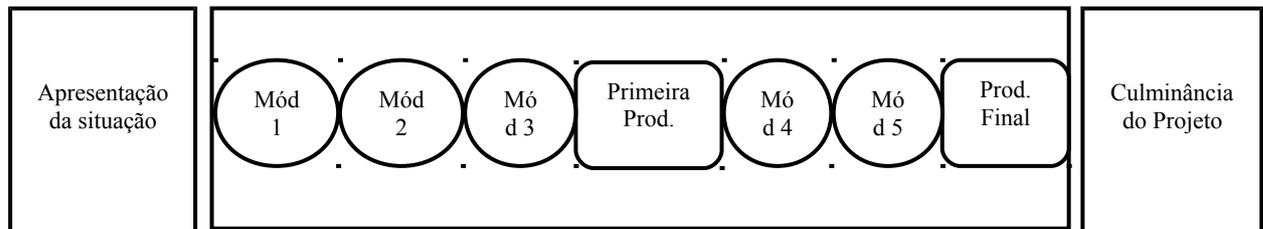
No nosso caso, focamos na produção de gêneros textuais relacionados à esfera jornalística, pois acordamos com os alunos que o ideal seria a produção de textos relevantes para a conscientização da comunidade escolar. Além disso, para fins de pesquisa, interessamos proporcionar aos sujeitos participantes aperfeiçoamento das práticas de escrita vinculadas às tecnologias digitais, atentando-se, principalmente, ao uso dos recursos multimodais e hipertextuais para potencializar a construção de sentidos e, conseqüentemente, alcançar com mais eficiência o que se pretende com a produção do texto.

É nessa perspectiva que admitimos que o procedimento da sequência didática pode potencializar a apropriação dessa escrita e propor uma reflexão sobre os diversos modos de se lidar com a linguagem em ambiente digital na produção de sentido nos textos escritos. Então, assumimos a mesma posição de Dias *et. al.* (2012, p. 79) em relação à utilização desse procedimento:

A sequência didática, organizada como uma sequência de módulos de ensino, que possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas.

Portanto, elaboramos uma proposta interventiva inspirada no modelo de sequência didática apresentado pelos autores que a criaram. De acordo com a nossa proposta interventiva, apresentamos a seguinte estrutura de sequência didática:

Figura 2 – Esquema da proposta didática



Fonte: Elaborada pela autora

Esta proposta didática estabelece, de forma sistemática, um conjunto de atividades com vistas a desenvolver a produção escrita dos alunos em ambiente digital. Os módulos trabalhados auxiliam na apropriação tanto da tecnologia *blog* como das características multimodais e hipertextuais referentes à linguagem digital. Além disso, eles favorecem a produção textual, de modo a motivar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la à situação e ao propósito definido (BRASIL, 1998).

Apresentamos abaixo, de forma resumida, a organização de nossa proposta didática:

- **Apresentação da situação** – Definir e descrever detalhadamente a situação comunicativa a ser realizada;
- **Módulo 1 - Explorando a blogosfera:** aplicação de atividades para compreender *blogs* e a constituição da linguagem digital;
- **Módulo 2 - Conhecer para preservar:** aplicação de atividades sobre a temática do projeto.
- **Módulo 3 - Produzindo um blog:** criação de um blog para o desenvolvimento do projeto;
- **Primeira produção** - Postagem no *blog* da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos;
- **Módulo 4 - A produção de sentidos no texto digital:** aplicação de atividades sobre a multimodalidade e a hipertextualidade em ambientes digitais;
- **Módulo 5 - Pesquisar para linkar:** pesquisa na internet, no intuito de ampliar os sentidos da primeira versão dos textos produzidos;

- **Produção final - Eu cuido, eu blogo:** postagem no *blog* da última versão dos textos produzidos pelos alunos;
- **Culminância do projeto - Socializando o projeto:** apresentação do projeto desenvolvido para a comunidade escolar.

Com essa proposta, esperamos ressignificar as aulas de produção textual na escola, fazendo com que a escrita dos alunos se realize para atingir um propósito comunicativo real, em prol da formação da cidadania, uma vez que busca conscientizar a comunidade escolar para transformar a realidade local e obter melhorias. Da mesma forma, almejamos promover práticas de escrita que proporcionem aos alunos a produção de sentidos, por meio de variados modos de linguagem e conexões estabelecidas entre os diversos textos que circulam na internet, ou seja, promover os multiletramentos na escola.

Relatamos, a seguir, a aplicação dessa proposta interventiva e analisamos os resultados obtidos em nossa pesquisa.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos as etapas da intervenção e relatamos a aplicação da proposta didática. Em seguida, realizamos a análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa durante o processo interventivo, procurando identificar e analisar as características multimodais e hipertextuais utilizadas por eles, a fim de promover a construção de sentidos e concretizar práticas multiletradas dentro do *blog*. Para isso, recorreremos aos estudos explorados nos capítulos teóricos desenvolvidos neste estudo. Por fim, apresentamos os depoimentos

dos alunos sobre o projeto desenvolvido, o que nos permite ponderar alguns comentários sobre a proposta interventiva elaborada para essa pesquisa e verificar de que forma a tecnologia *blog* contribui para efetivar práticas de escrita multiletradas na escola.

5.1 A aplicação e o relato da intervenção

Antes da aplicação do projeto interventivo, apresentamos à turma do 9^a ano A, do turno da tarde, informações referentes à nossa pesquisa, destacando o seu caráter científico e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Escolhemos essa turma pelo fato de já termos certa familiaridade com os alunos, pois acompanhamos esse grupo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ano letivo anterior a esta pesquisa.

No momento inicial da apresentação, discorremos sobre o programa no qual a pesquisa está vinculada, os objetivos a serem almeçados durante a sua aplicação e as etapas a serem cumpridas. Além disso, apresentamos um cronograma referente ao desenvolvimento das atividades, esclarecendo os dias e os horários em que as aulas ocorreriam. Nessa ocasião, esclarecemos que todas as aulas aconteceriam no LEI da escola, já que nossa proposta interventiva tem como foco a produção de textos digitais, o que implica inserção e utilização das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. Ressaltamos que o desenvolvimento do projeto ocorreria no turno da manhã, pois era o horário que o LEI estava disponível. Desta forma, selecionamos como sujeitos de nossa pesquisa os alunos que teriam disponibilidade para participar das aulas no contraturno das aulas regulares e aqueles que tivessem interesse em aprimorar suas habilidades de produção textual.

Para motivar a adesão dos alunos ao projeto interventivo, dialogamos um pouco sobre o papel que as tecnologias assumem nas práticas sociais contemporâneas e discorremos sobre as contribuições que elas podem proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem. Após esse diálogo, percebemos maior motivação por parte dos alunos em participar de nossa pesquisa, pois, segundo os comentários realizados por alguns deles, eram raras as oportunidades de aprendizagem na escola mediadas pelo uso das tecnologias digitais.

Quase metade da turma se comprometeu em participar do projeto, contabilizando, então, 15 alunos no total. Para esses alunos, com o incentivo e aprovação da professora de português dessa turma, a participação efetiva nas aulas e nas atividades propostas pela professora pesquisadora corresponderia à nota parcial da disciplina de Língua Portuguesa do segundo bimestre do ano letivo vigente. Deste modo, os alunos participantes do projeto não necessitariam se submeter à avaliação escrita que geralmente é obrigatória em todos os bimestres.

Antes de iniciarmos a sequência didática interventiva, comunicamos ao núcleo gestor a realização de nossa pesquisa que apoiou e até contribuiu com sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no projeto que seria executado. Com vistas a desenvolver nos alunos uma formação para a cidadania, as principais sugestões dadas foram: juventude e educação sexual; alcoolismo juvenil; *bullying* na escola; respeito ao patrimônio público escolar; criminalidade na juventude.

Procuramos também envolver a professora regente do LEI, que também é professora de Língua Portuguesa da escola, juntamente com o monitor desse ambiente, nas atividades do projeto. Assim que apresentamos a proposta para eles, ambos se prontificaram a dar total apoio durante a execução das aulas, contribuindo tanto com os conhecimentos teóricos e procedimentais referentes às tecnologias quanto na organização dos recursos necessários para o andamento das aulas.

Assim, seguimos com a aplicação da proposta didática.

Apresentação da situação

Iniciamos o projeto interventivo com a apresentação da situação. Para esse momento, reservamos uma hora/aula de 50 minutos, a fim de decidir, juntamente com os alunos, algumas questões referentes ao projeto comunicativo, para que todos compreendessem bem a situação comunicativa na qual estariam envolvidos. Para tal, apresentamos o seguinte planejamento:

Quadro 1 – Apresentação da situação

| Apresentação da situação | |
|---------------------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a situação comunicativa a ser desenvolvida; • Selecionar a temática do projeto, o público-alvo e os gêneros textuais que serão produzidos pelos alunos; • Definir os conteúdos a serem abordados nas produções textuais. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Discussão aberta e compartilhada |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; Pincel para quadro branco |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 1h/a |

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista integrar as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa e promover a produção de textos digitais, objetivando a prática dos multiletramentos no contexto escolar, apontamos o nosso interesse em utilizar o *blog* como uma estratégia pedagógica. Adotamos essa tecnologia digital por ser considerada de fácil manuseio. Além disso, essa página digital apresenta ferramentas que possibilitam a seus usuários produzir e difundir a escrita de maneira interativa e criativa, dependendo dos objetivos que se tem em mente.

Por meio de um diálogo informal, descobrimos que poucos alunos conhecem e dominam essa ferramenta tecnológica. Por esse motivo, acreditamos que nossa proposta interventiva vem contribuir significativamente com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que promove a inserção dos alunos em uma nova prática de linguagem. Apesar de alguns participantes manifestarem preferência por um recurso comunicativo mais comum e popular, como o *Facebook*, a ideia do uso do *blog* se manteve firme, já que ele se configura em novidade para a maior parte do grupo.

Em seguida, dialogamos sobre a temática que abordaríamos no *blog*. Elencamos, então, na lousa, algumas sugestões que tínhamos em mente, acrescentando também as que eram do interesse dos alunos. Nesse momento, objetivamos instigar os alunos a escolherem uma temática relacionada ao contexto social deles e que fosse desenvolvida a fim de resolver uma problemática que os cercam, possibilitando, por meio da prática escrita, a formação de agentes críticos, participativos e transformadores da realidade.

Acreditamos que, ao desenvolver um projeto de letramento na escola, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema. Nessa ocasião, o professor passa a mediar suas ações por meio do diálogo e da negociação entre os sujeitos participantes. Assim, os alunos passam a ser considerados agentes centrais na realização desse projeto, podendo partir deles a “definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 51).

Após escutarmos as opiniões de todos, fizemos uma votação e chegamos a um consenso de explorar a temática “Preservação do Patrimônio Público Escolar”, uma vez que era constante os sujeitos participantes de nossa pesquisa presenciarem, em sua rotina escolar, atos de desrespeito e vandalismo com o patrimônio pertencente à escola. A partir dessa escolha, estabelecemos o objetivo do *blog* que seria criado e discutimos sobre a função que ele exerceria na comunidade escolar.

Em seguida, baseado no objetivo estabelecido, perguntamos aos alunos que gêneros textuais seriam mais adequados para serem divulgados no *blog*, tendo em vista convencer

e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da conservação e preservação do nosso patrimônio público. Este foi o momento dos alunos perceberem que os gêneros textuais são instrumentos mediadores da ação humana no mundo e que os textos devem ser produzidos de modo situado e orientados por propósitos reais (OLIVEIRA, 2010).

Notícias, crônicas, textos informativos, matérias de reportagem e artigos de opinião foram alguns exemplos sugeridos pelos alunos. Considerando a sugestão deles, achamos por bem não nos atermos apenas à produção de um gênero textual específico. Lançamos a proposta de produção de gêneros da esfera jornalística e selecionamos aqueles que os alunos tivessem mais interesse em produzir. Decidimos também que o público-alvo das produções textuais seriam os alunos da escola que, geralmente, são os responsáveis pelos atos de desrespeito com o patrimônio escolar.

Para o desenvolvimento das atividades, foi acordado que os alunos trabalhariam em duplas. Como tínhamos um número ímpar de participantes, formamos seis duplas e um trio de alunos. Aplicamos essa estratégia devido ao número reduzido de computadores na escola, e, sobretudo, por acreditar que o trabalho em dupla ou em grupos pressupõe diálogo e interação entre os sujeitos. Procuramos mediar o conhecimento dentro de uma perspectiva em que os alunos se ajudam de forma cooperativa, assumindo uma postura autônoma e comprometida e tendo responsabilidade pelo resultado individual e de grupo.

Módulo 1: Explorando a blogosfera

Esta etapa da intervenção consiste em momentos privilegiados de observação e sondagem, permitindo-nos conhecer as habilidades que os alunos já dominam, assim como os problemas que eles precisam superar para realização da produção final. Assim, apresentamos abaixo o plano de aula para esse momento:

Quadro 2 – Módulo 1

| Módulo 1: Explorando a blogosfera | |
|--|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar alguns ambientes digitais e redes sociais contemporâneas utilizadas para práticas de leitura e escrita; • Entender o que é um <i>blog</i>; • Reconhecer as funcionalidades e características dos <i>blogs</i>; • Compreender a constituição da linguagem digital. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Discussão aberta e compartilhada |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; pincel para quadro branco; <i>data show</i>; computadores; internet; cadernos; canetas |

| | |
|---------|--------|
| Duração | • 2h/a |
|---------|--------|

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciamos a aula investigando o conhecimento prévio dos alunos sobre as diversas ambiências que a internet oferece para práticas de leitura e escrita. Perguntamos, então, em que espaços virtuais eles costumam ler e publicar textos com mais frequência. A resposta foi unânime: “*Facebook e Whatsapp*”. Metade do grupo ainda citou o *Instagram* e o *Snapchat*. Apenas dois alunos citaram o *Blog* e o *Google+*.

Com vistas a verificar se realmente os alunos compreendiam a funcionalidade dessas ambiências, resolvemos explorar a definição de cada uma delas, considerando o que os alunos já sabiam sobre essas tecnologias digitais. Nesse momento, elencamos na lousa as redes sociais mais populares, a fim de que os alunos em duplas apresentassem uma definição, explorando também a funcionalidade delas.

Logo em seguida, as duplas compartilharam as respostas. Foi um momento bastante divertido, pois alguns alunos apresentaram definições bem engraçadas, como: *O facebook é uma rede social que serve para você se atualizar de tudo que ocorre com as pessoas, ou seja, é uma rede de fofocas. O whatsapp é um aplicativo muito massa! Ele me deixa sempre atendida e fico por dentro de todos os babados!*

Apesar do momento de descontração, percebemos que grande parte dos alunos, mesmo não sendo usuários ativos de alguns desses ambientes virtuais, conhece e compreende suas funcionalidades. Perguntamos, então, se eles já haviam utilizado algumas dessas redes sociais para fins educativos. Apenas um participante respondeu que sim. Ele havia utilizado o *facebook* como um meio de comunicação extra sala de aula. Segundo o aluno, o professor da disciplina de História do outro colégio em que ele estudava usava essa rede social para divulgar e comentar conteúdos da disciplina.

Por motivos didáticos, deixamos para explorar o conceito de *blog* por último. Os alunos apresentaram as seguintes definições: *Blogs são sites que as pessoas criam para escrever sobre suas vidas; É uma página da internet para divulgar coisas que gosta, tipo jogos ou seriados que curtem; É uma conta onde as pessoas escrevem o que querem, o que acham interessante.*

Depreendemos, então, que, apesar da diversidade de conceitos apontados (site, página, conta), os alunos compreendem que os *blogs* podem ser criados para atender a diversos propósitos. A fim de que os alunos pudessem fundamentar melhor esses conceitos, indicamos o acesso a três *blogs* diferentes¹⁰ para análise mais detalhada. Após observarem os *blogs*

¹⁰ Disponíveis em: <http://prasempreviva.blogspot.com.br/>
<http://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-moreno/>
<http://geanenunes.blogspot.com.br/>. Acesso em 03 ago. 2016

indicados, as discussões ficaram mais calorosas, e os alunos se sentiram mais motivados a elaborar a um conceito mais preciso para *blog*.

Escutamos novamente as considerações dos alunos e apresentamos a definição de blog postulada por Dias e Santos (2010): uma página da internet, onde as pessoas escrevem sobre diversos assuntos, servindo tanto como um espaço de leitura, publicação e divulgação de textos, quanto um espaço de interação entre diversas pessoas.

Logo em seguida, solicitamos que os alunos continuassem navegando na blogosfera, no sentido de expor as características, as ferramentas disponíveis e as funcionalidades dos *blogs*. Para isso, pedimos que eles acessassem mais dois *blogs*¹¹ e tentassem responder aos seguintes questionamentos:

1. Qual é o título do *blog*?
2. Quem é o autor do *blog*?
3. Quem é o público-alvo?
4. Esse *blog* tem uma temática?
5. Qual é o assunto abordado?
6. Qual é o objetivo do *blog*?
7. É um *blog* atual? Como se sabe?
8. Que gêneros textuais são veiculados nesse *blog*?
9. Como estão organizados os textos?
10. Que tipos de linguagens encontramos nesse *blog*? (linguagem verbal/ não verbal, formal, informal)
11. O que vocês acharam do *blog*?

Os alunos tomaram notas das respostas no caderno e, em seguida, fizeram a apresentação oral compartilhada. Na medida em que verificamos as respostas dos alunos, esclarecemos também as dúvidas surgidas. No primeiro *blog* acessado, os alunos identificaram facilmente o título (Na educação, a libertação!), o objetivo (discutir sobre os ideais da educação libertária, metodologias de aula interessantes e eficazes, música, literatura e, é claro, sobre a importância de formar cidadãos e cidadãs que pensam), o autor do *blog* (André Magri) e as temáticas abordadas (educação, música, literatura e cidadania). Vejamos a imagem do blog analisado:

¹¹ Disponíveis em: <http://naeducacaoalibertacao.blogspot.com.br/>
<http://blogmarianasaad.com/>. Acesso em: 3 ago.2016

Figura 3 – Blog Na educação, a libertação!



Fonte: <http://naeducacaoalibertacao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 ago. 2016.

Quanto ao público-alvo, eles concluíram pela descrição dos objetivos e pela leitura das postagens mais recentes, que seria professores, em especial de Língua Portuguesa. Já em relação aos textos divulgados nesse *blog*, os alunos identificaram uma variedade deles e citaram os gêneros textuais charges, convites, capas de revista, artigos e poemas. Todos conseguiram identificar as datas das postagens e comentaram que o *blog* analisado está desatualizado, já que a última publicação data de 26 de outubro de 2011.

No geral, os alunos mencionaram que gostaram do layout do *blog*, da organização das postagens e das imagens utilizadas. Porém, eles não aprovaram a cor da letra dos textos que é azul. Para eles, essa cor dificulta um pouco a leitura. Além disso, eles também alegaram que uma das desvantagens do *blog* era a extensão das postagens, pois algumas são muito longas.

Já em relação ao segundo *blog* acessado pelos alunos, a maior dificuldade por parte deles foi de identificar o título e o autor do *blog*. Alguns discentes acharam que o *blog* não teria título, pois associaram que “Mariana Saad” seria apenas o nome da autora do *blog*. Aproveitamos o ensejo para explicar que na blogosfera é bastante comum os blogueiros titularem os *blogs* com seus nomes. Os alunos também perceberam que o objetivo e a descrição da autora do *blog* não apareceram de forma explícita. Por meio de uma visão geral, os alunos identificaram o objetivo, que seria dar dicas de moda e beleza, sobretudo de maquiagem, e as informações sobre a autora, que estariam em um *link* localizado na parte superior do *blog*. Observemos a imagem da tela inicial do *blog* analisado:

Figura 4 – *Blog Mariana Saad*

Fonte: <http://blogmarianasaad.com/>. Acesso em: 5 ago. 2016.

Ao dialogarmos sobre os gêneros textuais veiculados no *blog* de Mariana Saad, os alunos apontaram facilmente vídeos, propagandas, tutoriais e relatos pessoais. Ressaltaram o quanto esse *blog* é moderno, sofisticado e dinâmico, permeado de linguagem verbal e não verbal. Da mesma forma, perceberam o tom informal utilizado nos textos e concluíram que isso seria uma estratégia adotada pela autora para se aproximar de seus leitores, visando obter um alto número de seguidores.

Finalizamos essa etapa da proposta didática assistindo ao vídeo “O que é um *blog*”¹², a fim de consolidar os conhecimentos construídos durante essa aula e de ampliar a percepção do *blog* como um ambiente digital utilizado como uma estratégia pedagógica para promover práticas de leitura e produção textual.

Módulo 2: Conhecer para preservar!

Aplicamos o segundo módulo da intervenção cujo objetivo principal era promover a compreensão dos assuntos referentes à temática do projeto, ou seja, entender os principais conteúdos pertinentes à preservação do patrimônio público escolar. Para isso, as atividades desse módulo foram divididas em dois momentos diferenciados de aula.

Apresentamos no quadro a seguir o planejamento deste módulo:

Quadro 3 – Módulo 2

| Módulo 2: Conhecer para preservar | |
|--|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conteúdos referentes à temática do projeto; |

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X5GIHTfDNa0>. Acesso em: 2 ago. 2016.

| | |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Definir o assunto específico de cada produção textual; • Produzir fotos-legenda. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa; • Leitura do texto “Patrimônio Público Escolar”; • Caminhada pela escola para registrar de indícios de desrespeito ao patrimônio escolar; • Produção de fotos-legenda. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; pincel para quadro branco; <i>data show</i>; computadores; internet; celulares; atividade dirigida |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 4h/a |

Fonte: Elaborado pela autora

Introduzimos este módulo com uma roda de conversa para o esclarecimento de conteúdos relacionados à temática do projeto. Para isso, convidamos o professor de Filosofia da escola que abordou e explanou os conceitos de cidadania e de patrimônio público. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir e compartilhar suas opiniões sobre o que é ser cidadão. Os questionamentos levantados pelo professor fizeram com que os alunos compreendessem que o exercício de direitos implica cumprimento de certos deveres, como a preservação do bem público.

Posteriormente, sob a nossa mediação, realizamos a leitura do texto “Patrimônio Público Escolar” (ver apêndice A) e fizemos algumas considerações, esclarecendo as dúvidas que surgiam. Logo após, assistimos ao vídeo “Patrimônio escolar”¹³, com intuito de conscientizar os alunos de que a escola, como um patrimônio público, deve ser preservada e conservada por todos.

Finalizamos esse momento solicitando às duplas que pesquisassem na internet alguma matéria relacionada à temática do projeto. Para isso, cada dupla teria que encontrar um texto referente ao gênero textual escolhido por eles na apresentação da situação. Após a leitura, teriam que compartilhar e apresentar oralmente o conteúdo do texto lido. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), essas atividades de leitura e de observação de alguns gêneros textuais proporcionam aos alunos a compreensão de certos aspectos do funcionamento textual. Para que os alunos não perdessem o foco da pesquisa, escrevemos na lousa alguns endereços eletrônicos onde eles poderiam encontrar conteúdos interessantes.

Durante a pesquisa, foi necessário caminhar pela sala, observando se realmente os alunos estavam executando a atividade. Em certos momentos da aula, percebemos que alguns deles estavam realizando outras tarefas, por exemplo, acessando a página do *facebook* ou as-

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzsfOLBmbkU>. Acesso em :07 ago. 2016.

sistindo a vídeos ou jogos de seus interesses. Em relação a isso, ecoamos as palavras de Magnabosco (2009) que enfatiza que os alunos precisam compreender as tecnologias não apenas como uma ferramenta de entretenimento, mas como um recurso na aquisição de uma postura crítica que favoreça sua inserção na realidade virtual. Por isso acreditamos que o auxílio do professor é essencial nesse momento, pois ele pode mostrar os alunos caminhos que favoreçam o uso crítico e consciente dessas tecnologias.

Apesar de os alunos se dispersarem um pouco durante a pesquisa, finalizamos a aula com a apresentação oral compartilhada por todos eles.

No segundo momento de aula, retomamos o que foi discutido na aula anterior e decidimos selecionar os conteúdos mais relevantes a serem abordados nos textos que seriam divulgados no *blog*. Logo, elencamos na lousa alguns tópicos sugeridos pelos alunos e definimos os assuntos que cada grupo iria trabalhar, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 4 – Definição dos conteúdos dos textos

| Produção | Gênero Textual | Conteúdo |
|-----------------|-----------------------|--|
| Dupla 1 | Artigo de opinião | Patrimônio público escolar (livre) |
| Dupla 2 | Artigo de opinião | Patrimônio público escolar (livre) |
| Dupla 3 | Reportagem | Leis referentes ao patrimônio público escolar |
| Dupla 4 | Notícia | Acontecimento local (na escola) sobre a temática |
| Dupla 5 | Notícia | Acontecimento geral sobre a temática |
| Dupla 6 | Entrevista | O desrespeito ao patrimônio na rotina escolar |
| Trio 7 | Reportagem | Histórico da escola |

Fonte: Elaborado pela autora

Com a seleção, não haveria riscos de os textos se tornarem repetitivos em relação aos conteúdos publicados. Em seguida, com vistas a promover a conscientização dos alunos da escola acerca da importância da preservação da nossa escola, solicitamos aos alunos que caminhassem por ela em busca de indícios de desrespeito ao patrimônio público. Eles teriam que registrar o que vissem, usando a câmera do celular para que, logo depois, com o material coletado, produzissem fotos legendas. Esse material ficaria arquivado nos computadores para que os alunos pudessem utilizá-lo em suas produções textuais. Resolvemos também criar uma

galeria de fotos no *blog* do projeto, a fim de que a comunidade escolar se sensibilizasse com a realidade de nossa escola e adotasse ações mais responsáveis para com ela. Seguem abaixo algumas produções referentes a essa atividade:

Figura 5 – Fotos-legendas



Mesa quebrada

Pratos da merenda no chão

Mesas pichadas

Dicionários riscados

Fonte: Elaboradas pelos alunos do 9º ano

Finalizamos esse módulo, indicando alguns *sites* com informações sobre os gêneros textuais a serem elaborados pelos alunos. Sugerimos que em casa os alunos lessem o material indicado. Combinamos também o prazo para elaboração dos textos. Comunicamos que eles teriam aproximadamente uma semana para produzir os textos e que durante esse período, eles poderiam agendar um horário no LEI para realizar pesquisas, caso fosse necessário. De igual forma, esclarecemos que teríamos um horário disponível para acompanhar, orientar e dar sugestões durante o processo de escrita desses textos.

Módulo 3: Produzindo um *blog*

Este módulo teve como objetivo principal a criação do *blog* do projeto interventivo. Pretendemos motivar os alunos a perceberem que a construção e a manutenção desse recurso virtual não exige conhecimentos especializados de informática e que ele pode ser utilizado na escola para vivenciar práticas reais de linguagem. Seguimos, então, o seguinte planejamento:

Quadro 5 – Módulo 3

| Módulo 3: Produzindo um <i>blog</i> | |
|--|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um <i>blog</i>; • Discutir sobre o uso do <i>blog</i> na educação; • Familiarizar-se com os recursos do <i>blog</i>; • Criar uma conta de email no <i>Gmail</i>. |

| | |
|------------|---|
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Vídeos expositivos; • Discussão oral e compartilhada; • Criação de um <i>blog</i> e de uma conta de <i>email</i>; |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; <i>data show</i>; computadores; caixas de som; internet |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 2h/a |

Fonte: Elaborado pela autora

Começamos a aula assistindo ao vídeo “Educação em rede”¹⁴, com o objetivo de refletir sobre a inserção das tecnologias na educação e o impacto que elas produzem no processo de ensino-aprendizagem. Instigamos os alunos a exporem suas opiniões de forma oral e compartilhada sobre o uso do *blog* mostrado no vídeo. Apesar da inexperiência dos discentes no que tange à prática de leitura e escrita em *blogs*, eles reconheceram, pelo que foi exposto, que esse tipo de tecnologia poderia promover um diálogo entre o conhecimento adquirido em sala de aula com o mundo no qual vivemos. Ainda ressaltaram que as tecnologias poderiam ser mais utilizadas em sala, a fim de incentivar a aprendizagem dos conteúdos de forma mais atrativa e dinâmica.

Posteriormente, apresentamos outro vídeo intitulado “Alea Jacta Est”¹⁵ que nos mostra uma proposta educacional com *blogs* para o ensino e aprendizagem de História. Objetivamos, nesse momento, expor aos alunos algumas possibilidades pedagógicas que são desenvolvidas e mediadas por essa tecnologia virtual. Assistimos ao vídeo e realizamos algumas considerações sobre ele.

Logo em seguida, iniciamos o processo de criação do *blog* do projeto. Mais uma vez recorremos a outro vídeo tutorial¹⁶ que mostra o passo a passo de como criar um *blog*. Nesse momento, os alunos ficaram um pouco distraídos e realizaram algumas conversas paralelas. Enfatizamos, então, a importância das informações apresentadas no vídeo para que cada um deles, posteriormente, viesse a produzir o seu *blog* pessoal. Desta forma, eles poderiam se apropriar melhor dessa tecnologia digital, assim como adotá-lo como mais um canal comunicativo em seu cotidiano.

Após a explicação do vídeo, iniciamos a criação coletiva do *blog*. Contamos com o suporte da professora regente do LEI que foi monitorando a criação e explicando a funcionalidade das ferramentas disponíveis. Mediamos todo o processo, utilizando apenas um computador e um *data show* que projetava as imagens da tela no quadro branco. Adotamos o *Blogger* como site hospedeiro, em virtude de ser um dos mais conhecidos na internet e por

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJIP6aeR6Lo>. Acesso em: 16 ago. 2016.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gfg08zQRcFk>. Acesso em: 8 ago. 2016.

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6ZlbonkNk4>. Acesso em: 8 ago. 2016.

apresentar boas ferramentas de edição. Para agilizar o processo de criação, decidimos utilizar a conta de *email* da professora pesquisadora, já que a mesma já possuía uma conta no *Gmail*, um dos critérios para criar um novo *blog* no site hospedeiro escolhido.

Ressaltamos que, nesse momento da sequência didática, não utilizamos a internet da escola, pois, como já esclarecemos no contexto da pesquisa, a SEDUC não permite, por medidas de segurança, a criação e nem a edição de *blogs* na escola pertencentes ao domínio *Blogger*. Os alunos são permitidos apenas ler os *blogs* que circulam na rede. Neste sentido, as atividades de produção textual que poderiam ser desenvolvidas por meio dessa tecnologia somente são possíveis caso haja acesso à internet particular, o que aconteceu em nosso caso. Por esse motivo, recomendamos a criação dos *blogs* individuais como tarefa de casa.

Na medida em que íamos cumprindo as etapas de criação, os alunos participavam, expressando suas opiniões e dando sugestões. A aula tornou-se bastante dinâmica e prazerosa a partir do momento em que passamos a personalizar o nosso *blog*, pois tínhamos que escolher o modelo, o plano de fundo, o *layout*, os tipos de letras etc. Foi necessário fazer uma votação para decidir o título e o endereço do *blog*. Como ele estava sendo criado para o desenvolvimento de um projeto de letramento, os alunos consideraram essencial colocar a temática abordada no título. Assim, o *blog* passou a nomear-se “Preservando o patrimônio público escolar”, com o endereço eletrônico: preservandoescolaicpteste.blogspot.com. Abaixo, podemos ver a página inicial do *blog*:

Figura 6 – *Blog* Preservando o Patrimônio Público Escolar



Fonte: <http://preservandoescolaicpteste.blogspot.com.br/p/nossa-escola.html>. Acesso em: 20 set. 2016.

Após a criação do *blog*, esclarecemos os procedimentos necessários para a participação efetiva dos alunos concernente às postagens dos textos. Nessa ocasião, explicamos que

era preciso que cada dupla criasse uma conta de email no *Gmail* para que eles se tornassem, juntamente com a professora-pesquisadora, administradores do *blog*. No entanto, enfatizamos que as mudanças realizadas no *blog* apenas seriam permitidas se todo o grupo concordasse. Desta forma, os alunos não poderiam realizar alterações por conta própria. Mediamos, então, o processo de criação do email. Logo em seguida, enviamos os convites para os alunos que de imediato aceitaram e visualizaram o *blog* da turma. Cada dupla teve que elaborar um nome de perfil, como se fosse sua assinatura no *blog*.

Finalizamos a aula, pedindo que os discentes elaborassem os textos para que no próximo encontro todos fossem postados no *blog*. Avisamos também que as orientações para a elaboração e revisão dos textos seriam realizadas durante a semana, no horário a combinar com cada dupla.

Primeira produção

Nesta etapa, objetivamos realizar as postagens dos textos produzidos pelos alunos. Seguimos, basicamente, as mesmas ações da aula anterior: utilizamos uma internet particular, compartilhando-a com os outros computadores. Também utilizamos o *data show* para orientar melhor as ações necessárias a serem realizadas nesse momento. Alguns alunos não compareceram a esse momento no turno da manhã, porém eles realizaram a atividade no mesmo dia à tarde.

Segue abaixo o planejamento dessa aula:

Quadro 6 – Primeira produção

| Primeira produção | |
|--------------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Postar a primeira versão dos textos no <i>blog</i>; • Compreender os efeitos das ferramentas de edição do <i>blog</i>; • Utilizar as ferramentas de edição do <i>blog</i> na escrita de textos. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Discussão oral e compartilhada; • Atividade de escrita com as ferramentas de edição; • Digitação e postagem dos textos. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Data show</i>; computadores; internet |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 2h/a |

Fonte: Elaborada pela autora

Inicialmente, solicitamos que as duplas acessassem seus *emails* e se conectassem ao *blog*. Em seguida, fomos para a área de postagem, a fim de conhecer e explorar as ferramentas de edição que são disponibilizadas nesse ambiente. Perguntamos quais delas os alunos já conheciam e utilizavam em suas práticas de escrita. As ferramentas referentes ao tamanho, cor e estilo da fonte foram as mais citadas. Os alunos disseram que raramente inserem *links* e vídeos nos textos que produzem na internet. O que é mais comum para eles é a inserção de imagens e fotos na comunicação realizada via *facebook* e *whatsapp*, com pouca conexão a textos escritos.

Investigamos, por meio de questionamentos orais, o motivo pelo qual eles não recorrem a uma escrita mais dinâmica e hipertextual em suas práticas discursivas via meio digital, e obtivemos como respostas as seguintes declarações: *Eu não gosto de escrever textos grandes na internet. Quando escrevo algo no facebook, procuro ser direto e objetivo; Ah, professora, quando uso links, é para compartilhar as coisas com outras pessoas, alguém me passa e eu repasso.*

Essas alegações nos mostram que os alunos ainda precisam desenvolver habilidades mais específicas para lidar com a linguagem em ambiente digital de maneira mais formativa e mais crítica. Para isso, eles precisam ser capacitados. A escola torna-se, então, o cenário ideal para essa capacitação. Precisamos planejar ações que levem os nossos alunos a dominarem as tecnologias, a fim de se apropriarem de práticas de linguagens exigidas pela sociedade contemporânea, práticas que demandam a leitura e produção de textos digitais, marcados pela multimodalidade e hipertextualidade.

A partir disso, achamos por bem realizar uma atividade prática de escrita antes das postagens dos textos, com intuito de familiarizar os alunos com todas as ferramentas de edição do *blog*: escrevemos uma frase na lousa e solicitamos que eles copiassem na página de edição. Então, exploramos todas as ferramentas, aplicando-as na frase copiada e verificando os efeitos que cada uma produzia. Desta forma, percebemos que, além de promover a aprendizagem, os alunos poderiam utilizar essas ferramentas de maneira mais espontânea e consciente.

Logo após, efetivamos a escrita dos textos no *blog*. Informamos que todas as ferramentas de edição poderiam ser utilizadas para organizar o aspecto visual e potencializar o sentido do texto. As duplas se concentraram bastante durante a digitação: um aluno digitava e outro monitorava esse processo. Infelizmente, observamos poucos deles combinando de diversificar os modos de linguagens durante suas escritas. Por fim, visualizamos as postagens de todos os textos e realizamos algumas considerações sobre eles.

Módulo 4: A produção de sentidos no texto digital

Esse momento da proposta interventiva objetiva motivar os alunos a compreenderem melhor a constituição da linguagem digital, explorando os aspectos multimodais e hipertextuais, a fim de aprimorar as produções textuais postadas no *blog*. Portanto, elaboramos e seguimos o seguinte plano de aula:

Quadro 7 – Módulo 4

| Módulo 4: A produção de sentidos no texto digital | |
|--|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes fases de escrita na história da sociedade e os modos de ler e escrever; • Compreender os aspectos multimodais e hipertextuais da linguagem em ambiente digital; • Identificar os diferentes modos de linguagem utilizados nos textos digitais e os sentidos que produzem nesses textos; • Explorar as características do hipertexto digital; • Classificar os diversos <i>links</i> utilizados nos hipertextos digitais. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Exposição de <i>slides</i>; • Questionamentos orais e compartilhados; • Leitura de textos digitais em <i>blogs</i>. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; <i>data show</i>; computadores; internet; <i>slides</i> |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 3h/a |

Fonte: Elaborada pela autora

Começamos a aula dialogando sobre a evolução da escrita. Utilizamos os *slides* (ver apêndice B), mostrando algumas imagens relacionadas à evolução da escrita durante a história da humanidade. Fizemos algumas observações pertinentes aos modos como se realizavam a leitura e produção textual em cada época. Assim, os alunos puderam perceber que novas tecnologias demandam novas formas de ler e escrever textos.

Ao abordar o cenário atual no qual vivemos, permeado pelas TDIC, partimos para uma atividade prática: pedimos que os alunos acessassem um *blog* educacional¹⁷ e lessem a postagem mais atual desse *blog* intitulada *Especialmente para 701... “Navio Negreiro”*. A partir da leitura desse texto, lançamos os seguintes comandos e questionamentos que seriam compartilhados oralmente:

1. Observe se há arranjos visuais e verbais. Identifique-os e relate sobre os efeitos de sentido que eles criam.
2. Observe o título. Como ele está sendo apresentado. Quais os efeitos causados por essa apresentação?
3. Todas as palavras do texto estão escritas do mesmo modo? Observe o que enfatiza cada uma delas. Os efeitos são claros para o leitor?
4. Todos os recursos de hiperlinks utilizados nesse texto estão interligados? Como eles contribuem para a produção de sentido do texto como um todo?

No geral, os alunos tentaram responder à atividade, mas necessitamos instigá-los, de modo a participar da atividade com mais empenho. Após a verificação das respostas, eles perceberam que o texto analisado apresenta uma escrita bem dinâmica, marcada por palavras, imagens e vídeos em um único texto. Enfatizamos que as TDIC proporcionam a produção desses tipos de textos e que a escrita em ambiente digital não se restringe apenas à utilização da linguagem verbal, mas de outras formas de linguagens, que podem se relacionar das mais variadas formas para gerar sentido ao texto.

Em seguida, exploramos a noção de hipertexto. Perguntamos aos alunos o que significava as palavras de cor azul que apareciam no corpo do texto lido. Eles tiveram a iniciativa de clicar em cima dessas palavras e concluíram que se tratava de um *link*. Explicamos que a presença de *links* gerava algumas mudanças no aspecto visual do texto, como a representação do cursor do mouse, que passa de seta para a figura de uma mão, e a cor da palavra linkada, que passa de azul à laranja. Ressaltamos que isso ocorre para chamar a atenção do leitor.

Acessamos os *links* indicados e observamos as relações de sentido entre os textos. A partir disso, introduzimos o conceito de hipertexto, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Nesse momento, um aluno afirmou que, para ele, o hipertexto representa o “textão” do *facebook*. Perguntamos, então, o porquê do uso da palavra texto no aumentativo, e ele explicou que o “hiper” traz a ideia de coisa grande.

17 Disponível em: <http://hist6anoen2.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Logo depois, exploramos outro texto do *blog* supracitado, intitulado “O palácio de Versalhes”. Afirmamos aos alunos que esse texto seria um hipertexto, e eles teriam que apresentar argumentos que justificassem essa afirmação. As reflexões realizadas motivaram os alunos a compreender melhor as características de um hipertexto digital: a presença de *links*, a conexão estabelecida com outros textos, a indicação de material extra, a ampliação de sentidos proporcionada pelos *links*, o acesso a outros tipos de linguagens, dentre outras.

Assim, evidenciamos os *links* como elementos centrais do hipertexto e apresentamos alguns tipos deles, fundamentando-se na classificação proposta por Gomes (2011). Nesse momento, continuamos a utilizar os *slides* (ver apêndice B) para facilitar a explicação. Para exercitar a teoria, pedimos que os alunos, em duplas, tentassem classificar, de acordo com o que foi exposto nos slides, todos os *links* presentes no último texto lido. Todos participaram da atividade com empolgação e compartilharam as respostas oralmente.

Finalizamos o conteúdo dos *slides* explicando que os *links* de um hipertexto exercem uma função discursiva e que podem estabelecer ligações entre um texto verbal a outro texto verbal, ou de um texto verbal a uma imagem, a um vídeo etc. Mostramos isso na prática: indicamos o acesso ao *blog* da Mariana Saad¹⁸, explorado pelos alunos no momento da primeira produção dessa sequência didática, selecionamos um texto com *links* e identificamos as relações estabelecidas por esses *links*. Discutimos também sobre os efeitos que essas relações causavam no texto.

Após a aplicação desse módulo, lançamos um novo desafio de escrita para os alunos: cada dupla teria que reelaborar os textos postados no *blog* em uma versão multimodal e hipertextual, na perspectiva de ampliar e potencializar a produção de sentidos. Os alunos aceitaram o desafio, e partimos, então, para uma nova etapa.

Módulo 5: Pesquisar para linkar!

Com objetivo de potencializar e ampliar os sentidos dos textos produzidos pelos alunos por meio da utilização de recursos multimodais e hipertextuais, apresentamos o seguinte planejamento para esta aula:

Quadro 8 – Módulo 5

| | |
|---|--|
| Módulo 5: Pesquisar para linkar! | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisa na internet; |

18 Disponível em: <http://blogmarianasaad.com/>. Acesso em: 11 ago. 2016

| | |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar recursos multimodais e hipertextuais para a produção escrita; • Planejar a versão final do texto. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Releitura da primeira versão dos textos dos alunos; • Pesquisa na internet; • Planejamento da versão final do texto. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Computadores; internet; caderno; caneta |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 3h/a |

Fonte: Elaborada pela autora

Primeiramente, solicitamos aos alunos que relesem os textos produzidos e postados no *blog* teste e selecionassem partes que poderiam ser aprimoradas com outros modos linguísticos e vocábulos que poderiam ser utilizados como *links* para ampliar os sentidos dos textos. Nesse momento, algumas duplas apresentaram dificuldades, talvez por não se sentirem tão motivados a cumprir a tarefa proposta ou por falta de habilidade de lidar com a escrita de outra forma, em uma versão mais dinâmica carregada de traços multimodais e hipertextuais. Logo, percebemos que seria necessário um acompanhamento mais próximo para cada dupla. Então, solicitamos a ajuda da professora regente do LEI que monitorou os alunos durante a pesquisa na internet e contribuiu com sugestões para a versão final do texto.

No decorrer da aula, sugerimos alguns *sites* de pesquisa e sugerimos ideias sobre os tipos de relações que os alunos poderiam estabelecer dentro do texto e com outros textos. As duplas também tiveram a iniciativa de negociar as características multimodais que seriam utilizadas (vídeos, imagens, fotos, tamanho das letras etc.), já planejando de que forma poderiam adquirir o material necessário para a versão final de seus textos.

Consideramos essa etapa da intervenção um momento bastante produtivo apesar das dificuldades apresentadas em alguns momentos pelos alunos. Eles demonstraram alto grau de dependência durante a elaboração dessa proposta de escrita hipertextual. Nesse ponto, concordamos com Coscarelli (2009, p. 553) ao afirmar que

O hipertexto exige busca, navegação, que são habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos os estudantes a navegar nos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias nem nas bibliotecas. Normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler e não os fazemos procurar por esses textos.

Apesar disso, os alunos tentaram se envolver com a pesquisa na internet, em busca de integrar diferentes modos de linguagem em sua escrita. Tanto que havíamos programado duas horas aulas para a execução dessa atividade, porém foi necessário reservar mais uma hora para finalização das pesquisas. Entendemos que, apesar de nossos alunos serem conside-

rados nativos digitais, eles ainda precisam encarar as tecnologias por outros caminhos diferentes daqueles que eles costumam seguir.

Durante a realização desse módulo, constatamos que a produção dos textos digitais dentro da perspectiva dos multiletramentos fez com que os alunos navegassem na internet de forma mais crítica e racional, objetivando selecionar informações relevantes para o seu leitor e ao mesmo tempo cumprir o propósito comunicativo do gênero. Nesse momento, alguns alunos planejaram suas escritas, anotando em seus cadernos os endereços eletrônicos que iriam auxiliá-los na versão final de seus textos e os modos de linguagem que iriam utilizar. Outros preferiram criar um arquivo no próprio computador que utilizavam para fazer esse registro.

No final da aula, ficou combinado que a professora pesquisadora criaria o *blog* oficial do projeto, para que na próxima aula os alunos postassem a última versão dos textos planejados por eles.

Produção final: Eu cuido, eu blogo!

Após o planejamento da escrita de forma multimodal e hipertextual, chegou o momento de publicar os textos no *blog* oficial do projeto. Para tal, seguimos o planejamento abaixo:

Quadro 9 - Produção final

| Produção final: Eu cuido, eu blogo! | |
|--|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as ferramentas de edição do <i>blog</i>; • Postar a versão final dos textos produzidos. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Postagens da versão final dos textos no <i>blog</i>. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Computadores; internet; <i>data show</i> |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 2h/a |

Fonte: Elaborada pela autora

Iniciamos a aula apresentando o *blog* oficial do projeto que foi criado tendo como modelo o *blog* teste. Os alunos fizeram algumas considerações em relação às alterações feitas (plano de fundo, layout, imagens, etc.) e demonstraram suas agradecimentos do *blog*. Observe, na página inicial desse *blog* abaixo:

Figura 7 – Blog Preservando o Patrimônio Público Escolar: eu cuido, eu blogo.



Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em 13 set. 2016

Logo após, iniciamos a edição dos textos elaborados. Antes da publicação dos textos, revisamos os aspectos gramaticais e ortográficos e realizamos as correções necessárias. O interessante, no momento de edição da versão final, foi perceber o desenvolvimento dos alunos durante o processo de escrita. Por várias vezes, os presenciamos testando e modificando as fontes, as cores e os tamanhos das letras, assim como estudar a melhor posição e o melhor tamanho das imagens. Também percebemos a preocupação dos discentes em decidir se acrescentariam certas informações em forma de *links* ou se as utilizariam no corpo do texto.

Para Rojo (2013), essas ações são demandadas pelas novas práticas de letramento atuais que envolvem os multiletramentos, as quais exigem sujeitos mais ativos e envolvidos com a aprendizagem, que saibam lidar com a leitura e produção textual, explorando a construção de significados pela composição das diversas linguagens e pelo uso de recursos inerentes ao ambiente digital, como os *links*. Como ressalta a autora, “hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia” (ROJO, 2013, p. 8).

Finalizamos essa etapa combinando com os alunos como seria a divulgação do *blog* na escola. Ao considerar a rotina escolar, decidimos realizar uma apresentação na sala de vídeo, onde os alunos explicariam sobre o projeto, comentariam os textos produzidos e divulgariam o *blog* criado.

Culminância do projeto: Socializando o projeto!

Encerramos o projeto interventivo com a apresentação do trabalho desenvolvido para as turmas da escola. Para tal, seguimos o plano abaixo:

Quadro 10 – Culminância do projeto

| Culminância do projeto: Socializando o projeto! | |
|--|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto interventivo para a comunidade escolar |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Exibição de vídeo; • Discussão oral e compartilhada; • Apresentação oral sobre o projeto. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; <i>data show</i>, caixa de som |
| Duração | <ul style="list-style-type: none"> • 2h/a |

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse dia, conversamos, primeiramente, com o núcleo gestor para que pudéssemos organizar os horários que as turmas assistiriam a essa apresentação. Como havíamos combinado, os sujeitos participantes do projeto iriam expor oralmente o trabalho realizado na sala de vídeo da escola. Para tal, utilizamos o computador e o *data show* para mostrar o *blog* criado e os textos produzidos.

As primeiras apresentações aconteceram no turno da tarde para as turmas do 8º e 9º anos. No outro dia, apresentamos o projeto no turno da manhã para algumas turmas do ensino médio. Nem todas as turmas foram contempladas para assistir à apresentação, pois exigiria muito tempo e energia dos sujeitos participantes. Desta forma, decidimos ir às salas para divulgar o projeto e o endereço do *blog*, incentivando o envolvimento de todos os alunos na leitura dos textos e produção de comentários.

No primeiro dia da apresentação, os sujeitos da pesquisa estavam bastante ansiosos e nervosos. Então, para acalmá-los e fazê-los se sentirem mais seguros, resolvemos iniciar a apresentação, dialogando com os alunos espectadores sobre a temática do projeto. Apresentamos o vídeo “Patrimônio Escolar”¹⁹ e discutimos alguns pontos relevantes sobre ele. Logo em seguida, falamos sobre o *blog* do projeto e apresentamos o grupo responsável por sua criação. Sentimos que nesse instante os alunos participantes do projeto já estavam mais calmos e tranquilos. Logo, eles assumiram a palavra, expondo primeiramente o que haviam aprendido em relação à temática do projeto. Depois, cada dupla mostrou o texto produzido e comentou o conteúdo nele abordado.

A plateia escutava atenciosamente, demonstrando respeito para com os falantes. Alguns espectadores reagiram de forma positiva à criação e divulgação na internet de conteúdos autênticos sobre a nossa escola, chegando a aplaudir a atitude dos alunos do projeto.

19 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzsfOLBmbkU>. Acesso em: 17 ago. 2016

No final da apresentação, visualizamos nos rostos dos sujeitos da pesquisa uma imensa alegria e percebemos a satisfação pessoal de cada um deles por terem tido seus trabalhos divulgados e, ao mesmo tempo, reconhecidos pela comunidade escolar. Observemos abaixo o registro desse momento:

Figura 8 – Alunos na culminância do projeto interventivo



Fonte: Captado pela autora

Após a apresentação, solicitamos aos alunos que respondessem ao questionário de pesquisa para avaliação geral do projeto. Esses questionários foram analisados, a fim de refletir sobre o processo interventivo e verificar de que forma o *blog* contribuiu para efetivar práticas de escrita multiletradas na escola. No entanto, analisamos primeiramente os textos digitais produzidos pelos alunos participantes.

5.2 Análise dos textos produzidos pelos alunos

Neste tópico, apresentamos a análise dos textos digitais produzidos pelos alunos durante o processo interventivo, considerando as características multimodais e hipertextuais utilizadas por eles em suas escritas. Procuramos investigar como essas características contribuíram para construção de sentidos dos textos, promovendo os multiletramentos no contexto escolar.

Ressaltamos, mais uma vez que para viabilizar essa proposta de escrita, adotamos o *blog* como um espaço digital para criação, publicação e divulgação desses textos. Consideramos que essa tecnologia pode ser uma alternativa metodológica para alicerçar práticas de letramento contemporâneas na escola. Essas práticas que, muitas vezes, estão associadas ao emprego das novas tecnologias, exigem novas formas de uso da linguagem que passa a ser marcada pelo emprego de múltiplas linguagens que se correlacionam no processo de significação.

A proposta didática elaborada para realização desta pesquisa propôs atividades que procuraram desenvolver nos alunos habilidades demandadas pela comunicação digital. As práticas de linguagem que se realizaram durante a aplicação da proposta interventiva motivaram os alunos a compreender que os sentidos dos textos não são veiculados apenas pelo uso de palavras, mas construídos e processados por meio das relações entre os diversos modos de linguagem, ou seja, através do diálogo entre imagens, sons, texto verbal etc. Essas relações se potencializam ainda mais pela utilização de *links* no processo de produção textual, o que possibilita a conexão e o diálogo entre os textos e, conseqüentemente, potencializam os sentidos destes.

A partir dessas considerações, a análise realizada nesta pesquisa se fundamentou nos estudos sobre multiletramentos (ROJO, 2012; 2013; KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016), multimodalidade (DIONÍSIO, 2014; 2011; LEMKE, 2010), hipertexto (KOCH, 2007; 2006; GOMES, 2011) e *blog* (GOMES; LOPES, 2007), dentre outros.

Ressaltamos que essa análise também nos leva a refletir se os procedimentos metodológicos adotados foram adequados e se o *blog* contribuiu para efetivar a prática dos multiletramentos na escola. Para tal, levamos em conta as considerações dos alunos sobre a aplicação do projeto interventivo, tentando sondar as contribuições proporcionadas por esse projeto para as aulas de produção textual em língua portuguesa.

Para contextualizar nossa análise, reforçamos que os gêneros textuais produzidos e divulgados no *blog* foram: uma entrevista, duas reportagens, duas notícias e dois artigos de

opinião. Os alunos tentaram produzir textos originais a partir do conhecimento prévio sobre o assunto em questão e de pesquisas realizadas na internet, assim como em outras fontes. Tivemos então como *corpus* geral de pesquisa sete textos digitais pertencentes à esfera jornalística. No entanto, para refinar a nossa análise, selecionamos um texto de cada gênero produzido. Assim, analisamos quatro textos diferentes, comparando a primeira versão com a versão final produzida. Nessa seleção, atentamo-nos também para os textos que mais demonstraram evolução da escrita multimodal e hipertextual.

De acordo com as etapas da proposta didática mostradas na seção anterior, os alunos produziram e postaram no *blog* teste uma primeira versão dos textos digitais. Eles já haviam recebido orientações sobre como editar e publicar textos no *blog*. Além disso, também havíamos abordado e refletido sobre a constituição da linguagem veiculada em ambientes digitais. Após a publicação dessa primeira versão, aplicamos alguns módulos interventivos que foram planejados a partir da necessidade de desenvolver nos alunos os multiletramentos demandados pelo desenvolvimento tecnológico e pelas práticas de linguagem realizadas na cultura digital.

Iniciamos, então, nossa análise com o gênero textual entrevista. Os alunos responsáveis pela produção desse gênero tiveram que definir primeiramente quem eles entrevistariam. Ao considerar o propósito comunicativo do texto que era promover maior conscientização por parte dos alunos da escola sobre o respeito ao patrimônio público, a dupla responsável julgou pertinente coletar o testemunho de duas funcionárias da escola que mais visualizavam indícios de desrespeito com o patrimônio escolar. A partir disso, a dupla elaborou um roteiro de

pe

Fi

Entrevista

Infelizmente, é comum presenciarmos na rotina escalar evidências de atos que comprovam o desrespeito com o patrimônio público escolar. No intuito de compreender melhor a realidade de massa escolar em relação a isso, entrevistamos duas funcionárias: Margarida Maria, zeladora, e Francilene Vieira, merendeira, que nos relatou o que geralmente ocorre nas dependências da escola.

Com que frequência você vê evidências de desrespeito com o patrimônio público escolar?
Margarida Maria: *Todos os dias.*
Francilene Vieira: *Todos os dias.*

Que tipos de ações mais demonstram esse desrespeito?
Margarida Maria: *Quase sempre vejo mesas riscadas com tinta de caneta e com corretivo. Há até mesas sem parafusos. Infelizmente a falta de organização também contribuem com o desrespeito, pois encontro no final da aula mesas e cadeiras viradas .*
Francilene Vieira: *No final do intervalo, costumo ver pratos e copos espalhados pela a escola. Já cheguei a encontrar esses materiais enterrados na areia ou dentro da lata de lixo.*




Que atitudes necessárias por parte dos alunos para melhorar a conservação do patrimônio público escolar?
Margarida Maria: *Acredito que todos devem se empenhar! A coordenação pode desenvolver projetos e os professores podem reforçar a questão da limpeza e da organização em sala. E os alunos devem fazer a sua parte.*
Francilene Vieira: *Os alunos devem perceber a escola como a casa deles, como um lugar limpo e organizado. Eles contribuem colocando o material do lanche no local apropriado, ou seja, nos baldes de coleta.*

Fonte: <http://preservandoaescolaicpteste.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 set. 2016.

Os autores do texto utilizaram alguns recursos multimodais em sua produção. Conforme Dionísio (2011), a multimodalidade consiste nos diversos modos de representação da linguagem que podem ser palavras, gestos, entonações, imagens etc. até a própria disposição gráfica do texto, seja qual for o seu suporte. Ainda segundo a autora, todos os recursos utilizados em um texto exercem função retórica na produção de sentido e podem contribuir para identificação do gênero textual. Desta forma, podemos afirmar que, na entrevista produzida, os alunos organizaram o texto seguindo os padrões estruturais inerentes a esse gênero textual: há uma apresentação, logo no início, para contextualizar o assunto e, em seguida, perguntas e respostas das pessoas envolvidas nessa prática social.

Primeiramente, a multimodalidade se evidencia na tipografia das palavras. Isso é percebido no título “Entrevista”, nas perguntas feitas pelo entrevistador que são marcadas pelas letras em negrito e nas respostas dos entrevistados que são destacadas pelas letras em itálico. Os nomes das funcionárias entrevistadas também receberam um destaque em negrito. Podemos deduzir que isso pode ser uma estratégia utilizada para enfatizar quem são as pessoas entrevistadas ou pode ser até mesmo uma maneira de organização do *layout* do texto.

Notamos também a presença de imagens no corpo do texto. Nesta ocasião, elas foram utilizadas como uma estratégia multimodal para impactar os leitores e fundamentar os discursos das funcionárias entrevistadas. Assim, a relação que se estabelece entre imagem e texto verbal contribui significativamente para construção de sentidos. Ainda podemos afirmar que a posição em que essas imagens aparecem no texto, logo abaixo das falas das pessoas entrevistadas, cooperam para fluência da leitura e da significação do texto.

Por fim, constatamos que o texto analisado não se caracteriza como um hipertexto digital, pois seus produtores não disponibilizaram nenhum *link* de acesso para outros lugares virtuais da rede. Neste caso, o fluxo de informação e o processamento da leitura acabam se

tornando algo mais previsível e controlado, no sentido do texto não apontar outras trajetórias de leitura virtual.

Observemos, agora, a versão final dessa mesma entrevista após aplicação da proposta didática:

Figura 10 - Versão final da entrevista

SEXTA-FEIRA, 16 DE SETEMBRO DE 2016

Patrimônio público escolar: o que podemos melhorar em nossa rotina?

Infelizmente, é comum presenciarmos na rotina escolar evidências de atos que comprovam o desrespeito com o patrimônio público escolar. No intuito de compreender melhor a realidade de nossa escola em relação a isso, entrevistamos duas funcionárias: **Margarida Maria**, zeladora, e **Francilene Vieira**, merendeira, que nos relataram o que geralmente ocorre nas dependências da escola.

- **Com que frequência você vê evidências de desrespeito com o patrimônio público escolar?**

Margarida: Todos os dias.
Francilene: Todos os dias.

- **Que tipos de ações mais demonstram esse desrespeito?**

Margarida: Quase sempre vejo mesas riscadas com tinta de caneta e com corretivo. Há até mesas sem parafusos. Infelizmente a falta de organização também contribui com o desrespeito, pois encontro no final da aula mesas e cadeiras viradas .



Mesas riscadas



Lixo nas mesas

Francilene: No final do intervalo, costumo ver pratos e copos espalhados pela escola. Já cheguei a encontrar esses materiais enterrados na areia ou dentro da lata de lixo.



Pratos no chão



Copo no chão

- **Que atitudes necessárias por parte dos alunos para melhorar a conservação do patrimônio público escolar?**

Margarida: Acredito que todos devem se empenhar! A coordenação pode desenvolver projetos e os professores podem reforçar a questão da limpeza e da organização em sala. E os alunos devem fazer a sua parte.
Francilene: Os alunos devem perceber a escola como a casa deles, como um lugar limpo e organizado. Eles devem contribuir colocando o material do lanche no local apropriado, ou seja, nos baldes de coleta.



Balde de coleta

Postado por Viúva Negra às 16:50 4 comentários:  Recomeinde isto no Google

Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 set.2016

Nessa versão, os produtores acrescentaram um título mais original, tipograficamente marcado pelo aumento da fonte e pelas letras em negrito, além de ser posicionado no centro da página, o que contribui para atrair o leitor. Além disso, os nomes das funcionárias foram marcados na apresentação do texto, o que não ocorreu na versão anterior. Desta forma, concluímos que houve necessidade de destacar as funcionárias entrevistadas para valorizar os testemunhos narrados por elas. Houve também o acréscimo de marcadores nas perguntas do entrevistador, o que contribui na organização e apresentação do texto.

Em se tratando do uso das imagens, percebemos notoriamente que elas se fazem mais presentes nessa versão. Desta vez, todas elas apresentam legendas que contextualizam as fotos mostradas. A utilização desse recurso multimodal consiste em ratificar as informações veiculadas no texto. Essa atitude, por parte dos produtores dessa entrevista, demonstra a apropriação das estratégias trabalhadas no módulo 2 da sequência didática interventiva, na qual tinha como um dos objetivos a produção situada de fotos-legendas.

No que tange às características hipertextuais, essa versão se manteve igual a primeira versão, ou seja, não houve a produção de um texto em forma hipertextual. Em nossa concepção, ou os alunos tiveram dificuldades de selecionar informações da internet e correlacioná-las com o texto produzido, ou não tiveram motivos para isso, já que a significação do texto foi expressa por eles pelo estabelecimento do diálogo da linguagem verbal com a não-verbal e pela manifestação de diversos outros traços multimodais, como a fonte em negrito, os espaçamentos dados, os marcadores e o tamanho das letras utilizados.

Passemos, agora, para a análise do próximo texto: a notícia digital. Os discentes responsáveis pela produção desse texto decidiram selecionar um acontecimento ocorrido recentemente na escola que tivesse alguma relação com a temática do projeto. Resolveram, então, produzir uma notícia sobre o dia “D” de combate à Dengue. Esse evento foi motivado pela SEDUC, visando promover medidas de mobilização para erradicação do mosquito transmissor, nas escolas públicas da rede estadual. Cada escola realizou atividades preventivas sob a colaboração de gestores, professores, alunos e familiares. A partir desse fato, foi produzida a notícia digital abaixo que se encontra em sua primeira versão:

Figura 11 - Primeira versão da notícia



DIA DE COMBATE A DENGUE: AÇÃO DE PRESERVAÇÃO DA ESCOLA

Alunos, professores, funcionários e gestores da EEFM Irapuan Cavalcante Pinheiro realizaram no 1º bimestre de 2016 o dia “D” de combate a dengue. Essa ação, projetada pela Seduc, foi coordenada pelos professores Luan e Nandhênia e teve como objetivo engajar a comunidade escolar para a erradicação dos focos do mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da dengue, Chikungunya e Zica.

Os organizadores contaram com a presença e o total apoio da agente de saúde Cláudia: funcionária do posto de saúde Graciliano Muniz.

Todos os voluntários que participaram do evento se dividiram em grupos e desenvolveram ações específicas, tais como limpeza das salas e dos diversos ambientes da escola, coleta do lixo dentro e ao redor da escola, panfletagem educativa, etc. (No polo de lazer e na estação de metrô do Conj. Esperança).

Segundo a diretora, Adriana Almeida, ações como essa promovem a conscientização de toda a comunidade quanto a valorização, conservação e preservação do patrimônio público escolar. Essa é uma forma de despertar nos alunos o sentimento de pertencimento a escola e de incentiva-los a adotar atitudes responsáveis que contribuam para a limpeza e organização do ambiente escolar.



Mobilização na estação do metrô

Fonte: <http://preservandoaescolaicpteste.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27 set. 2016

Como podemos verificar, o título e o subtítulo, que aparecem centralizados na parte superior do texto, são tipograficamente marcados por letras em negrito e em tamanho maior que as letras do corpo da notícia, com vistas a despertar o interesse do leitor. Notamos que os produtores dessa notícia deram o mesmo grau de importância para o título e o subtítulo, já que ambos têm o mesmo tamanho, a mesma fonte de letras e estão escritos em caixa alta.

Além desses recursos multimodais, temos novamente, assim como no texto analisado anteriormente, a presença de uma imagem. Verificamos que a fotografia utilizada, posicionada no lado direito da notícia, ocupa parte do espaço do texto. Apesar de o leitor geralmente seguir seu percurso de leitura da esquerda para a direita, podemos afirmar que o tamanho da imagem mostrada convoca o leitor a apreciar primeiramente a linguagem visual. Essa imagem não apenas ilustra o texto, mas confere credibilidade ao leitor, já que por meio dela podemos confirmar o que está sendo transmitido na notícia.

Destacamos, ainda, que a legenda redigida dialoga com a imagem, no sentido de contextualizá-la. Desta forma, palavras e imagem se interrelacionam, a fim de cumprir o propósito comunicativo do texto. É nesse sentido que Lemke (2010, p. 462) postula que “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto”.

Para concluir, constatamos a presença de um *link* na palavra “SEDUC”, caracterizando o texto como um hipertexto digital. Esse *link* nos conduz ao *site* da SEDUC, onde podemos encontrar informações sobre a campanha de combate à Dengue nas escolas estaduais. Assim, a primeira versão da notícia já oferece certa liberdade para o leitor ampliar seu caminho de leitura. Percebemos também que os alunos produtores desse texto se preocuparam em selecionar e disponibilizar informações relevantes que fundamentam o evento abordado na notícia, como verificamos na figura abaixo:

Figura 12 – Relação hipertextual da primeira versão da notícia

The figure consists of two side-by-side screenshots. The left screenshot shows a news article snippet with the headline "DIA DE COMBATE A DENGUE: AÇÃO DE PRESERVAÇÃO DA ESCOLA". The text below reads: "Alunos, professores, funcionários e gestores da EEFM Irupuan Cavalcante Pinheiro realizaram no 1º bimestre de 2016 o dia 'D' de combate à dengue. Essa ação, projetada pela Seduc, foi coordenada pelos professores Luan e Nandhênia e teve como objetivo engajar a comunidade escolar para...". A red box highlights the word "Seduc", and a red arrow points from it to the right screenshot. The right screenshot shows the website of the "SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - Governo do Estado do Ceará". The page title is "Campanha Combate a Dengue nas Escolas Estaduais". The main content area features a large graphic with the text "TODOS CONTRA O MOSQUITO" and a red circle with a mosquito inside. The text on the page discusses the state's strategy to combat dengue, mentioning the involvement of schools and health agents. A sidebar on the left lists regional offices (CREDE) and a sidebar on the right lists various services. At the bottom right, there is a "Aluno Online" button and a calendar.

Fonte: Elaborado pela autora

Vejamos, agora, a versão final dessa notícia:

Figura 13 – Versão final da notícia

QUARTA-FEIRA, 14 DE SETEMBRO DE 2016

Dia D de Combate a Dengue

Todos unidos para combater a dengue e preservar o patrimônio escolar.



Alunos divulgando a campanha no bairro.

Alunos, professores, funcionários e gestores da E.E.F.M. Irapuan Cavalcante Pinheiro realizaram no 1º bimestre de 2016 o dia D de combate à dengue. Essa ação, projetada pela Seduc, foi coordenada pelos professores Luan e Nandhênia e teve como objetivo engajar a comunidade escolar para a erradicação dos focos do mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da Dengue, Chikungunya e Zica. Os organizadores contaram com a presença e o total apoio da agente de saúde Cláudia: funcionária do posto de saúde Graciliano Muniz.

Todos os voluntários que participaram do evento se dividiram em grupos e desenvolveram ações específicas, tais como limpeza das salas e dos diversos ambientes da escola, coleta do lixo dentro e ao redor da escola, panfletagem educativa, etc. (no polo de lazer e na estação de metrô do Conjunto Esperança).



Mobilização na estação do metrô

Segundo a diretora da escola, Adriana Almeida, ações como essa promovem a conscientização de toda a comunidade quanto à valorização, conservação e preservação do patrimônio público escolar. Essa é uma forma de despertar nos alunos o sentimento de pertencimento à escola e de incentivá-los a adotar atitudes responsáveis que contribuam para a limpeza e organização do ambiente escolar.

Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27 set.2016

Nessa versão, percebemos maior organização referente à estrutura do texto. Desta vez, podemos diferenciar claramente o título do subtítulo por meio do espaçamento dado entre eles. Ambos continuam marcados por letras em negrito, a fim despertar o interesse do leitor. O nome “*Aedes Aegypti*” também está em negrito, com propósito de enfatizar o nome do mosquito transmissor da dengue.

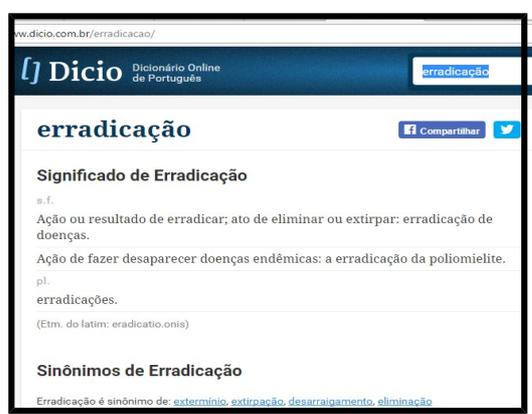
Para fornecer maior veracidade à notícia, seus produtores acrescentaram mais uma foto-legenda nessa versão. Além disso, decidiram posicionar as imagens no lado esquerdo do texto, fazendo com que o leitor, ao realizar a leitura dessas imagens, possa prever o conteúdo desse texto.

Podemos perceber que o caráter hipertextual se manteve, porém, agora, de uma forma mais dinâmica, já que foi disponibilizada maior quantidade de *links*. Observemos na Figura 14 a que tipo de informações esses *links* se remetem:

Figura 14 – Relações hipertextuais da versão final da notícia

The diagram illustrates the hyperlinks from the news article to various external resources. Red arrows indicate the following connections:

- From the article text: "projetação pela **Seduc**, foi coordenada pelos professores Luan e Nandhênia teve como objetivo engajar a comunidade escolar para a **erradicação** dos focos de mosquito **Aedes Aegypti**, transmissor da **Dengue**, **Chikungunya** e **Zica**." to the SEDUC website.
- From the article text: "organizadores contaram com a presença e o total apoio da agente de saúde Cláudia funcionária do posto de saúde Graciliano Muniz." to the Dicio dictionary page.
- From the article text: "erradicação dos focos de mosquito Aedes Aegypti" to the health portal.
- From the article text: "Dengue, Chikungunya e Zica" to the infographic of symptoms.



Alunos, professores, funcionários e gestores da E.E.F.M. Tapuan Cavalcante Pinheiro realizaram no 1º bimestre de 2016 o dia D de combate à dengue. Essa ação, projetada pela **Seduc**, foi coordenada pelos professores Luan e Nandhênia teve como objetivo engajar a comunidade escolar para a **erradicação** dos focos de mosquito **Aedes Aegypti**, transmissor da **Dengue**, **Chikungunya** e **Zica**. Os organizadores contaram com a presença e o total apoio da agente de saúde Cláudia funcionária do posto de saúde Graciliano Muniz.



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos ver na imagem, as relações estabelecidas pelos *links* nos mostram que todas elas cooperam na significação do texto e visam ampliar o sentido deste. Caso o leitor não conheça a palavra “erradicação” e não consiga inferir o seu significado pelo contexto, ele pode compreendê-la por meio do acesso ao *link* disponibilizado no texto. O mesmo acontece com as expressões “Dengue, Chikungunya e Zica”. Os autores desse hipertexto desejaram mostrar os principais sintomas dessas doenças, ressaltando as diferenças entre elas. Essas informações são extremamente pertinentes para população em geral, devido ao aumento de casos dessas doenças no Estado do Ceará. O *link* SEDUC foi utilizado novamente para contextualizar o evento ocorrido na escola.

Segundo Gomes (2011), esses *links* são os grandes operadores da continuidade de sentidos. Como podemos verificar na versão final da notícia, o hipertexto criado propicia o estabelecimento de diferentes relações de sentido. Ademais, promove associações semânticas e leitura de conteúdos mais aprofundados sobre o assunto abordado.

Dando prosseguimento à análise, apresentamos agora o artigo de opinião. Para produção desse gênero textual, os autores realizaram pesquisas na internet e em outras fontes para expor e fundamentar suas opiniões sobre a temática abordada. O objetivo principal do texto é convencer o leitor que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar devem se responsabilizar pela conservação desse patrimônio público. Observemos a primeira versão do texto:

Figura 15 – Primeira versão do artigo de opinião

Opinião

Este patrimônio público
Que tal cuidar do que é nosso ?



Pensar em patrimônio público significa pensar em herança de família, riqueza ou bens de materiais de uma pessoa ou empresa. Muitas vezes nos vêm à cabeça ideia de posses pessoais. Porém, patrimônio não é apenas isso.

Patrimônio se refere, também, a história e cultura de um determinado lugar. Numa visão mais geral, patrimônio público é o conjunto de bens e direito de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta ou indireta.

Quando falamos de patrimônio público escolar nos referimos à própria história da educação como também as instalações físicas, equipamentos, mobiliário e materiais usados na escola. Assim, a escola e tudo que faz parte dela é um bem de todos. Ela é um patrimônio público que pertence a toda comunidade que por meio dos impostos, mantém sua estrutura e funcionamento.

Portanto, é imprescindível manter a integridade física e cultural da escola. É necessário que todos da comunidade escolar desenvolvam o sentimento de cidadania, respeitando e conservando o patrimônio público escolar. A direção da escola em conjunto com o Conselho Deliberativo possa desenvolver ações e campanhas de conscientização para que todos, e por certo os alunos, saibam quais as consequências relacionadas aos danos ao patrimônio público escolar.

Fonte: <http://preservandoescolaicpteste.blogspot.com.br/>. Acesso em 29 set. 2016

Essa versão apresenta o texto escrito em predominância e não corresponde a um hipertexto digital. Os produtores evidenciaram o título, como é de costume, com letras em negrito e elaboraram um subtítulo em forma de pergunta “Que tal cuidar do que é nosso?”, o que leva o leitor a deduzir o ponto de vista defendido pelos autores. A imagem utilizada logo abaixo autentica o que é expresso no título. A linguagem verbal presente na imagem prova que essa não foi utilizada apenas para acompanhar o texto, ou seja, não é apenas um adorno. Pelo contrário, a modalidade visual está de tal forma imbricada com o texto escrito que o significado é construído pela interrelação dessas modalidades. Logo, a imagem e a mensagem veiculada na/por ela se combinam para gerar sentidos e cumprir a intenção comunicativa do texto. No que diz respeito à versão final desse texto, houve incremento no uso dos recursos multimodais, assim como a produção de um hipertexto digital, conforme é visto na figura abaixo:

Figura 16 – Versão final do artigo de opinião

SEXTA-FEIRA, 23 DE SETEMBRO DE 2016

Patrimônio público escolar: vamos cuidar do que é nosso!

Pensar em patrimônio público significa pensar em herança de família.

Patrimônio Escolar

Portanto, é imprescindível manter a integridade física e cultural da escola. É necessário que todos da comunidade escolar desenvolvam o sentimento de cidadania, respeitando e conservando o patrimônio público escolar. Acreditamos que para isso aconteça, a direção da escola em conjunto com o **Conselho Deliberativo** deve desenvolver ações e campanhas de conscientização para que todos, em especial os alunos, saibam quais as consequências relacionadas aos danos ao patrimônio público escolar. Por meio da **conscientização** por parte dos alunos e de **ações práticas**, como gincanas ou palestras na escola sobre esse tema, podemos desenvolver o sentimento de zelo para com a escola na qual estudamos.

Postado por Supermatt às 15:15 2 comentários

Recomende isto no Google

Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em 29 set. 2016.

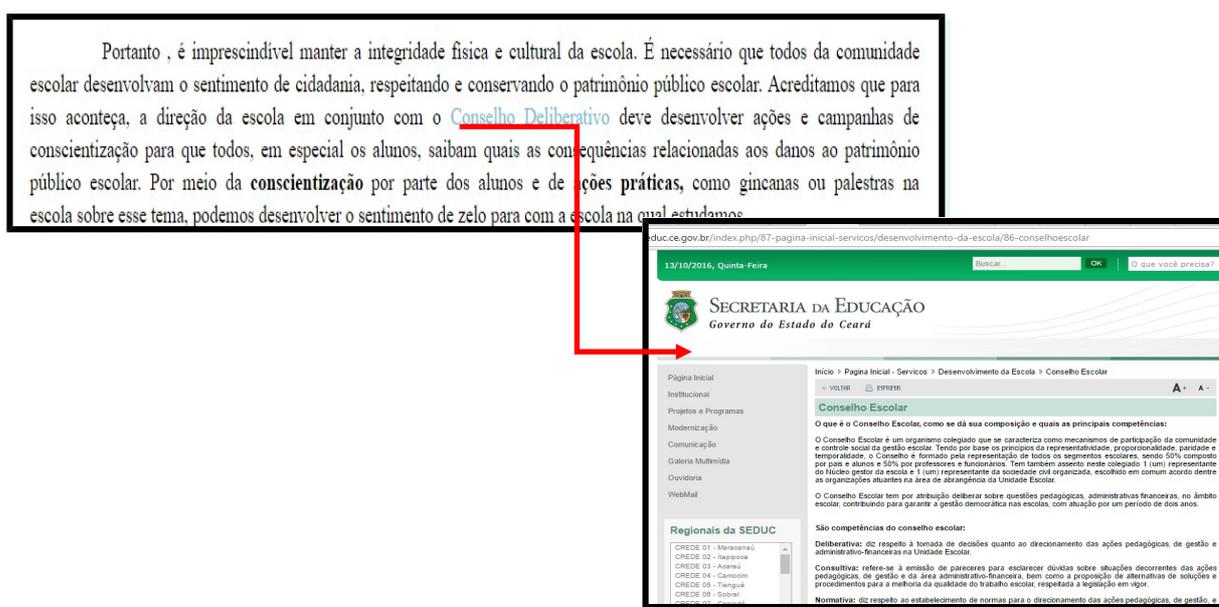
A imagem que antes fora utilizada na parte central abaixo do título do artigo localiza-se agora na parte esquerda, no início do texto. Isso pode ser uma estratégia utilizada para que a interação do leitor com a imagem possa antecipar as informações que o texto transmite. Na versão anterior, apenas o título estava tipograficamente evidenciado com letras marcadas em negrito. Agora, as expressões “este vídeo”, “conscientização” e “ações práticas” estão marcadas da mesma forma, a fim de enfatizar o que está sendo dito. Pelo que observamos, os autores tentaram destacar poucas palavras, o que demonstra que eles procuraram chamar atenção do leitor para algo realmente relevante, não correndo o risco de cansar esse leitor com marcações desnecessárias.

O emprego da fonte em negrito na expressão “este vídeo” é uma maneira de fazer com que o leitor não ignore as informações repassadas no vídeo indicado. É importante ressaltar que a inserção desse vídeo no corpo do texto reforça o pressuposto que os textos veiculados pelas TDIC são cada vez mais constituídos por linguagens diversas. O vídeo, classificado como uma animação, mostra que a imbricação entre palavras, sons e imagens nos permite extrair uma maior significação do texto como um todo, levando em consideração o potencial de cada linguagem utilizada. Podemos afirmar que até mesmo a sequência em que esse vídeo aparece no *blog* demonstra que os autores se preocuparam em articular as informações de forma coerente e produtiva. Nessa concepção, Prediger e Kersch (2013) acreditam que o produtor de textos multimodais deve selecionar, organizar e articular as linguagens, a fim de produzir o sentido que se pretende, conforme citam abaixo

Uma vez compreendido o potencial de cada linguagem e sua relação com o objetivo comunicativo, cabe ao produtor organizar e articular seus textos sonoros, visuais, escritos, dispondo-os em uma sequência, de forma que produzam sentido (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 213).

Por fim, os produtores desse artigo disponibilizaram um *link* na expressão “Conselho Deliberativo”. Ao visualizá-lo, marcado pela cor azul, o leitor cria a expectativa de encontrar informações referentes a esse assunto. Ao acessá-lo, o leitor é levado à página da SEDUC, onde encontra a definição de Conselho Escolar e alguns dados sobre a sua composição e suas principais competências, conforme imagem abaixo:

Figura 17 - Relação hipertextual na versão final do artigo de opinião



Fonte: Elaborado pela autora

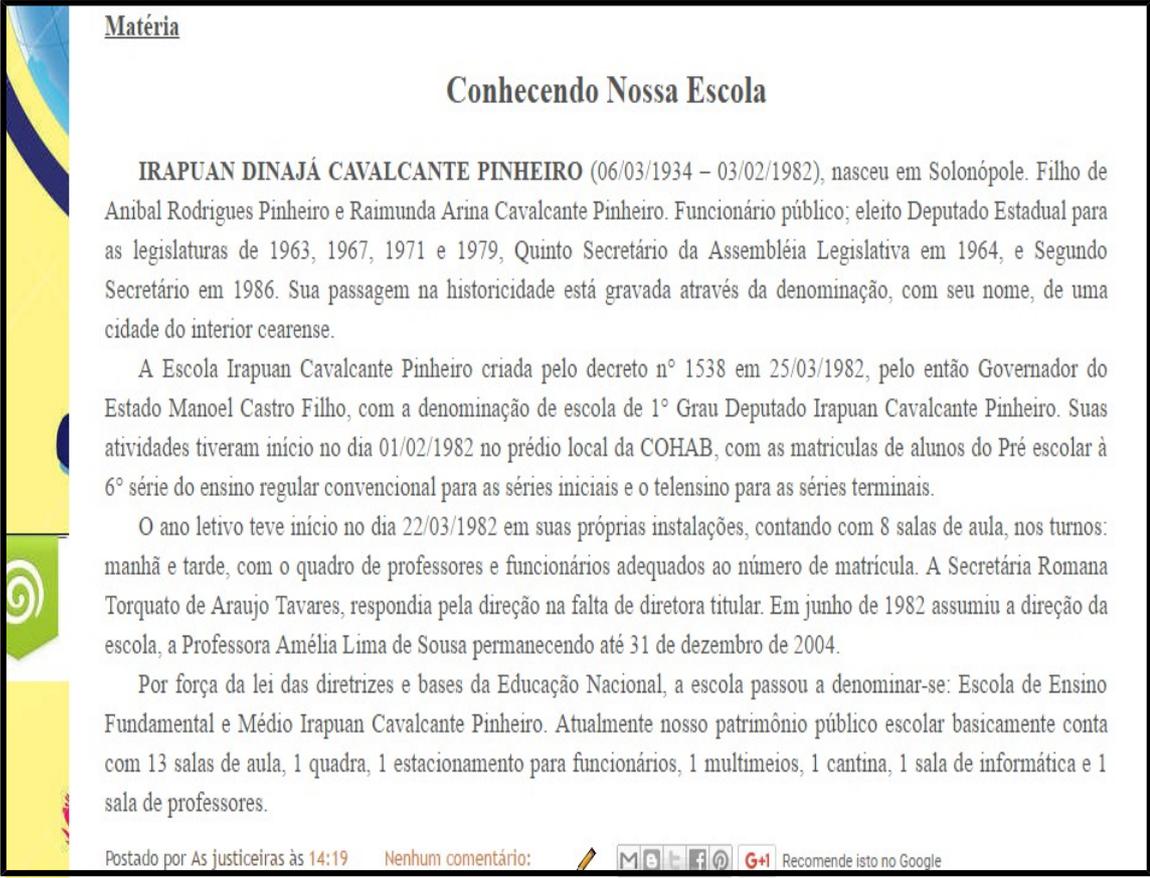
Com a hipertextualização oferecida nessa versão, o leitor que não conhece esse termo, expande seus conhecimentos, passando a entender melhor como funciona esse órgão colegiado. Assim, ao explorar esse hipertexto, “o leitor tem a oportunidade de ampliar as ocasiões de produção de sentido e enriquecer sua leitura” (GALLI, 2010, p.151). Além disso, como o público-alvo dessas produções veiculadas no *blog* são os próprios alunos da escola, esse tipo de leitura faz com que eles compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos e passem a adotar atitudes mais críticas em prol da educação, podendo até mesmo se tornar membros do Conselho Deliberativo da escola na qual fazem parte.

Podemos colocar que o texto analisado em sua versão final veicula sentidos de maneira interativa e atrativa, uma vez que as modalidades utilizadas por seus produtores (imagens, sons, vídeos, escrita) dialogam entre si, de forma a favorecer a compreensão geral do texto.

Por último, analisamos a reportagem produzida que trata sobre a unidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Os discentes responsáveis por essa produção textual julgaram de extrema importância elaborar e divulgar o histórico da escola, a fim de fazer com que o público-alvo compreenda e considere a escola como um patrimônio histórico e cultural. Para realização dessa escrita, os alunos acessaram alguns documentos arquivados na secretaria da escola, assim como coletaram alguns dados com os funcionários que trabalham há muito tempo nessa instituição de ensino.

Segue abaixo a primeira versão do texto:

Figura 18 – Primeira versão da reportagem



Matéria

Conhecendo Nossa Escola

IRAPUAN DINAJÁ CAVALCANTE PINHEIRO (06/03/1934 – 03/02/1982), nasceu em Solonópole. Filho de Anibal Rodrigues Pinheiro e Raimunda Arina Cavalcante Pinheiro. Funcionário público; eleito Deputado Estadual para as legislaturas de 1963, 1967, 1971 e 1979, Quinto Secretário da Assembleia Legislativa em 1964, e Segundo Secretário em 1986. Sua passagem na historicidade está gravada através da denominação, com seu nome, de uma cidade do interior cearense.

A Escola Irapuan Cavalcante Pinheiro criada pelo decreto nº 1538 em 25/03/1982, pelo então Governador do Estado Manoel Castro Filho, com a denominação de escola de 1º Grau Deputado Irapuan Cavalcante Pinheiro. Suas atividades tiveram início no dia 01/02/1982 no prédio local da COHAB, com as matrículas de alunos do Pré escolar à 6º série do ensino regular convencional para as séries iniciais e o telensino para as séries terminais.

O ano letivo teve início no dia 22/03/1982 em suas próprias instalações, contando com 8 salas de aula, nos turnos: manhã e tarde, com o quadro de professores e funcionários adequados ao número de matrícula. A Secretária Romana Torquato de Araujo Tavares, respondia pela direção na falta de diretora titular. Em junho de 1982 assumiu a direção da escola, a Professora Amélia Lima de Sousa permanecendo até 31 de dezembro de 2004.

Por força da lei das diretrizes e bases da Educação Nacional, a escola passou a denominar-se: Escola de Ensino Fundamental e Médio Irapuan Cavalcante Pinheiro. Atualmente nosso patrimônio público escolar basicamente conta com 13 salas de aula, 1 quadra, 1 estacionamento para funcionários, 1 multimídia, 1 cantina, 1 sala de informática e 1 sala de professores.

Postado por As Justiceiras às 14:19 Nenhum comentário:  Recomende isto no Google

Fonte: <http://preservandoaescolaicpteste.blogspot.com.br/>. Acesso em 03 out. 2016.

Percebemos que, nesse texto, seus produtores utilizaram apenas a linguagem verbal escrita. Em comparação às primeiras versões dos outros textos produzidos, é notório que, nessa reportagem há poucas características multimodais. A multimodalidade é expressa na relação tipografia e palavra indicada no título do texto e no nome do deputado estadual que denominou o nome da escola abordada na reportagem. Neste caso, os alunos não aproveitaram a potencialidade das ferramentas de edição que o *blog* oferece para atrair os leitores e nem para dinamizar a produção de sentidos.

Apesar de muitos textos circularem na internet com características similares a este, compreendemos que, na era digital na qual estamos inseridos, os textos demandam formas de escrita mais dinâmica e interativa, geralmente marcadas pela integração de diversas modalidades e pelas relações estabelecidas pela rede hipertextual. Nesse viés, a escrita adquire um novo estilo constitutivo, caracterizado por textos que misturam recursos verbais e não verbais, como imagens, sons e palavras em um mesmo espaço virtual (BRITO; SAMPAIO, 2013).

Esse estilo é evidentemente percebido na versão final da reportagem, que passa a ser agora um hipertexto digital, conforme verificamos na Figura 19.

Figura 19 – Versão final da reportagem

Conhecer para preservar!



A escola de ensino fundamental e médio [Irapuan Cavalcante Pinheiro](#) foi criada pelo decreto nº 15.138 em 25/03/1982, pelo então governador do estado Manoel Castro Filho. Suas atividades tiveram início no dia 22/03/1982 em suas próprias instalações, contando com oito salas de aula nos turnos manhã e tarde.

O nome da escola se deu em homenagem ao deputado [Irapuan Dinajá Cavalcante Pinheiro](#) funcionário público afável e muito

Foi apenas nos anos 90, sob o decreto nº 21.000 que foi criado o curso de 2º grau pelo governo do estado [Tasso Ribeiro Jereissati](#). A escola, então, passou a ofertar o ensino médio e recebeu a denominação de escola de 1º e 2º grau Irapuan Cavalcante Pinheiro.

Atualmente, pela força da lei de diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394/96 a escola se denomina EEFM Irapuan Cavalcante Pinheiro. Nosso patrimônio público é formado por 13 salas de aulas, 1 pátio de lazer, 1 sala de multimeios, 1 auditório que funciona também como sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 cozinha, 1 sala de coordenação, 1 secretária, 1 sala de professores, 1 estacionamento, uma sala de grêmio estudantil, 1 sala de estudo, 1 quadra esportiva, e 1 estacionamento para funcionários (Confira na [seção fotos](#)).

Postado por [As justiceiras](#) às 15:39 [Um comentário:](#)  [Recomende isto no Google](#)

Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em 03 out. 2016.

Ao visualizarmos essa versão do texto, identificamos marcação maior no título da reportagem, seguida de uma imagem logo abaixo que mostra a parte externa da escola. Essa imagem utilizada logo no início do texto comporta um bom espaço da tela, permitindo ao leitor contextualizar as informações transmitidas pelos autores. Além disso, esta também ajuda a deduzir do que se trata o texto. Neste sentido, “a imbricação da imagem com o texto contribui, sobremaneira, para o conjunto de significados que o texto visa a transmitir” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 40).

Constatamos ainda que os *links* disponibilizados contribuem para realizar significações a partir de diferentes modalidades de linguagem, conforme vemos abaixo:

Figura 20 – Relações hipertextuais da versão final da reportagem



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a Figura 20, o primeiro *link* utilizado permite o leitor ter acesso à página da escola no *facebook*. Nesta, o leitor que é usuário dessa rede social pode conectá-la e obter informações mais atuais sobre a rotina escolar, uma vez que é constante a atualização de postagens realizadas pelo núcleo gestor, professores e alunos da escola que abordam fatos e eventos recentemente ocorridos. Destacamos, nesse ponto, que como esse *link* propõe ao leitor um movimento de projeção para a rede social mais popular da contemporaneidade, há grande risco de esse leitor desfocar sua atenção e ser atraído por outras trajetórias hipertextuais oferecidas por essa rede. Nesse viés, recorremos aos pressupostos de Koch (2007) que destaca que cabe ao produtor do hipertexto apontar caminhos que monitorem a atenção do leitor, conduzindo-o a outros espaços virtuais que auxiliem na apreensão de sentidos do texto.

O segundo *link* do texto nos encaminha a uma página virtual que contém informações sobre o deputado Irapuan Dinajá Cavalcante Pinheiro, o que nos permite entender a origem do nome da escola abordada no texto. Essa página proporciona leitura mais aprofundada sobre o tópico em curso e amplia o sentido do texto. Diante disso, constatamos que as informações expostas por meio desse *link* estão relacionadas com o texto produzido, o que demonstra que os autores se atentaram para encaminhar o leitor a outro texto virtual, no sentido de incrementar a sua leitura.

Por fim, os dois últimos *links* ocupam-se em promover uma interação entre linguagem verbal e não verbal. Ambos disponibilizam imagens que colaboram na apreensão de sentido do texto: o *link* “Tasso Ribeiro Jereissate” nos remete à imagem de um governador bem renomado no Ceará, o que nos permite reconhecê-lo e lembrar seus feitos durante seu governo; o outro *link* “seção fotos” nos dá acesso a fotos postadas em uma seção do mesmo *blog* onde circula a reportagem analisada. Captamos, então, que os produtores tentaram estabelecer uma coesão textual entre imagens e texto escrito, uma vez que as conexões

realizadas pelos *links* tentam fazer com que o leitor se envolva no processo de produção de sentido.

Concluimos essa análise apreciando o que destaca Rowsell e Walsh (2011) sobre a escrita em ambientes digitais. Segundo as autoras, essas estratégias de incluir *links* no texto para estabelecer conexões com imagens, vídeos, mapas etc. precisam ser ensinadas aos alunos, com vistas a conscientizá-los sobre os diferentes modos de linguagem, os quais podem ou não influenciar na maneira como os significados são construídos. Assim, podemos ter alunos capazes de explorar múltiplas linguagens, apropriando-se das potencialidades delas para produzir textos mais significativos no contexto digital.

5.3 Relato dos alunos sobre o projeto interventivo

Com vistas a refletir sobre as contribuições que esta pesquisa pode proporcionar ao ensino de Língua Portuguesa, apresentamos e analisamos agora os relatos dos sujeitos participantes sobre o projeto e a intervenção realizados. Aproveitamos o ensejo para verificar de que forma a tecnologia *blog*, utilizada nessa intervenção como uma estratégia pedagógica, contribui para efetivar práticas de escrita multiletradas na escola. Elaboramos um questionário (ver apêndice C) para coletar esses relatos e selecionamos as falas mais interessantes e coerentes às perguntas elaboradas.

No primeiro momento, ocupamo-nos em saber qual a experiência que os alunos adquiriram com o projeto “Preservação do patrimônio público escolar: eu cuido, eu blogo!”, explorando os pontos positivos e negativos que surgiram ao longo de todo o processo de sua realização. Vejamos os relatos concernentes aos pontos positivos:

Aprendi como criar um blog e como postar conteúdo no blog. Aprendi a hiperlinkar as palavras, a fazer legendas nas fotos, a criar um artigo de opinião e trabalhar em equipe. Também aprendi a formatar textos, as ferramentas de textos, o manuseio do blog, etc. (Aluno 1).

A experiência foi ótima, pois adquiri bastante conhecimento e fiquei muito por dentro sobre as leis do patrimônio público, no qual não sabia que existia. Aprendi também a criar blog e fazer postagem que essa experiência foi a que mais gostei, pois não sabia fazer blog, e muito menos utilizar (Aluno 2).

Foi muito bom para a minha aprendizagem, pois aprendi mecanismos no computador e para que serviam, como os links, as letras em negrito, o blog e etc. (Aluno 3).

Para mim, o lado positivo, primeiramente, foi a atividade em grupo, expor a nossa opinião em relação aos cuidados com o patrimônio público escolar e o desenvolvimento do blog (Aluno 4).

Nesses comentários, os alunos destacaram o *blog* como uma nova aprendizagem. Em nossa concepção, isso é bastante significativo porque, ao vincular o ensino de língua portuguesa à utilização das tecnologias na escola, pretendíamos inserir os discentes em novas experiências, tanto com os ambientes digitais quanto com a escrita demandada por esses ambientes, proporcionando, assim, um novo caminho para produção de textos em sala.

Nesse caso, adotamos o *blog* não apenas como uma estratégia para dinamizar as aulas ou deixá-las mais atrantes, mas, acima de tudo, como uma nova maneira de aprender, possibilitando os discentes a se apropriar criticamente dessa tecnologia para agir no mundo. Como destaca Marques (2016, p. 109), não basta “utilizar a tecnologia pela tecnologia, mas explorá-la como ferramenta didática que promova interação, valorize a prática social e proporcione a aprendizagem significativa”.

Para isso, destacamos que a participação ativa dos docentes é de fundamental importância para que a inserção das tecnologias em sala ganhe sentido, além do meramente instrumental. Nós, como mediadores e agentes de letramento, temos a responsabilidade de encontrar maneiras de desenvolver na escola práticas de linguagens demandadas pela cultura digital e proporcionar aos nossos discentes oportunidades cuidadosamente planejadas, preocupando-se em mostrar alternativas e dar instruções que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias.

Sob tais condições, evidenciamos o que postula Coscarelli (2009, p. 17):

Precisamos ter informações atualizadas sobre nossos alunos, sobre a tecnologia e sobre a vida fora da escola, a fim de poder, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, lidar da melhor forma possível com a tecnologia, buscando familiarizar nossos alunos com as mais diversas práticas discursivas que a vida contemporânea pode exigir deles, contribuindo assim mais efetivamente para a sua formação.

Além dessas considerações, os alunos ainda destacam a aquisição de uma nova experiência de escrita com o *blog*. Ao citar que aprenderam a hiperlinkar e a utilizar diferentes modos de linguagem, como as letras em negrito e as fotos-legendas durante o processo de produção textual, entendemos que o *blog* se constitui em um fértil “terreno” para explorar e estimular a produção de textos multimodais e hipertextuais. Ademais, oferece

suporte suficiente para que os usuários explorem a escrita por meio de relações entre diversas linguagens e pela agregação de variados recursos multimodais, como comprovado na versão final dos textos digitais produzidos pelos alunos sujeitos desta pesquisa.

Já em relação aos pontos negativos, as respostas dos alunos foram muito parecidas. Metade do grupo alegou que não houve pontos negativos, e a outra apontou a restrição da utilização do *blog* na escola, conforme observamos abaixo:

A falta de acesso ao blog na escola para editar os textos, e o vandalismo que vemos na nossa escola (Aluno 1).

Nenhum. Porque com a experiência de ter participado aprendi bastante coisa e fiquei muito informada (Aluno 2).

Não ter acesso na escola para editar os textos. Assim, os outros alunos não podem participar, não pode comentar no blog dentro da própria escola (Aluno 3).

O único ponto negativo foi o fato de não termos acesso ao nosso próprio projeto (blog) através da nossa própria escola (Aluno 4).

Infelizmente, em meio a tantos estudos acadêmicos que comprovam a potencialidade do *blog* para o desenvolvimento de projetos e atividades de leitura e produção de textos em sala de aula, ainda enfrentamos limitações quanto ao uso dessa ferramenta. O site hospedeiro que escolhemos para realização de nossa pesquisa, o *Blogger*, é um dos melhores e mais reconhecido na blogosfera, por apresentar boas ferramentas de edição de textos e por ser de fácil manuseio. Por meio dele, os alunos podem ser capacitados para realizar práticas multiletradas de leitura e produção textual, já que é um recurso que possibilita produzir significados pela profusão de diversos modos de linguagem e por meio de relações hipertextuais. Entretanto, como discurremos anteriormente neste estudo, a produção de *blogs* e a edição de textos nesse domínio virtual não é possível nas escolas públicas no estado onde a pesquisa foi realizada. Por isso, os alunos lamentam esse fato e o destaca como algo desfavorável em sua formação estudantil.

Em segundo lugar, procuramos investigar qual a funcionalidade que os alunos atribuem ao *blog* que foi criado durante o projeto de intervenção. Observemos as respostas:

O blog irá despertar nos alunos o interesse de cuidar mais do patrimônio público. A sua importância é mostrar a todos que temos de conservar o que é nosso (Aluno 1).

Ele conscientizará as pessoas da comunidade escolar a cuidar e preservar o patrimônio público, que não é só meu, e nem seu, é nosso. Ele tem também a finalidade de informar as pessoas e deixá-las bem alertas (Aluno 2).

Mostrará as pessoas que compartilham as mesmas opiniões em relação ao respeito ao patrimônio público. Ele estará ali para ser acessível a todos, não como um puxão de orelha, mas como uma forma de todos debaterem certos pontos (Aluno 3).

Ajudar os alunos a conhecerem mais sobre a nossa escola e sobre outros assuntos com o mesmo objetivo (Aluno 4).

Pelos comentários dos discentes, constatamos que o *blog* é considerado por eles uma ferramenta tecnológica que tem propósito social. Neste estudo, além de ele proporcionar desenvolvimento na escrita desses alunos, contribuiu para alavancar mudanças no contexto social no qual eles estavam inseridos. Para tal, os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos fundamentam a utilização desse *blog*, já que as culturas e as identidades dos aprendizes são levadas em consideração no processo de construção do conhecimento.

Além disso, ao reconhecerem o *blog* como um espaço para debater, informar, compartilhar opiniões e adquirir conhecimento, os discentes o reconheceram como um ambiente interativo e comunicativo, em que as opiniões dos leitores e as críticas realizadas por eles contribuem na formação da cidadania. Com base nisso, e sob a visão dos multiletramentos, entendemos que precisamos preparar os nossos alunos para atuarem na cultura digital de maneira mais crítica e colaborativa, em que o ciberepaço (*blog*) possa ser considerado como um ambiente cujas diferenças e identidades múltiplas se encontram e dialogam para negociar significados.

Também é fundamental destacar que o *blog*, como produto de uma prática social desenvolvida pelos alunos, ressaltou maior autonomia por parte deles, uma vez que esses alunos produziram práticas de escrita com conteúdos relevantes e significativos para comunidade escolar, valendo-se do potencial das TDIC. Nesta perspectiva, os alunos se transformam cada vez mais em criadores de sentidos (ROJO, 2012) e protagonistas de suas ações, prática fundamental na pedagogia dos multiletramentos.

Por último, indagamos aos alunos sobre a experiência de ter produzido o gênero textual que eles escolheram e a importância desse texto para a comunidade escolar. Examinemos as respostas abaixo:

Gratificante, porque nós podemos dar nossa opinião e receber a opinião dos outros a respeito desse assunto, podendo haver um entendimento e chegar a uma conclusão de forma coerente. As críticas podem melhorar

nosso desempenho tanto no blog quanto na produção do gênero textual (artigo de opinião) (Aluno 1).

Ótima, escolhi esse gênero porque achei o mais interessante, pois contribuirá para que as pessoas fiquem mais atentas e saiba quais as consequências que elas poderão sofrer se não cumprir com a lei (reportagem) (Aluno 2).

Foi de suma importância saber não apenas a opinião dos alunos, mas também dos funcionários. Escolhemos fazer uma entrevista porque os funcionários presenciam o desrespeito ao patrimônio diariamente. Será importante porque todos vão conhecer a opinião e o sentimento de desgosto desses funcionários (entrevista) (Aluno 3).

Foi uma experiência boa, através dela pude entender e me aprofundar em um assunto de boa qualidade. Ele será de extrema importância, pois assim alunos irão se informar, se conscientizar e não agir de uma maneira que seja errada (notícia) (Aluno 4).

Como podemos constatar, a proposta interventiva elaborada para esta pesquisa colocou os discentes a exercitar a participação social por meio da escrita. Essa proposta subjaz a concepção interacional/dialógica da língua (KOCH; ELIAS, 2012), na qual considera a escrita como um trabalho em que o produtor tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro, em uma situação de comunicação concreta. Assim, os alunos evidenciaram boa experiência de produção textual porque foi encarada como uma atividade social contextualizada, o que acaba tornando o ato de escrever mais espontâneo e significativo.

Nessa proposta de escrita, os alunos selecionaram um gênero jornalístico mais adequado à intenção comunicativa que eles tinham em mente, seja ela informar, convencer, argumentar, expor suas opiniões etc. Nesta lógica, a atividade de linguagem se concretizou pela produção de textos socialmente situados, com finalidades comunicativas e ocorrendo em situações de produção específicas do discurso (ROJO; BARBOSA, 2015).

Logo, constatamos que a produção de gêneros jornalísticos promoveu o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, assim como os proporcionou a formação para a cidadania, uma vez que tiveram a oportunidade de refletir sobre a realidade, de se expressar e tomar atitudes que lhes trarão benefícios não apenas no ambiente escolar, como também no mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado, a proposta interventiva elaborada para este estudo tentou direcionar um caminho possível para produção textual na escola, em consonância com as demandas de escrita da era tecnológica contemporânea. Logo, nosso objetivo geral foi investigar o desenvolvimento da escrita em *blogs*, visando à utilização de recursos multimodais e hipertextuais para produção de sentido sob a perspectiva dos multiletramentos.

Esta pesquisa evidenciou, pela análise dos dados, o desenvolvimento da escrita dos alunos no *blog*, sendo que os recursos multimodais e hipertextuais utilizados por eles vieram a contribuir significativamente na produção de sentidos dos textos elaborados. Como verificado nas versões finais dos textos, os discentes se valeram da multimodalidade, procurando estabelecer dentro do texto relações diversas entre diferentes modos de linguagem, ampliando, conseqüentemente, os sentidos dessas produções. Além disso, eles também se apropriaram da linguagem hipertextual, com vistas à construção e produção de significados.

De acordo com os procedimentos metodológicos adotados, os alunos tiveram a liberdade de produzir textos digitas de forma a hibridizar linguagens, a escolher os recursos multimodais mais significativos e estabelecer relações hipertextuais, a fim de cumprir o propósito comunicativo do texto. Dessa maneira, a escrita se configurou em uma atividade

interativa, dialógica e produtiva, cujos recursos linguísticos foram ativados de maneira relevante e de forma crítica.

De igual modo, constatamos que o *blog*, empregado como uma estratégia pedagógica, constitui-se em um espaço propício ao desenvolvimento e efetivação dos multiletramentos dentro do contexto escolar, uma vez que permitiu a produção de textos por meio da utilização e interrelação entre múltiplas linguagens e, em algumas vezes, por meio das relações hipertextuais possibilitadas no ciberespaço. Ainda podemos destacar o *blog* como um meio e um produto das práticas multiletradas dos alunos, já que eles se valeram dos recursos tecnológicos para agir no mundo, por meio de atitudes críticas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano.

Ademais, a criação, a utilização e a divulgação do *blog* na comunidade escolar autenticou o que preconiza a pedagogia dos multiletramentos: saber lidar com a escrita contemporânea, de forma a promover a participação social dos discentes. Ao divulgar textos de autoria na internet relacionados à cultura local dos alunos, os multiletramentos se efetivaram dentro da escola, visto que esses alunos passaram a ser produtores de conteúdos relevantes e se engajaram em uma causa social com a intenção de resolver um problema real. Nesse sentido, consideramos que para desenvolver práticas multiletradas na escola é necessário que elas partam de uma prática situada, considerando as culturas do alunado.

Para tanto, foi adotado como uma alternativa de escrita a produção de gêneros jornalísticos, a qual contribuiu para que os alunos entendessem o *blog* como um ambiente interativo, um espaço para valorizar a prática social e promover uma aprendizagem mais reflexiva e significativa nas aulas de Língua Portuguesa. Por meio da produção desses gêneros, tanto os alunos sujeitos da pesquisa quanto os alunos leitores do *blog* puderam refletir sobre a realidade local e as possibilidades de intervenção nela.

De forma geral, neste estudo, o uso do computador e de suas ferramentas de escrita, a utilização do ciberespaço para pesquisa, publicação e divulgação de textos, a exploração da multimodalidade e do hipertexto no processo de produção textual e o desenvolvimento de um projeto de letramento, com vistas à formação cidadã, permitiram aos alunos o desenvolvimento de sua competência discursiva, de modo situado e dialógico, a partir do ensino baseado na perspectiva dos multiletramentos.

Para isso, foi imprescindível a adoção de novas posturas em sala de aula. Nós, docentes, como agentes dos multiletramentos, procuramos atuar de forma a envolver os alunos como sujeitos de conhecimento ativo, respeitando a bagagem cultural deles e utilizando-a para criar novas experiências de aprendizagem. Ao nosso ver, ao incentivar a

produção textual vinculada às tecnologias em prol da melhoria da comunidade escolar, oportunizamos a esses discentes o desenvolvimento de habilidades demandadas pela comunicação digital e o engajamento em uma atividade formadora e transformadora.

Assim, os alunos também passaram a assumir uma atitude mais responsável e ativa durante o processo de produção textual, já que a escrita deles foi desenvolvida para além da sala de aula, ou seja, os textos produzidos foram direcionados para a comunidade escolar local, assim como para o público global da internet. Para isso, foi necessário o engajamento de todos os participantes para o sucesso do projeto interventivo. O percurso metodológico adotado durante esta pesquisa demandou postura autônoma e comprometida por parte desses discentes, fazendo com que eles desenvolvessem habilidades individuais e em grupo. Nesse viés, o aluno deixa de ser alguém que apenas acumula conhecimento e passa a ser agente colaborador na aquisição de experiência e aprendizagem.

Acreditamos que ainda há muito a ser feito nas escolas em relação à utilização e apropriação das TDCI em sala de aula de maneira construtiva e formativa. O desafio que nós, discentes, enfrentamos é fomentar a prática de uso das tecnologias como formas alternativas de ensinar e aprender, oferecendo aos alunos o desenvolvimento dos diversos letramentos exigidos pela sociedade contemporânea e, acima de tudo, propiciando autonomia e protagonismo por parte deles.

Assim, esperamos que este estudo sirva de subsídio e inspire os docentes a inserir as TDIC em suas aulas para desenvolver práticas de escrita sob a perspectiva dos multiletramentos. De igual modo, desejamos impulsionar novos estudos que colaborem para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa caminhe na mesma direção das práticas que configuram a sociedade atual e que atenda aos requisitos de uma educação linguística multiletrada.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. D. C. B.; DORNELLES, C. Interação e interatividade em blogs de ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/2, p. 13-49, dez. 2015.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S; (Orgs.). **Blogs.com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento editorial, 2009.

AQUINO, L. D.; SOUZA, M. A multimodalidade no gênero blog. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, J. R. A. **Linguística**: outra introdução. Mossoró, RN: Queima-Bucha, 2013.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOEIRA, A. F. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. **Revista Tecnologias na Educação**. a. 1, n.1. dez. 2009. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, F. F. V. de.; SAMPAIO, M. L. P. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Signo**, v.38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013.

CIPRIANI, F. **Blog corporativo**: aprenda a melhorar o relacionamento com seus clientes e fortalecer a imagem da sua empresa. São Paulo: Novatec, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIAS, M. A. A.; SANTOS, H. N. A; O uso de novas tecnologias no ensino de línguas: o uso do blog como ferramenta de motivação e aprendizagem. In: **Anais eletrônicos...** 3º Simpósio hipertexto e tecnologia na educação. p. 1-13, 2010.

_____. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ELIAS, V. M. S. Hipertexto, leitura e sentido. **Calidoscópio**. v. 3, n. 1, p. 13-19. jan./abr. 2005.

FREITAS, M. T. A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GABRIEL, M. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALLI, F.C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. p. 311-315.

_____.; LOPES, A. M. Blogues escolares: quando, como e porquê? In: Conferência weblogs na educação - 3 testemunhos, 3 experiências, 2007, Setúbal. **Actas**. Setúbal, 2007. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies . In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education**. Language Policy and Political Issues in Education, Springer Science Business Media LLC, v. 1, p. 195-211, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007.

KOMESU, F. C. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. **English in Urban classes**. New York: Routledge, 2005.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-49, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

LIMA, M. B.; De GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? In: **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

_____. Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____.; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARQUES, R. G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARTINS JÚNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MESQUITA, O. A. **Sociedade do conhecimento**. UECE, 2014.

_____, O. A.; MAIA, S. M. **Comunicação educativa**. UECE, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem invadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21^a ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future. London: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PEREIRA, A. C. B. G. Blog, mais um gênero do discurso digital? In: SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4., 2007, Santa Catarina. **Anais...**, Santa Catarina, 2007, p.516-523.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 209-227, 2013.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

PRIMO, A.; SMANIOTTO, A. M. R. Comunidades de blogs e espaços conversacionais. **Prisma.com**, v. 3, p. 1-15, 2006.

PRIMO, A.; RECUERO, R. C. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da wikipédia. **Revista da FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 54-65, 2003.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: **Revista Pátio**, ano 4, n. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.

RANGEL, M.; FREIRE, W. **Educação com tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. et al. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RODRIGUES, C. [O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola](#). 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2008.

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

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

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

ROUSELL, J.; WALSH, M. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. **Brock Education**, v. 21, n. 1, p. 53-62, 2011.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. M. Gêneros jornalísticos para a prática em sala de aula. **REVELLI**. v. 2, n. 2, p. 68-81, 2010.

SILVA, L. B. D.; COSTA, C. F. D. Os gêneros jornalísticos nas aulas de língua portuguesa. XVII Congresso Internacional. **Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. (ALFAL). João Pessoa, p. 3977-3987, 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O mangubeat nas aulas de português: videoclip e movimento cultural em rede. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALADARES, F. B. Ensino de língua portuguesa, hipertexto e uso de novas tecnologias. **Sinergia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 71-76, jan./abr. 2012.

VIEIRA, J. A. Noas perspectiva para o texto: uma visão multissemiótica. In: _____ et al. **Reflexoes sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCHUSCHI, L. A.; _____. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

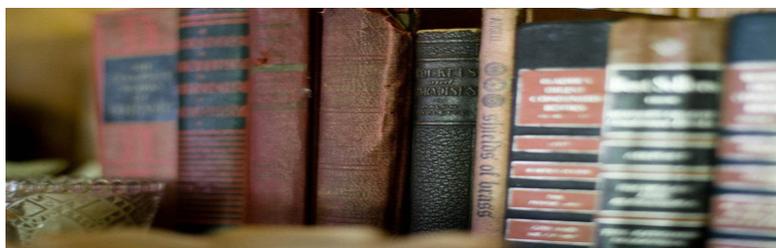
XAVIER, A.C. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Orgs.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE A - CONSERVANDO O PATRIMÔNIO PÚBLICO ESCOLAR

“Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”
(Constituição Federal de 1988, art. 225)

“Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.” (Herbert de Souza – Betinho)



Patrimônio Público Escolar. Essa bem é coisa nossa!

Podemos definir Patrimônio Público como o conjunto de bens e direitos que pertence a todos e não a um determinado indivíduo ou entidade, ou ainda o conjunto de bens à disposição da coletividade. Numa visão mais ampla Patrimônio Público é segundo a Lei de Ação Popular (Lei 4.717, de 29/6/1965) define patrimônio público, em seu artigo 1º,

parágrafo 1º, como o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta ou indireta. Esses bens públicos, de acordo com o Código Civil, são, entre outros, os rios, mares, estradas, ruas e praças (bens de uso comum do povo),...

Quem deve preservar e cuidar desse bem? Quando o patrimônio estiver vinculado a um determinado ente federado, União, a um Estado, ou a um Município é de sua inteira responsabilidade, através dos seus agentes públicos, em primeiro lugar, adotar todas as providências necessárias à sua preservação e conservação.

No caso do Município, a responsabilidade direta pelo zelo com o patrimônio público em regra é do Poder Executivo. Ele pode, entretanto, dividir esta responsabilidade como os demais agentes públicos (Secretários, Diretores de Departamento e ao Encarregado do Setor de Patrimônio, devidamente nomeado para tal função). Não nos esquecendo da responsabilidade indireta de toda a população, em relação ao cuidado com o patrimônio público. Pois sendo o patrimônio público pertencente ao povo, a todos cabe por ele zelar, preservando-o.

Entretanto a Escola com todos os seus bens materiais é um exemplo claro de bem público de uso da coletividade, pois não pertence ao governo, nem ao diretor, nem ao professor e tão pouco aos alunos. Mas sim pertencente a todos da sua comunidade escolar e por certo um Patrimônio Público, mantido com recursos das pessoas que a utilizam.

É muito importante que todos da comunidade escolar, e por certo os alunos, desenvolvam o sentimento de cidadania, respeitando e conservando o Patrimônio escolar. Onde a direção da escola em conjunto com o Conselho Deliberativo possa desenvolver ações e campanhas de conscientização, que busquem informar aos educandos que esse bem é nosso.

E através da preservação novos alunos que virão poderão utilizar os bens materiais conservados. Pois uma vez que quando dizemos patrimônio público vem logo a ideia de que não nos pertence, e que não devemos fazer esforço algum para preservar e cuidar dos bens que estamos utilizando. Tendo em vista que, quanto mais jovens os alunos forem conscientizados, melhores e mais duráveis serão os resultados. A fim de garantir uma boa qualidade de vida escolar.

De forma entender que a conscientização é uma das maneiras de se preservar o patrimônio escolar, buscando como se dá a degradação e a preservação do espaço público da escola e refletir sobre suas consequências propondo ações coletivas e individuais para preservar esse Patrimônio Escolar.

Somos sabedores que essa ideia de conservação não se limita somente ao espaço escolar, mas acreditamos que é da Escola que surgem os cidadãos que convivem em sociedade e se respeitam, preparando-se para um mundo mais humano e solidário.

Fonte: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/patrimonio-publico-escolar-4686510.html>.
Acesso em: 05 ago. 2016.

APÊNDICE B – A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO EM *BLOGS*

| | |
|---|--|
| <h3>A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO EM BLOGS</h3>  | <h3>Eras culturais</h3>  |
| <h3>A multimodalidade na comunicação</h3> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Em todas as situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, as pessoas estão envolvidas com a multimodalidade porque, ao falar ou escrever um texto, são utilizados no mínimo dois modos de representação da linguagem, tais como, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2011). | <h3>Multimodalidade</h3> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Textos vão adquirindo novas propriedades e novas configurações a partir do momento em que novos espaços de escrita vão surgindo. ▶ Idade da pedra:  |

Texto no rolo

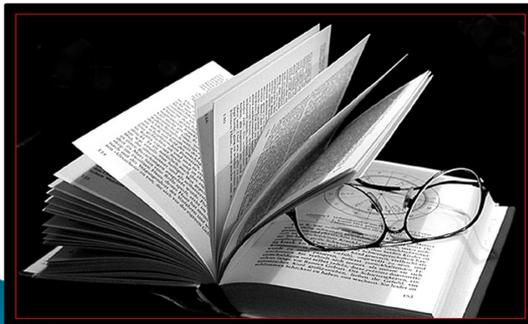


A IMPRENSA MODERNA

- Na Europa, antes da invenção da imprensa, os livros eram todos copiados por um escriba, manualmente.
- No século XV, o alemão Gutenberg criou caracteres móveis de chumbo.
- O primeiro livro impresso foi a Bíblia (tiragem de 180 exemplares).
- O processo acelerou e aumentou a produção de livros, contribuindo para a difusão da cultura escrita.



Texto em livros



Texto em revista



Fig. 14: Reportagem de Adriana Bechara sobre stylist da Vogue. Fotos: Rodrigues Marques. Fonte: Revista Vogue Brasil 338.

Texto na tela do computador

www.postnoteduc.com.br/giro-tescolas-de-juiz-um-mesa-educacional-alfabeto/

INÍCIO - GIRO TE - ESCOLAS DE JUIZ DE FORA USAM TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO PARA CONSOLIDAR ALFABETIZAÇÃO

Escolas de Juiz de Fora usam tecnologia na educação para consolidar alfabetização
Postado em 29 de julho de 2016

A Mesa Educacional Alfabeto já faz parte do dia a dia escolar de trinta escolas públicas de Juiz de Fora.

As Mesas Educacionais Alfabeto foram adquiridas pela prefeitura de Juiz de Fora no segundo semestre de 2011 com o objetivo de trabalhar e consolidar de forma lúdica e interativa, conteúdos ministrados em sala de aula. Atualmente, trinta escolas públicas

Cadastre-se e receba novidades e conteúdos exclusivos.

Nome:

Email:

CADASTRAR

- AGENDA
- EDITORIAL
- EM PAUTA
- GIRO TE
- HISTÓRIAS DE SUCESSO
- NA FRENTE
- PALAVRA DO ESPECIALISTA
- PALAVRA DO LECTOR

Multimodalidade na era digital

- ▶ Quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, o layout e a fonte.

Hipertexto

- ▶ É um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de

Segundo a forma e o visual do link

- ▶ 1. Links textuais: são não verbais ou mistos. Aparecem sob a forma de ícones, botões, imagens mapas etc.
- ▶ 2. Links gráficos: Geralmente são sublinhados, destacam-se do texto pela cor e também pelo tipo e tamanho da fonte.

Tipos de links

- ▶ Segundo suas macrofunções semânticas e organizacionais:

- ▶ 1. Links semânticos: produzem

Segundo o lugar de conexão

- ▶ 1. Links internos: Conectam documentos, ou partes deles, a outros documentos que estão no mesmo site
- ▶ 2. Links externos: Ligam documentos ou partes deles, a outros documentos que não fazem parte do mesmo hipertexto; e que estão em outros sites.

Segundo o tipo de percurso que oferecem

- ▶ 1. Linear: possibilitam apenas leitura sequencial dos textos; normalmente feitos para o meio impresso, mas foram disponíveis também na web
- ▶ 2. Não linear: possibilitam leitura não sequencial, feitos genuinamente para a web

Segundo a localização dos links no documento

- ▶ 1. Links superpostos: Aparecem superpostos, na forma de menus, índices, mapas e geralmente são salientes.
- ▶ 2. Links implicados: Aparecem como parte do texto ou da imagem, ficando embutidos no próprio texto.

Segundo o modo de troca de páginas ou documentos web

- ▶ 1. Links de substituição: O texto de destino substitui o texto de partida, na tela.
- ▶ 2. O texto de destino se abre em outra janela sem fechar o primeiro, ficando ambos os textos compartilhado a mesma tela.

Função retórica dos links

Imagens - Palavras - Links

Palavras em destaque - Imagens

Cultura negra é cada vez mais presente no visual e nas músicas preferidas pelos jovens - Agência Brasil

"Jogar Capôera ou Dance de la Guerre"
RUGENDAS, J.M. Voyage pittoresque et historique dans le Brésil. Paris: Engelmann et Cie, Paris, 1834.

A África é o terceiro maior continente, ficando atrás de Ásia e América e o segundo mais populoso com cerca de 900 milhões de habitantes.

É um continente com grande diversidade étnica, cultural e política e o mais pobre de todos, pelo me

Alguns países foram colonizados pelos portugueses e, com isso, usam o português como língua oficial. São eles a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe nos 21 países do continente estão entre os 30 países mais pobres do mundo. Porém, existem alguns países com padrão de vida razoável, sendo sua maior economia a África do Sul que esteve bastante presente na mídia este ano graças a Copa do Mundo sediada neste país.

Vídeo - Texto escrito

Hoje, em Moçambique, pequena parcela da população tem acesso à energia elétrica e um grupo ainda mais seleto, a televisão. Essa elite assiste, além da programação local, a programação integral da TV Record e a três novelas da rede Globo, incluindo Malhação. Por isso, a influência dos costumes, moda, comportamento e maneira de falar dos brasileiros aumenta entre os Moçambicanos. Porém, apesar disso e da globalização, esse país ainda não aderiu à moda dos corpos esbaltos, já que estar acima do peso ainda significa fartura e riqueza num país onde a maior parte da população, que certamente não tem acesso à eletricidade e à televisão, é subnutrida. Confira esse vídeo publicitário que satiriza essa realidade!

Nacional - Moçambique

Depoimento de quem viveu a África:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Relate como foi a experiência de ter participado desse projeto. O que você aprendeu com ele?

PONTOS POSITIVOS:

PONTOS NEGATIVOS:

De que forma o *blog* do projeto contribuirá para a comunidade escolar? Qual será a importância dele?

Como foi a experiência de ter produzido o seu texto? Por que você escolheu esse gênero textual? Qual a importância que seu texto terá no *blog*?
