



UERN

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA/CAMPUS CENTRAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VÍCTOR SILVA DO CARMO

**LETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS: A UTILIZAÇÃO DO DISPOSITIVO DE
APOIO À INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO (DIAIPRA) NAS PRÁTICAS E
EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR**

MOSSORÓ - RN

2017

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA/CAMPUS CENTRAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VÍCTOR SILVA DO CARMO

**LETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS: A UTILIZAÇÃO DO DISPOSITIVO DE
APOIO À INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO (DIAIPRA) NAS PRÁTICAS E
EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR**

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

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares

MOSSORÓ/RN

2017

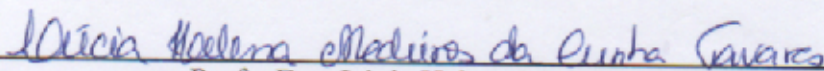
Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

- C287I Carmo, Víctor Silva do
Letramento e Novas Tecnologias: a utilização do dispositivo de apoio à interação professor e aluno (DIAIPRA) nas práticas e eventos de letramento escolar. / Víctor Silva do Carmo. - Mossoró, 2018.
132p.
- Orientador(a): Profa. Dra. Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
1. DIAIPRA. 2. Celular. 3. Novos Letramentos. 4. Tecnologias de Informação e Comunicação. I. Medeiros da Cunha Tavares, Lucia Helena. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

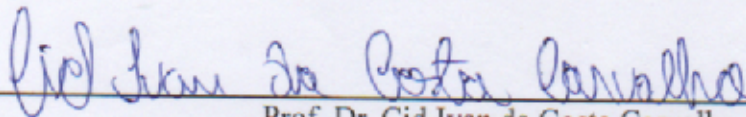
A dissertação “**Letramento e novas tecnologias: a utilização do dispositivo de apoio à interação professor e aluno (DIAIPRA) nas práticas e eventos de letramento escolar**”, autoria de **Víctor Silva do Carmo**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2018

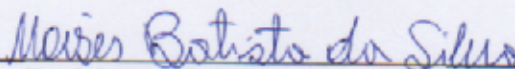
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares
(Presidente - UERN)



Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(1ª Examinador Exteno - UFERSA)



Prof. Dr. Moisés Batista da Silva
(2ª Examinador Interno - UERN)

A Deus, pai de bondade e misericórdia, que me deu força
e inteligência para cumprimento desse objetivo.
À Wesllanny, minha eterna aluna, que em vida, não mediu
esforços para tornar a ideia do DIAIPRA uma realidade.
À minha família, pais, irmã e filha, pelo apoio
incondicional em todos os momentos.
Aos meus alunos, por serem o motivo de minha luta
diária pela educação.

AGRADECIMENTOS

Há muito o que agradecer, como há muitos a quem agradecer e dividir os méritos dessa conquista tão valorosa. E o primeiro, é sem dúvida alguma, o meu Senhor, meu Deus, Pai celestial, bondoso e misericordioso, que não abandona os seus filhos e não me abandonou. Te agradeço por me segurar, por me deixar são e tornar real a conquista desse sonho.

Agradeço aos meus pais, Vera e Vanderlei, por sempre estarem ao meu lado, me apoiando, me dando discernimento, força, coragem, incentivo, colo e tantas outras coisas que me fazem querer ser o melhor a cada dia.

À minha filha, Vívian, motivo de minha existência, por todo o seu amor, carinho e compreensão em todos os momentos que não pude lhe dar a devida e merecida atenção.

À minha irmã Victória, pelos laços fraternos, pelo carinho, pelo companheirismo, por sempre está disposta a ajudar o seu irmão, que tanto lhe quer bem.

À Wesllanny e Sâmia, alunas queridas, por terem acreditado em minha ideia e em meu trabalho com o desenvolvimento de projetos, pela força, pela dedicação, pelo companheirismo, pela amizade, pelo trabalho, enfim, por tudo o que fizeram por mim e por nosso trabalho com o DIAIPRA. Sem vocês, esse aparelho, provavelmente, ainda não passaria de uma ideia.

Ao Mauro, eletricista, pessoa extremamente inteligente, pelos ensinamentos repassados às minhas alunas no desenvolvimento do dispositivo.

À minha orientadora, a Professora Dra. Lúcia Helena, pela paciência, pela sabedoria, por ter sido capaz de desbloquear a minha mente a cada conversa, a cada orientação, durante o processo de pesquisa.

A todos os professores do Profletras, pelos ensinamentos, por todo conhecimento repassado, pelo zelo, carinho e cuidado no exercício de sua função.

À Candice, secretária do mestrado, por amabilidade e preocupação, estando sempre a disposição de todos os alunos, para ajudar da melhor maneira possível.

Aos meus colegas de turma, os quais tive a imensa sorte e satisfação de conhecer, pela união, pela alegria, pelos conhecimentos compartilhados, enfim por todos os momentos que passamos juntos, durante este período de formação.

À Januária Rebouças, grande amiga e irmã, que com paciência e entusiasmo, sempre que possível e necessário, esteve disponível a me ajudar, através de sua experiência e conhecimento, no desenvolvimento deste trabalho.

À Alícia, Jhonantan e Pâmela, assim como, todos os alunos da turma do 2º “A”, do ano de 2013, por terem iniciado, comigo, a aventura de desenvolver projetos de pesquisa na educação básica.

À minha ilustre amiga e colega de trabalho, Ieda Herculana, minha irmã de coração, pelo companheirismo, pelo cuidado, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pelo trabalho conjunto no desenvolvimento de projetos de pesquisa na escola.

Aos alunos do 9º “A” e a todos que fazem parte da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, em especial, à coordenadora Iraci, pelo acolhimento e preocupação na realização das atividades inerentes à pesquisa, realizada nessa instituição.

A todos os alunos, por serem o motivo, pelo qual nós, professores, buscamos fazer a diferença na educação todos os dias.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista. A todos, o meu muito obrigado.

Por muito tempo as práticas de letramento em sala de aula restringiram-se a atividades de leitura e de escrita, muitas vezes, subsidiadas unicamente pelo livro didático. Mas, com o surgimento das novas tecnologias e com o acesso à internet, essas práticas têm sido pouco a pouco modificadas e ampliadas, pois há uma necessidade de inserir esse mundo tecnológico - que não envolve apenas os signos linguísticos, mas também cores, imagens, movimentos - na escola.

(TAVARES, 2015, p. 17).

RESUMO

Com base nos estudos dos letramentos ou novos letramentos que permeiam os tempos contemporâneos, com o uso massivo das TICs, mediante as práticas sociais, que exigem dos indivíduos o desenvolvimento de multiletramentos, e apoiando-se no princípio das práticas e eventos de letramento, essa pesquisa desenvolveu-se por meio da aplicação de uma proposta pedagógica que se utiliza tanto de aparelhos tecnológicos já existentes e difundidos na sociedade, quanto do protótipo de uma nova ferramenta, o DIAIPRA - criado a partir da ideia desse professor/pesquisador e do esforço e ideias de duas de suas alunas, de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte. Este trabalho de pesquisa visa proporcionar aos alunos, a interação com as novas tecnologias em sala de aula e, dessa forma, usufruir dos benefícios que as TICs podem proporcionar à aprendizagem desses sujeitos em meio às práticas letradas escolares. Por meio desse contato, o objetivo geral deste trabalho foi analisar, a partir de uma ação interventiva, se o DIAIPRA teria eficácia no apoio a práticas e eventos de letramento escolares, na busca de uma aprendizagem significativa nesse ambiente. A abordagem metodológica desse estudo tem por princípio a pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se por meio de uma pesquisa-ação, de natureza interpretativa e interventiva. Quanto a análise dos dados, estes permitiram evidenciar a efetividade do uso de tecnologias de informação e comunicação, como o celular e o DIAIPRA, no apoio às práticas e eventos de letramento, baseados no estudo dos gêneros textuais discursivos crônica e artigo de opinião, em um ambiente educacional de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: DIAIPRA. Letramentos. Tecnologias de informação e comunicação. Práticas e eventos de letramento.

ABSTRACT

Based on the studies of the letterings or new letterings that permeate contemporary times, with the massive use of ICTs, through social practices, which require individuals to develop multiletering, and supporting the principle of practices and Literacy events, this research developed through the application of a pedagogical proposal that uses both existing and widespread technological apparatus in society, as well as the prototype of a new tool, the DIAIPRA-created from the Idea of this teacher/researcher and the effort and ideas of two of his students, from a public school of the state of Rio Grande do Norte. This research aims to provide students, the interaction with these new technologies in the classroom and, of this Enjoy the benefits that the ICTs can provide to the learning of these subjects in the middle of school literacy practices. Through this contact, the general objective of this work was to analyze, from the intervention action, whether the DIAIPRA would be effective in supporting the practices and events of school literacy, in the search for a meaningful learning in this environment. The methodological approach of this study is the principle of qualitative research, developing through a research-action, interpretive and interventional nature. As for the analysis of the data, these allowed to demonstrate the effectiveness of the use of information and communication technologies, such as cellular and DIAIPRA, in support of the practices and events of literacy, based on the study of the chronic discursive textual genres and article of Opinion in an educational learning environment.

KEYS WORDS: DIAIPRA. Cell phone. Literacies. Information and communication technologies. Literacy practices and events.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Novos letramentos, novos alunos, novos professores	31
Quadro 2- Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento	35
Quadro 3- Postura diante da tecnologia e de suas relações com o letramento	42
Quadro 4- Estados e cidades brasileiras que proibiram aparelhos celulares em sala de aula	47
Quadro 5- Informações sobre os alunos	80
Quadro 6: Avaliação dos alunos sobre a aula do gênero crônica	98
Quadro 7: Avaliação dos alunos sobre a aula do gênero artigo de opinião	104
Quadro 8: Quadro comparativo das práticas letradas trabalhadas	109
Quadro 9: Avaliação sobre a utilização do DIAIPRA e do celular em sala de aula ..	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação da teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin	55
Figura 2- Pequena adaptação da teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin frente ao caráter multissemiótico dos textos atuais, sugerido por Rojo (2013)	56
Figura 3- Alunas Wesllanny e Samia confeccionando o DIAIPRA com o apoio do eletricista Mauro	62
Figura 4- Parte interna do DIAIPRA	62
Figura 5- Professor/pesquisador ministrando aula com a utilização de TICs	68
Figura 6- Alunos participantes da pesquisa	68
Figura 7- Alunos participando de um evento de letramento	70
Figura 8- Alunos respondendo o questionário	73
Figura 9- Alunos discutindo e produzindo texto	75
Figura 10: Alunos produzindo texto de maneira colaborativa	97
Figura 11: Alunos fazendo anotações sobre a aula em seu celular	102
Figura 12: Aluno realizando o registro fotográfico do conteúdo da aula	103
Figura 13: DIAIPRA	103
Figura 14: Aluna utilizando o DIAIPRA durante a aula	105
Figura 15: Alunas concentradas assistindo a aula por meio do fone de ouvido	108
Figura 16: Alunos produzindo o gênero artigo de opinião	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Considerações sobre o comportamento da turma	81
Gráfico 2- Influência do ruído na compreensão dos conteúdos	81
Gráfico 3- Percepção do volume de altura da voz do professor	83
Gráfico 4- Considerações sobre o professor mencionar algum incômodo em sua voz	84
Gráfico 5- Utilização das TICs em sala de aula pelo professor	87
Gráfico 6- Frequência de utilização das TICs em sala de aula pelo professor	87
Gráfico 7- O tipo de acesso à TICs que os alunos têm em sala de aula	88
Gráfico 8- Utilização do celular sem a permissão do professor	89
Gráfico 9- Utilização do celular como ferramenta de estudo durante a aula	90
Gráfico 10- Utilização do celular para estudo, sem que esse faça parte da aula	90

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS LETRAMENTOS E AS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS	21
2.1. LETRAMENTO: ALGUMAS CONCEPÇÕES	22
2.1.1. Ampliando as concepções de letramento: a sociedade contemporânea e os multiletramentos	29
2.2. PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA: O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	32
2.3. LETRAMENTO E TECNOLOGIA: O LETRAMENTO DIGITAL, AS TICS E A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA	37
2.3.1. Dialogando com novos letramentos em sala de aula: o letramento digital e as TICS	40
2.3.2. A sala de aula e os artefatos tecnológicos: os letramentos, o celular e a geração mobile	45
2.3.3. As novas tecnologias, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos e a multimodalidade discursiva	51
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
3.1. DIAIPRA: DE UMA IDEIA À POSSIBILIDADE DE UMA NOVA FERRAMENTA PEDAGÓGICA	59
3.2. O DIAIPRA, O CELULAR E A POSSIBILIDADE DE APOIO ÀS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO	63
3.3. A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO EM UMA PESQUISA-AÇÃO	64
3.4. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA A PARTIR DOS ELEMENTOS BÁSICOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO: OS PARTICIPANTES, OS AMBIENTES, OS ARTEFATOS E AS ATIVIDADES	66
3.4.1. Os participantes da pesquisa: os sujeitos que participaram das práticas e eventos de letramento	67

3.4.2. O ambiente situacional da pesquisa: o local onde ocorrem as práticas e os eventos de letramento	69
3.4.3. Os artefatos do estudo: instrumentos essenciais para as práticas letradas e para o desenvolvimento da pesquisa	70
3.4.4. As atividades inerentes à pesquisa: das práticas de letramento à geração de dados	72
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
4.1. DIFICULDADES ÀS PRÁTICAS LETRADAS ESCOLARES: O RUÍDO E O USO INDEVIDO DAS TICS EM SALA DE AULA	77
4.1.1. O ruído produzido em sala de aula como prejuízo às práticas e eventos de letramento: como os alunos se veem?	78
4.1.2. A má utilização da TICs em sala de aula: como transformar o problema em solução?	85
4.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM AS TICS EM SALA DE AULA: OS GÊNEROS E UMA NOVA FERRAMENTA	93
4.2.1. Abordagem do gênero textual crônica a partir do trabalho com TICs	94
4.2.2 A utilização dos aparelhos DIAIPRA e celular no trabalho com o gênero artigo de opinião	101
4.2.3. Comparando as práticas letradas: em resumo, o que dizem os alunos?	109
4.3. CHEGANDO AO VEREDITO: PODERÁ O DIAIPRA APOIAR AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR?	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educar em plena era da informação pode ser uma atitude extremamente desafiadora, haja vista que bate de frente com a constante afirmação de que o mundo se desenvolve em incrível velocidade, ao ponto que a educação, muitas vezes, parece não acompanhar tal ação. Não se pode mais fechar os olhos para essa realidade, a escola precisa mudar porque a sociedade mudou, e todo o seu vislumbre pelas novas tecnologias é um grande exemplo disso. Nesse sentido, o universo da sala de aula deve ser ampliado, o paradigma escolar deve voltar-se à formação do indivíduo para o seu cotidiano, que exigirá desse multiletramentos.

Viver em uma sociedade da informação digital requer multiletramentos, ou seja, competência em um conjunto cada vez mais diversificado de habilidades funcionais, acadêmicas, críticas e eletrônicas. Para serem considerados multiletrados, os estudantes precisam hoje adquirir um conjunto de habilidades que os capacitem a tirar vantagem dos diversos modos de comunicação que se fizeram possíveis pelas novas tecnologias e a participar de comunidades globais de aprendizagem. (KASPER, 2000, p.105, Apud BUENO et.al. 2008, p.46).

Ora, se a escola se propõe a preparar seus alunos para a vida, ou seja, para a vivência em sociedade e para o mercado de trabalho, ela não pode tomar a via de direção contrária a qual o mundo globalizado em que vivemos nos direciona. Nesse aspecto, Tavares (2015, p. 07) afirma que “em um mundo globalizado, digital e audiovisual não se pode deixar para trás as transformações que os aparatos tecnológicos têm feito”. Dessa forma, cabe às instituições formadoras um esforço no sentido de se apropriar e/ou se adequar a essa realidade em prol de uma formação mais completa de seus usuários. A mesma autora ainda completa a informação anterior ao destacar que “a escola precisa se adequar a essas mudanças e trazer para a sala de aula o mundo da tecnologia e das imagens, pois, letrar não é somente ensinar a ler e escrever, é fazer com que a leitura e a escrita tenham sentido na vida das pessoas”. (TAVARES, 2015, p. 07).

No entanto, o que se observa em várias instituições de ensino do Brasil, muitas delas apoiadas por leis municipais e estaduais, é a proibição do uso de ferramentas eletrônicas móveis, tais como celular, *tablet*, dentre outros dispositivos. Infelizmente,

o que muitas vezes se crê é que essas ferramentas não são necessárias ao ambiente de aprendizagem, e mais, que são prejudiciais, uma vez que podem atrapalhar as práticas de letramento dos educandos por acarretarem problemas como a falta de atenção e/ou concentração, já que os alunos preferem estar em contato com esses aparelhos em vez de prestar atenção à sala de aula e aos ensinamentos do professor.

No entanto, é necessário “entender que as tecnologias já estão e fazem parte das práticas de letramento.” (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 212). Lenartovicz (2012, p. 07) destaca que “quando há a presença de novas tecnologias em diferentes contextos ou ambientes como os de ensino, nota-se que também está sendo traçado um caminho para eventos e práticas de letramento que fazem uso dessas ferramentas”.

Contudo, é bem verdade que a sala de aula apresenta vários problemas e a falta de atenção/concentração é uma delas, mas que também, isso já existia muito antes do advento e difusão da era tecnológica, assim como outros tantos. O ruído, por exemplo, é um desses problemas que atrapalha a concentração e a atenção dos discentes e que na maioria dos casos faz com que o professor precise elevar a sua voz, o que em constante repetição, pode levar a desencadear, a curto, médio ou longo prazo, problemas com a cordas vocais.

o ruído de fundo (competitivo) atrapalha ou mesmo impede a comunicação oral e pode trazer consigo alguns malefícios físicos, emocionais e educacionais. Ou seja, este ruído pode trazer alterações nos limiares de audição e/ou zumbido; cansaço, pois o aluno precisa despender um esforço maior para se concentrar durante 4 horas de aula, o professor terá um esforço redobrado para manter sua voz em intensidade maior para ser ouvido (disfonias, edemas de cordas vocais, fendas, etc), prejuízo na aprendizagem, pois o aluno poderá perder parte do conteúdo, ou mesmo, receber a mensagem alterada (distância do professor até o aluno, reverberação, troca de fonemas devido ao mascaramento dos traços distintivos da fala, etc). (DREOSSI & MOMENSOHN-SANTOS, 2004, p.39-40).

Por outro lado, é bem verdade, também, que são muitas as situações em que se percebe que os discentes desviam seu foco da aula para se engajar à interação proveniente das redes sociais digitais veiculadas por essas ferramentas. Dessa forma, tentar competir com esses acessórios e a gama de possibilidades que oferecem, parece ser um confronto desleal e o é.

Mas, o que se discute aqui é justamente o inverso do que essa dicotomia sala de aula/novas tecnologias parece ser. Primeiro, por que elas precisam ser dicotômicas? Não é preciso haver todo esse confronto, pois essa pode muito bem caminhar ao lado daquela e assim propiciar aulas mais dinâmicas, interativas e que chamem atenção do alunado. Segundo, juntas, elas poderão proporcionar o desenvolvimento de multiletramentos aos educandos, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa em que o trabalho com os vários tipos de linguagem é algo primordial na busca por alunos que sejam competentes comunicativamente e, para isso, o poder de multimodalidade que essas ferramentas podem apresentar é um dos fantásticos fatores que podem auxiliar o docente nessa tarefa. Terceiro, por que não pensar que essas ferramentas tecnológicas poderão ajudar o professor na resolução de problemas como a falta de atenção/concentração e o barulho produzido por seus alunos, assim como, com a conservação e a preservação de sua voz?

Nessa perspectiva, cremos que a utilização dessas novas tecnologias aliadas às práticas e eventos de letramento em sala de aula poderão solucionar tais problemas e possibilitar aos educandos o conhecimento de maneira mais dinâmica, acessível e significativa. Mas, se a utilização didática dessas ferramentas, como por exemplo, do celular não for suficiente para abarcar a totalidade desse desafio, e não existir outra ferramenta que sozinha ou em comunhão com a anterior possa solucionar essas dificuldades, então, por que não criar algo, um mecanismo, um protótipo, ou dispositivo para tal fim? É aí que surge a ideia da criação e utilização do DIAIPRA (Dispositivo de apoio à interação professor e aluno), um dispositivo que pode facilitar a interação do professor na comunicação com seus alunos, assim como melhorar a dinâmica de ensino e construção de conhecimentos em sala, haja vista que funciona a partir da emissão de ondas de rádio, que os educandos poderão captar através do aplicativo rádio presente em seus celulares e ouvir a voz do professor por meio de seus aparelhos com o auxílio do fone de ouvido.

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, uma vez que, apresentaremos uma proposta de intervenção didático-pedagógica baseada na utilização do dispositivo criado ao qual se deu o nome de DIAIPRA e do celular em sala de aula, mostrando assim, que tais ferramentas tecnológicas podem apoiar as práticas e eventos de letramentos e serem facilitadoras de um processo de ensino que visa à aprendizagem significativa, embasada nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Sendo assim, compreendendo a relevância do seu papel tanto para o desenvolvimento de novas metodologias e práticas de ensino, assim como para o próprio trabalho de pesquisa, os questionamentos que se buscam responder com esse estudo são:

- A) Como os alunos veem a utilização das tecnologias de informação e comunicação -TICs em sala de aula?
- B) De que forma os alunos avaliam suas práticas e eventos de letramento escolar, com a presença de TICs, em especial o celular e o DIAIPRA?
- C) Poderá o dispositivo DIAIPRA apoiar as práticas e os eventos de letramento escolar, na busca de uma aprendizagem significativa em sala de aula?

Na perspectiva de aclarar tais indagações o objetivo central dessa pesquisa é analisar, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção em sala de aula, se o DIAIPRA terá eficácia no apoio a práticas e eventos de letramento escolares, na busca de uma aprendizagem significativa nesse ambiente. Para tanto, como objetivos específicos do trabalho temos: (i) identificar a existência de problemas, como ruído, falta de concentração e atenção dos alunos no ambiente de ensino; (ii) descrever como os alunos veem a utilização de TICs, como o celular, em sala de aula; (iii) ministrar aulas sobre os gêneros textuais crônica e artigo de opinião com e sem o uso dos dispositivos DIAIPRA e do celular; (iv) descrever como os alunos avaliam suas práticas nessas aulas com a presença das TICs mencionadas; Por fim, (v) comparar o relato dos alunos sobre as aulas sem e com o uso desses dispositivos no apoio às práticas e eventos de letramento desenvolvidos em sala.

No propósito de conseguir atingir tais objetivos, o trabalho de pesquisa fundamentou-se à luz das teorias de Soares (2002, 2003, 2004a e 2008); Kleiman (2004 e 2007); Street (2014); Tavares (2015), no que tange ao estudo sobre os letramentos; seguido da abordagem do conceito de multiletramentos a partir das concepções de Rojo (2012) e Kersch e Coscarelli (2016); já as ideias pertinentes sobre as práticas e os eventos de letramento, destacam-se os conceitos de Kleiman (2004 e 2007); Soares (2004b), Street (2012 e 2014), Hamilton (2000); no que diz respeito ao letramento digital e novas tecnologias de informação e comunicação, apresenta-se o olhar de Kenski (2015); Tavares (2015); Lenartovicz (2012); Soares (2002); Coscarelli e Ribeiro (2007); Finger-Kratochvil (2009); e, especificamente, sobre tecnologia, educação e comunicação mobile, tem-se Merije (2012).

No tocante ao método, esse trabalho apresentará um enfoque qualitativo e intervencionista, através do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, já que essa é “uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. (GIL, 2010: 42). Esse estudo foi desenvolvido com alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II, da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, situada no município de Aracati, no estado do Ceará.

Quanto à estrutura da pesquisa aqui exposta, esse trabalho organizou-se em cinco capítulos, dos quais apresentamos a seguir algumas informações para que se compreenda como esse foi desenvolvido e sobre o que cada capítulo aborda:

O capítulo 1 é a parte introdutória da pesquisa que chamamos de Considerações Iniciais. Nessa, apresentamos de maneira geral a temática trabalhada, assim como a relevância sobre a qual se justifica o desenvolvimento desse trabalho, os questionamentos que levaram os autores à pesquisa, os objetivos que nortearam as etapas do estudo e a metodologia aplicada que direcionou o processo de análise.

No capítulo 2, expomos o referencial teórico que servirá de base para nossa pesquisa. Nessa seção, destacamos, à priori, as concepções em torno dos estudos dos letramentos, contrastando os conceitos de alfabetização e letramento, logo após apresentando os vários tipos de letramento até abordar o princípio da teoria dos multiletramentos. Em seguida, discorreremos ainda sobre as práticas e os eventos de letramento na escola e a importância do trabalho pedagógico desses na perspectiva das práticas sociais letradas. Seguindo, abordamos ainda as ideias expostas sobre o letramento e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, com um olhar sobre o letramento digital e a utilização de aparatos tecnológicos, como o celular, tablets, dentre outros, pela “geração mobile” (MERIJE, 2012). Por fim, como última abordagem desse tópico, dissertamos ainda sobre a utilização dessas novas tecnologias, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos e a multimodalidade discursiva.

No capítulo 3, evidenciamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, em que apresentando o tipo e a abordagem a qual o estudo se encaixa e, contextualizando a partir dos eventos e práticas de letramento, discorreremos ainda sobre os participantes da pesquisa, o ambiente envolvido, os artefatos inerentes ao processo e as atividades propostas. Destacando também os instrumentos de análise, os procedimentos de geração de dados, o *corpus* e o processo de análise dessa investigação.

No capítulo 4, a partir da geração de dados e informações no decorrer do processo de investigação, destacamos o processo de análise do *corpus* dessa pesquisa, apresentando os possíveis resultados da utilização do DIAIPRA em sala aula como apoio às práticas e eventos de letramento escolar, por meio dos relatos dos educandos participantes das etapas de não uso/uso de tal dispositivo durante a proposta de intervenção aplicada.

No capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa, retomando-a de forma geral, englobando os objetivos de estudos e verificando se tais puderam realmente concretizar-se e/ou realizar-se, respondendo assim, aos questionamentos iniciais desse trabalho. Nesta mesma seção, os pesquisadores também apresentarão possíveis sugestões para continuidade do trabalho em uma pesquisa futura.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS LETRAMENTOS E AS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS

A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.
(KENSKI, 2015, p. 64)

A sala de aula é um ambiente vasto de possibilidades para o trabalho com os mais diversos letramentos, assim como para a mais diversas práticas e eventos, também, desses mesmos letramentos. Cabe, pois, à escola, instituição social, “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 04) está aberta a todas essas possibilidades oriundas das práticas sociais em que a interação e a comunicação permeiam, possibilitando a formação integral de seus alunos e os preparando para as várias demandas exigidas durante a vida. Kenski (2015, p. 45) aborda que essa instituição deverá, antes de mais nada, basear-se na “intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência”.

As novas tecnologias de informação e comunicação, doravante TICs, podem propiciar essa acentuação das oportunidades de aprendizagem, como ainda fortalecer a autonomia e o interesse dos alunos frente à busca de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, modificando e transformando as próprias práticas de leitura e escrita em sala, evidenciando, cada vez mais, o letramento digital que grande parte dos discentes já apresentam ao chegar na escola.

As práticas de leitura e escrita nas telas demonstram a apropriação das novas tecnologias digitais por meio dos indivíduos que estão em contato com elas, sendo parte dos eventos do letramento digital e são, por conseguinte, interações promovidas pela linguagem e pelo caráter social que elas implicam, modificado temporalmente e em contextos diferentes. (LENARTOVICZ, 2012, p. 09)

Dessa forma, essas novas tecnologias, para Kenski (2015, p. 66), “oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos

alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade”. Contudo, para que possam exercer o seu papel e oportunizar tais ações, “é preciso olhá-las de uma nova perspectiva”. (KENSKI, 2015, p. 66).

Porém, antes de destacarmos aqui a discussão em torno da utilização das TICs na sala de aula e sua relação com a educação, e mais especificamente, com o letramento, por meio de suas práticas e eventos, faz-se necessária a abordagem de alguns conceitos dos quais trataremos nos subtópicos abaixo.

2.1. LETRAMENTO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Letrar, termo que vem sendo alvo de várias discussões nos estudos sobre educação, mas, necessariamente, sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, aparece nesses, geralmente, contrastando, diferenciando-se e/ou ampliando o conceito de outro termo, também bastante comum em tais estudos: alfabetizar que traz como significado aparente “ensinar a ler e a escrever” (FERREIRA, 2001, p. 37), tão somente assim posto. Esses processos extremamente importantes diferenciam-se, mas também, se completam ou deviam se completar, na busca pelo desenvolvimento dessas práticas também já citadas. O fato é que o primeiro parece se mostrar um procedimento mais completo e complexo em detrimento desse último, que se pode inferir, visa à aquisição da leitura e da escrita alfabética sem se preocupar com as condições de uso social dessas. Sobre isso Soares (2008, p. 01) afirma que,

nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Ao discutir ainda sobre as práticas em torno da alfabetização e do letramento, a mesma autora ainda ressalta uma diferença básica em relação à aquisição da primeira com o uso social da segunda quando destaca que “se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e

frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”. (SOARES, 2008: 01). Tavares (2015, p.03) também ressalta essa relação, adicionando também a oralidade aos estudos do letramento, ao dizer que

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

Nesse sentido, ainda destacamos Morais (2015, p. 21) que afirma que o letramento “pode ser definido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de quem utiliza a escrita e a leitura relacionados às práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Diferentemente do alfabetismo que basta apenas codificar e decodificar o signo linguístico”.

Essa discussão entre esses dois paralelos permeia vários estudos acadêmicos, e por mais que essa preocupação em torno dos usos da leitura e da escrita em meio social venha de longas datas, o estudo sobre o letramento é algo extremamente recente, que surge em meados de 1980, simultaneamente, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, como Brasil, França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos, apesar de que nesses dois últimos essa palavra já constasse em seus dicionários de língua materna desde o final do século XIX. Foi apenas a partir desse período citado anteriormente, final do século XX, que o foco de atenção, discussão e reformulação se manifestou nos estudos da educação e da linguagem (SOARES, 2003; SOARES, 2004; TAVARES, 2015).

Porém, mesmo com a gama de escritos produzidos pela academia, desde então, formular um conceito único e universal para o letramento é uma tarefa praticamente impossível. Soares (2003, p. 65) destaca que

a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o

letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Tavares (2015, p. 03) ressalta as concepções de Hartman que afirma que o “letramento possui um conceito ‘elástico’, pois pode variar de acordo com o olhar e com a maneira de olhar de quem o examina”. Dessa forma, pode-se inferir que o conceito de letramento é volátil por conta de sua dinamicidade, logo muda conforme o olhar, a percepção, o pensamento, a experiência, a época, o uso, a situação, enfim, o conhecimento das pessoas e sua relação com as práticas que envolvem tanto a oralidade quanto a escrita. Nesse ponto, por ser muito dinâmico, o letramento “transparece de diversas formas na linguagem oral ou escrita das pessoas que demonstram conhecimentos diferentes porque tiveram experiências de vida e aprendizagens diferentes e vivenciaram eventos e práticas de letramentos diferentes”. (TAVARES, 2015, p. 04).

O letramento em sua plenitude transpassa os limites da ideia e do conceito de alfabetização, pois, vai muito além do processo de aquisição da escrita, já que está presente nas práticas discursivas sejam elas escritas e/ou orais e não somente nas atividades específicas de ler ou de escrever. Kleiman (2004, p. 18) destaca que “outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional ‘alfabetização’ está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. A mesma autora ainda ressalta que,

uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança é considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 2004, p. 18)

Morais (2015, p. 22) aponta que o letramento faz parte da vida tanto de quem é alfabetizado quanto de quem não é alfabetizado. Dessa forma, deixa de lado a questão individual e o social passa ser o tema central. No entanto, não é bem isso que geralmente se evidencia nos ambientes escolares, pois, é bem mais comum de se

observar o valor dado a competências de nível individual em detrimento da social. Sobre isso, Kleiman (2004, p. 20) salienta:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Aqui, a autora citada coloca a alfabetização como um tipo de prática de letramento e destaca a importância da escola como uma das agências de letramento, a qual deve ir além das competências individuais, e passar a observar o letramento como uma prática social. Nesse aspecto é preciso mudar o olhar, é preciso mudar a concepção de letramento que a escola subjaz e que é dominante na sociedade. Sobre isso é interessante destacar algumas ideias sobre as concepções de letramento com os modelos autônomo e ideológico.

O modelo autônomo privilegia a escrita em detrimento das modalidades orais determinando o que Street (2014) chama de “grande divisão”. Kleiman (2004, p. 21) ressalta que esse é “o modelo que hoje em dia é prevalente em nossa sociedade e que se reproduz sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa”. Tavares (2015, p. 04) também cita o posicionamento de Kleiman que diz que “o modelo autônomo supervaloriza a escrita formal e não a vê como um produto completo e vinculado ao contexto de produção e às práticas sociais, concedendo, assim, a quem escreve, o poder de desenvolver as habilidades cognitivas individuais”. Street (2014, p. 44) afirma que esse modelo é dominante na UNESCO e em outras agências de letramento que tem por responsabilidade a alfabetização. Destaca ainda que “ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica”. O mesmo autor ainda descreve que o modelo autônomo pressupõe um único caminho ao letramento, esse ligado ao desenvolvimento e ao progresso.

O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. (STREET, 2014, p. 44).

Tavares (2015, p. 04-05) por sua vez ressalta que o modelo autônomo “contribui para perpetuar a divisão entre povos primitivos e avançados, tradicionais e modernos, letrados e não letrados, e se correlaciona à aquisição e ao desenvolvimento da escrita”. Dessa forma, conclui-se que esse modelo, ao conceber a escrita como um produto completo em si mesmo, que não está preso ao seu contexto de sua produção, negligencia as práticas sociais de letramento em função de habilidades cognitivas individuais.

O modelo ideológico, por sua vez, vai, de certa forma, em contramão ao autônomo, haja vista que nele as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 2004, p. 21). Tavares (2015, p. 05) destaca que dentro desse modelo de letramento, “passa-se a reconhecer a variedade de práticas associadas à oralidade, à leitura e à escrita em contextos diferentes da sociedade, além de estabelecer as relações de cultura e de poder entre os povos”.

Nesse sentido, Street (2014, p. 44) expõe que

um modelo “ideológico”, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. [...] Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”.

Assim, mesmo se diferenciando, o modelo ideológico não nega o autônomo ao que Kleiman (2004, p. 39) destaca que “o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”, no entanto que, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”.

A esse respeito Tavares (2015, p. 05) também aponta que

o modelo ideológico reconhece o valor do modelo autônomo, mas estende-se na complexidade do fenômeno, quando vê que a aquisição da escrita envolve desafios para um discurso dominante e que o letramento é também uma prática social ideológica que envolve aspectos de epistemologia, de poder e de política.

Outros conceitos e/ou tipos de letramento surgiram com o decorrer das pesquisas e a partir de 1990, esses estudos ganharam ainda mais força. Tavares (2015, p. 05) destaca os estudos de Maclaren sobre os tipos de conhecimento que as pessoas devem adquirir para ter uma ativa participação no meio social, ressaltando, assim, a definição de três tipos de letramento: funcional, cultural e crítico. (TAVARES, 2015, p. 05).

A mesma autora apresenta os conceitos desses em seu estudo destacando que o funcional, “adquirido com a aprendizagem das práticas de leitura e escrita, refere-se ao domínio técnico das habilidades que o indivíduo tem para decodificar textos simples, como placas de rua, manchetes de jornal ou manuais de instrução”. Já o letramento cultural “acompanha o letramento funcional e refere-se à familiaridade com as tradições linguísticas. Entre outros fatores, defende o uso dos padrões da língua e da informação cultural que os alunos trazem para a sala de aula”. Por sua vez, o letramento crítico, para Tavares (2015, p. 05),

envolve as dimensões ideológicas do texto, as práticas sociais e a cultura. Esse tipo de letramento tem como objetivo criar um cidadão crítico capaz de analisar e desafiar a opressão da sociedade. Instiga o indivíduo a lutar por uma sociedade mais justa, imparcial e democrática.

Todos os mais variados tipos de letramento são deveras importantes, pois, são essenciais para a formação completa do indivíduo, porém, no que diz respeito ao ambiente escolar, acredita-se que o trabalho com o desenvolvimento desse último seja essencial para a atividade escolar, pois, possibilitará aos alunos a capacidade de ter uma visão ou de interrogar de maneira crítica as normas sociais, a própria sociedade e o mundo a sua volta, ao longo de sua vida.

Hoje, outro tipo de letramento que surge com grande imponência, principalmente se considerarmos a era da inovação, da informação e do desenvolvimento de novas tecnologias digitais, esse é o letramento digital. Para Lenartovicz (2012, p. 02),

o letramento digital que tem como foco as tecnologias em práticas sociais é parte de pesquisas recentes e possibilita descobertas visando compreender os resultados de sua presença em diferentes contextos, como em ambientes de ensino, sua força motivadora e seu efeito na aprendizagem e as relações sociais do aluno.

Para Frade (2007, p. 60), esse letramento “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Sobre ele, falaremos posteriormente em um outro tópico.

Com tudo isso, pode-se destacar que o letramento na escola não pode mais ser, tão simplesmente, ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais, ele deve sim ser vinculados às práticas sociais da linguagem para a melhor formação e preparação dos educandos para a vida. Sobre isso Kleiman (2007, p. 04) acredita que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. A mesma autora acredita ainda “na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. (KLEIMAN, 2007, p. 04).

Assim, compreende-se que a escola deve estar preparada para esse universo que se apresenta hoje e estar aberta, também, ao modelo ideológico de letramento para que o conhecimento possa se dar de maneira significativa, embasada nas práticas sociais de utilização das linguagens oral e escrita, levando sempre em consideração, a formação dos discentes a partir da pedagogia dos multiletramentos.

2.1.1. Ampliando as concepções de letramento: a sociedade contemporânea e os multiletramentos

O subtópico que abordaremos aqui trará, como complemento do anterior, uma discussão muito breve, contudo, fundamental, sobre o conceito, ou concepção, da pedagogia dos multiletramentos postulada pelo Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) e abordada nesse trabalho pelos pesquisadores sob a ótica dos escritos de Rojo (2012), e Cani e Coscarelli (2016), dentre outros que possamos destacar. Essa parte se torna fundamental porque acreditamos que as discussões subsequentes sobre as práticas e eventos de letramento como práticas sociais; a abordagem sobre o letramento digital e a utilização das TICs em sala de aula; assim como sobre a multimodalidade discursiva e os gêneros discursivos, incluem e aprofundam (direta ou indiretamente) as ideias postas a partir de agora nessa seção.

O vernáculo “multiletramentos” ou “pedagogia dos multiletramentos” surgiu pela primeira vez na publicação de um manifesto intitulado de “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (A pedagogy of multiliteracies – designing social futures), produzido pelo GNL como resultado de uma semana de discussões sobre os novos letramentos em um colóquio em Connecticut (EUA). (ROJO, 2012).

Segundo Rojo (2012) o grupo apontava nessa produção que a escola deveria se apropriar dos novos letramentos, que apresentam um “caráter multimodal ou multissemiótico”, (ROJO, 2012, p. 13) e que surgiam na sociedade moderna devido, em grande parte, às novas TICs; assim como, de incorporar nos currículos escolares a enorme variedade de culturas provenientes de um universo permeado pela globalização e que já é presente nas salas de aula. Dessa forma, para abarcar “esses dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**”. (ROJO, 2012, p. 13).

Daí surge, segundo o GNL, a concepção dos multiletramentos tomando com princípio base dois pilares extremamente importantes relacionados à construção de sentido na contemporaneidade: a multiplicidade das culturas e a multiplicidade das linguagens (ROJO, 2012). Cani e Coscarelli (2016, p. 19) ao tratar desses pilares destacam que, “o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das

convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. (...) O segundo pilar diz respeito à multimodalidade”, que para as autoras, “exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido.” (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19).

Rojo (2012, p. 19), ao tratar da multiplicidade de linguagens, destaca que,

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Dessa forma, compreende-se que esses novos letramentos oriundos, em sua grande maioria, do advento das novas tecnologias de informação e comunicação, exigirão multiletramentos de quem deles fizer uso (no caso da educação, especialmente, os alunos), para construção do efeito de sentido, haja vista, diversidade de linguagens que constituem os textos contemporâneos. Nesse sentido, Cani e Coscarelli (2016, p. 20) destacam que “a multiplicidade de textos presentes em nossa sociedade demanda do leitor uma (trans)formação para lidar com os saberes da semiótica no contexto escolar”. E mais, as mesmas autoras ainda destacam que “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. (CANI E COSCARELLI, 2016, p. 21).

Os multiletramentos trabalham, entre outras coisas, com o mundo das tecnologias, com os aparatos tecnológicos que produzem informação e comunicação, em suma, com as ferramentas digitais. Pois bem, a intensa maioria de nossos alunos insere-se neste mundo destacado, convivendo diariamente com ele, mostrando até um certo grau de aptidão, dessa forma, é necessário que a escola acorde para essa realidade e não feche suas portas para as novas tecnologias, deve-se antes pensar em como elas podem transformar as possibilidades de ensinar e aprender. Sobre isso, Rojo (2012, p. 27) aponta que “ao invés de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”, ou seja, aborda as várias possibilidades de se trabalhar com esse aparelho na construção e compreensão de textos de várias linguagens e semioses na produção de sentidos.

Já Cani e Coscarelli (2016, p. 22) destacam que,

a escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa.

Com tudo isso, é preciso refletir e/ou repensar a sala de aula, o ensino, a aprendizagem, pois, a cada dia a escola recebe cada vez mais esses novos alunos que já são inseridos nessa nova realidade, e, sendo assim, isso se exige, uma nova postura, uma nova concepção, uma nova escola e, principalmente, novos professores. Nesse aspecto, Kalantzis e Cope (2012, apud CANI E COSCARELLI, 2016, p. 23) destacam que alunos e professores, frente a essa nova realidade e a partir da concepção dos multiletramentos, deveriam desenvolver algumas características:

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para a sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de <i>design</i> e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.

Criticamente, auto avaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.
---	--

Quadro 1: Novos letramentos, novos alunos, novos professores
Fonte: Cani e Coscarelli (2016, p. 22)

Cani e Coscarelli (2016, p. 23) dispõem que “a pedagogia dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas”. Sendo assim, para as autoras, “a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.

Com isso, observa-se a importância e/ou a preocupação de fundamentar a estrutura de trabalho com a leitura e escrita na escola, a partir da dinâmica dos multiletramentos, preparando, assim, o discente para o envolvimento com os mais variados textos multimodais e multisemióticos, haja vista, que fará uso (seja na compreensão, seja na produção) de tais no meio social. Dessa forma, o desenvolver de todo esse mecanismo, deve ser muito bem pensado, planejado, analisado e articulado, quando da formulação e aplicação, em sala de aula ou não, das práticas e eventos de letramento.

2.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA: O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Kleiman (2007 p. 04) ao citar a escola como uma “agência de letramento” e propor que nesse ambiente sejam criados espaços para interações em “práticas sociais letradas”, abre a discussão para o quanto as práticas e os eventos de letramento podem ter papel fundamental no sucesso de tais ações executadas pelos alunos em situações comunicativas fora da escola. No entanto, é preciso ter cuidado ao pensar como e/ou quais práticas e eventos são proporcionadas, para que não

possa haver um certo distanciamento entre as práticas escolarizadas de letramento (que fazem parte do currículo escolar) e as práticas sociais. Ao que,

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2004b, p. 106).

Como se pode perceber Soares (2014) destaca a sutil diferença entre os letramentos proporcionados pela sociedade e aqueles pela escola, em que o primeiro versa pela naturalidade condicionada pelas práticas sociais, ao passo que o segundo seria esquematizado propositalmente com o objetivo da aprendizagem escolar. No entanto, mesmo havendo diferença, isso não proíbe ou impossibilita que os letramentos trabalhados em ambiente escolar tomem por base, aqueles que estão dispostos na esfera social, pois, se o papel da escola é preparar para vida em sociedade, essa tem de ter a preocupação de que os letramentos trabalhados em seus domínios, não sejam diferentes ou extremamente distantes daqueles que seus alunos terão de conviver, diariamente, em sua realidade fora do contexto da escola.

Na verdade, para que essa formação seja completa, a escola deve proporcionar situações interacionistas em quantidades diversas de práticas fundamentadas e regidas sempre pelo espectro social. Para que isso ocorra, a priori, será preciso compreender os objetivos, o contexto de utilização, assim como, as próprias práticas e os eventos de letramento.

Nesse sentido, antes de continuar essa discussão sobre as relações existentes entre as práticas letradas escolares e as práticas sociais, assim como, a influência de uma no desenvolvimento da outra, cabe aqui, a princípio, reforçar e analisar o próprio conceito de eventos e práticas de letramento, apresentando ainda alguns de seus elementos básicos, para uma melhor compreensão dessa própria relação abordada.

Pois bem, os eventos e as práticas de letramento vistos como unidades básicas e instrumentos de estudos de tal fenômeno, englobado nos Novos Estudos do Letramento (NLS) podem se apresentar com os dois lados de uma mesma moeda, pois, apesar de demonstrar certas diferenças, acabam por se completar na constituição do próprio letramento.

Assim posto, os eventos de letramento, conforme Kleiman (2004, p. 40) são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Sobre isso Moraes (2015, p. 24) destaca que esses podem ser “qualquer situação real que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da leitura e da escrita tenham uma função social”. Já Santos (2011, p. 29-30) destaca que,

cada evento se processa de forma distinta, apresentando regras bastante específicas que podem ser observadas a partir dos contextos de ocorrência, dos objetivos aos quais se propõem e às finalidades que cumprem, como também aos papéis sociais dos agentes que neles estão envolvidos.

Sendo assim, compreende-se, então, que sempre que tivermos uma atividade social, em que se faça presente o uso da escrita como mediadora dessa, seja através de sua produção, leitura, compreensão ou interpretação, teremos aí um evento de letramento.

As práticas, por sua vez, podem ser empregadas “como um termo mais abrangente que nos permite reconhecer os modelos e conceitos de letramento que os próprios atores trazem para os eventos” (STREET, 2014, p. 119).

Santos (2009, p. 06), embasado em Street (1995), destaca que as práticas de letramento “dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita”. E mais, a autora ainda complementa ao afirmar que essas “englobam os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e também as suas concepções sociais e culturais” (SANTOS, 2009, p. 06). Em suma, ao fazer relação entre práticas e eventos de letramento Eusébio e Cerutti-Rizzatti (2013, p.19), tomando por base Barton e Hamilton (2000), postulam que,

as *práticas de letramento* são formas gerais de cultura, vivências que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas; essas práticas, no entanto, não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Já os *eventos de letramento*, [...] são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas.

Assim, eventos e práticas se complementam na formação do próprio letramento, em que os primeiros, conforme a abordagem acima, são atividades observáveis nas quais o letramento tem um papel, visivelmente posto, na práticas sociais, já as segundas são as diversas formas ou práticas em que se utiliza a escrita na formulação dos primeiros, no entanto, não observáveis, já que se manifestam a partir certas relações internas, pessoais, como vivências, cultura, conhecimento, ideologias, atitudes, valores, sentimentos, dentre outros.

Nesse aspecto, Hamilton (2000) aborda em seus estudos alguns elementos visíveis dos eventos de letramento, tais como participantes, ambientes, artefatos e atividades; e não visíveis das práticas de letramento, participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas, que são abordados no quadro abaixo.

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

Quadro 2 – Elementos básicos dos eventos e práticas de letramentos
Fonte: Hamilton (2000, p. 17)

Como visto, todos esses elementos, sejam eles perceptíveis ou ocultos, farão parte dos eventos e práticas de letramento sempre em que se buscar a realização e, por conseguinte, o desenvolvimento do próprio letramento. No ambiente social não é

diferente, pois, em todas as circunstâncias, em que tais práticas e eventos se fizerem presentes, esses elementos lá estarão constituídos. Nesse aspecto, é imperativo destacar seis pressupostos que Barton e Hamilton (2000, p. 08) abordam sobre a natureza do letramento nessa perspectiva:

- 1- Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- 2- Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida;
- 3- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- 4- As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- 5- O letramento é historicamente situado;
- 6- As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Sendo assim, voltando à discussão inicial deste tópico, a busca pela aprendizagem e, conseqüentemente, pelos letramentos na escola, devem basear-se nesses construtos das práticas sociais, para que, assim, a formação tenha significância e seja completa. Kleiman (2007, p. 05) destaca que “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social”. A mesma autora ainda compara essas atividades e essas situações ao dispor que elas envolvem “uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN 2007, p. 05). No entanto, muitas vezes, as práticas escolares de uso da escrita relevam o aspecto social da prática letrada e se condicionam a uma concepção de cunho tradicional considerando essas como aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito

escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. (KLEIMAN 2007, p. 05).

Os estudos do letramento, por sua vez, “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN 2007, p. 04). Dessa forma, encarar a abordagem do letramento, seus eventos e suas práticas, por meio da concepção social de usos da escrita, assim como, reconhecer a importância de fundamentar as práticas letradas escolares, a partir dessa perspectiva, é algo extremamente necessário e positivo quando se pensa em aprendizagem.

Assim, é preciso, portanto, um novo olhar para essas práticas no ambiente escolar, subjazer a ideia tradicional de aprendizagem baseada em competências e habilidades individuais e assumir o letramento como objetivo de ensino nos mais diversos ciclos escolares, concebendo, assim, perspectiva social da escrita nesses ambientes.

2.3. LETRAMENTO E TECNOLOGIA: O LETRAMENTO DIGITAL, AS TICS E A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA

Repensar a didática de sala de aula tomando por base a perspectiva social da escrita requer está aberto a, constantemente, refletir o mundo a sua volta, principalmente em torno de tudo aquilo que espera e está disponível aos nossos alunos na esfera social. As novas tecnologias fazem parte de tudo isso e a escola não está, ou não pode e não deve estar dissociada desse movimento.

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (KENSKI, 2015, p. 19).

Nesse sentido, Pereira (2007, p. 13) discorre que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. Isso quer dizer que não se pode mais fechar os olhos para o vasto

mundo tecnológico que se põe, diariamente, no cotidiano das pessoas. “A escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação” (KENSKI, 2015, p. 64).

Nesse ponto, Tavares (2015, p. 07) dispõe que “em um mundo globalizado, digital e audiovisual não se pode deixar para trás as transformações que os aparatos tecnológicos têm feito”. Ou seja, o mundo está em constante transformação, o meio social também, as novas tecnologias têm um papel fundamental nessa mudança, a própria escola sentiu esse efeito e em muitos setores também se modernizou. No entanto, essa instituição não pode ficar aquém de tudo isso, quando se trata da sala da aula, e, principalmente, das práticas sociais letradas as quais esse ambiente possibilita. A mesma autora ainda destaca que a escola necessita se adequar a todas essas mudanças e levar para sala de aula “o mundo da tecnologia e das imagens, pois, letrar não é somente ensinar a ler e a escrever, é fazer com que a leitura e a escrita tenham sentido na vida das pessoas” (TAVARES, 2015, p. 07).

Ora, se discutimos até aqui o quão importante é para a aprendizagem que as práticas e eventos de letramento escolar sejam abordadas sobre o viés das práticas sociais, então, não se pode em nenhuma hipótese, descartar as diversas possibilidades que a influência dos aparatos tecnológicos proporciona. Nesse sentido,

o mundo da tecnologia oferece inúmeras possibilidades de leitura, de escrita e de interação entre os sujeitos envolvidos. E isto desperta o interesse do educando. Há um mundo de textos, dos mais variados gêneros, a ser descoberto e utilizado nas aulas e na vida. A escola é, então, um lugar essencial para se trabalhar os gêneros e as prática de letramento, pois, percebe-se que o desenvolvimento dos sujeitos se dá ao lado de suas experiências, e as visões e atitudes em direção ao letramento se encontram não só na escola, mas também na interação com grupos locais e na convivência com os diversos gêneros discursivos e aparelhos tecnológicos (TAVARES, 2015, p. 17).

Como se pode ver, a utilização dessas novas tecnologias em sala possibilitará a quem dela fizer uso, uma gama de possibilidades de leitura, de escrita, de interação, assim como, de desenvolvimento e transformação. Kenski (2015, p. 67) aponta que “as inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate”.

Assim, percebe-se o fator positivo que essas novas tecnologias trazem para o ambiente escolar no processo de letramento e aprendizagem. Sendo assim, deve-se entender que “a tecnologia não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente” (RIBEIRO, 2007, p. 91). Kenski (2015) aponta que as novas tecnologias de comunicação e informação vieram trazer mudanças consideráveis e benéficas para a educação, mas, para que elas possam apresentar essas transformações no ambiente de aprendizagem, em meio ao processo educativo, é preciso que elas sejam “compreendidas e incorporadas pedagogicamente”. E mais, “não basta usar, [...] é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida”. (KENSKI, 2015, p. 46). O mesmo autor ainda destaca que bem mais significativo que a utilização das tecnologias, ou que os métodos e procedimentos pedagógicos mais contemporâneos, “o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender” (KENSKI, 2015, p.46).

Se admitirmos que as novas TICs permeiam as relações sociais de várias formas e em várias medidas, de fato, havemos de tomar uma postura que nos auxilie a trabalhar com essa realidade que vem sendo tecida, fio a fio, dia a dia, reconhecendo que não há como separar a instância social da instância tecnológica; e, por isso, precisamos tornar-nos sensíveis às suas repercussões nas práticas de leitura, escrita e nas atividades de aprendizagem. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 213).

Dessa forma, é importante e necessária a inclusão digital em nossas escolas, para que nossos alunos estejam propícios a “fazer parte desse mundo globalizado e tecnológico e que possam, com a ajuda do letramento digital, desenvolver a cidadania e saber se posicionar criticamente em relação à vida, ao mundo que os rodeia”. (TAVARES, 2015, p. 17). Sendo assim é mister destacar a relevância que o letramento digital na escola, e através desse, a utilização das TICs em sala de aula, tem na busca do fazer pedagógico, em comunhão com o trabalho a partir das práticas sociais letradas em prol de uma aprendizagem significativa. Sobre esses aspectos discutiremos a seguir.

2.3.1. Dialogando com novos letramentos em sala de aula: o letramento digital e as TICs

Kenski (2015, p. 46) postula que “vivemos em um novo momento tecnológico, em que as redes digitais [...] e, principalmente, a internet exercem um papel social fundamental na movimentação das relações financeiras, culturais e de conhecimentos”. Isso nos mostra que as novas tecnologias já fazem parte da sociedade, estando presente em vários momentos de nossa vida, seja em casa, no trabalho, no ambiente, social e até mesmo na escola. Segundo o mesmo autor, “estar fora dessa realidade social – chamada de Sociedade da informação – é estar alijado das decisões e do movimento global da economia, das finanças, das políticas, das informações e interações com todo o mundo” (KENSKI, 2015, p. 64).

Já Lenartovicz (2012, p. 02) destaca que hoje as tecnologias fazem parte, de diversos momentos e atividades em nosso dia a dia, e que “o que antes se tornava restrito a uma pequena parcela de pessoas é agora parte dos usos de grande parte da população, seja por meio dos usos domésticos, em suas atividades profissionais ou indiretamente em suas relações sociais”.

Tudo isso mostra que a sociedade, em plena era da informação e através do aparato tecnológico, cada vez mais desenvolve ou se insere no chamado letramento digital. Esse, para Soares (2002, p. 151) é o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9), por sua vez, apontam que “letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesse sentido, Lenartovicz (2012, p. 09) destaca que,

os letramentos digitais possibilitam transformações culturais que levam a novas condições de produção, que configuram novas formas sociais e de integração entre pessoas e tecnologias, herdando parte das relações tradicionais com a escrita no meio físico, e ao mesmo tempo, tornando-se independentes ao criarem novas formas de letramento com o meio virtual.

Assim, compreende-se que tal letramento se utiliza das práticas sociais letradas de leitura e escrita em âmbito digital, através do uso de ferramenta tecnológicas, como computadores, *tablets*, celulares, dentre outros, proporcionando diversas possibilidades de interação, construção e transformação do próprio letramento, por meio de suas práticas e eventos.

Com isso, compreende-se que essa é uma constante que não se pode negar e, sendo assim, é cada vez mais necessário que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 07).

O uso das tecnologias em educação, [...] exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder sua posição de instituição social e educacional, vai, sim, ampliar sua missão (KENSKI, 2015, p. 65-66).

Lenartovicz (2012, p. 09) expõe que o letramento digital age no desenvolver “sociocultural de um grupo no contexto em que está inserido, e tais práticas de letramento também podem estar nos contextos de ensino e aprendizagem escolar, visto que a escola é um ambiente em que as práticas de letramento são constantes”.

Como bem se vê, o letramento digital é uma realidade. Onde quer que se olhe no meio social, as novas tecnologias ou TICs estão presentes, na verdade, elas “tornam-se parte de um sistema de relações, dificultando cada vez mais a demarcação do que é tecnológico e do que é social”. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 210), sendo assim, fazem parte do cotidiano das pessoas. Então, por que na sala de aula seria diferente? Não se pode tomar a via de direção contrária na qual toda sociedade caminha.

Takahashi (2001, p. 45) dispõe que as TICs “devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida”. Ainda sobre isso, Kenski (2015, p. 47) ressalta que,

em relação à educação, as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se

relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”.

É preciso, sim, ter um novo olhar para a versatilidade e cunho pedagógico que as TICs apresentam, principalmente, para as possibilidades de trabalho com o letramento em sala. No entanto, muitos são os olhares (pesquisadores, pais, educadores, dentre outros) e diversas são as posturas frente as relações que a tecnologia estabelece com o letramento. Sobre isso, Bruce (1997, p. 290-292, apud FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 225) demonstra algumas dessas possibilidades:

Postura diante da tecnologia e de suas relações com o letramento	
a) neutralidade	alguns assumem que nenhum posicionamento é necessário, pois concebem tecnologia e letramento como instâncias pertencentes a domínios diferentes;
b) oposição	outros colocam-se do lado oposto, adotando uma postura de resistência; para eles o controle, fiscalização e estratificação social dos usos da tecnologia superam, em muito, os seus benefícios;
c) utilitária	contrastivamente, os partidários dessa postura aclamam as maravilhosas ferramentas oferecidas pela tecnologia para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, inclusive para o letramento;
d) cética	esta postura contrapõe-se a anterior, afirmando não existirem tantas maravilhas e, embora não atribua, de fato, prejuízos à tecnologia, exceto em seu discurso, em resposta à posição utilitária, atravanca as mudanças almejadas;
e) transformacional	os defensores desse ponto de vista creem que as novas tecnologias transformarão radicalmente as definições de letramento e, mesmo assumindo tais transformações positivamente, não ignoram as dificuldades ao longo do caminho;
f) estética	tal posicionamento é adotado por muitos artistas que consideram as TICs como oportunidades ricas para a criatividade em meios eletrônicos.

Quadro 3: Postura diante da tecnologia e de suas relações com o letramento

Fonte: (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 209).

Como se pode observar, vários são os olhares diante da utilização das TICs em sala de aula e sua relação com o letramento e pode-se dizer que tantos outros se põem frente tal relação. Porém, qual olhar é o mais sensato? Qual o mais coerente? Há um mais correto que o outro? Não podemos julgar aqui e afirmar que tal posicionamento é totalmente seguro ou extremamente correto, em oposição a outro que se apresenta profundamente errado, não. Contudo, cabe uma reflexão, se as novas tecnologias estão presentes em praticamente todos os âmbitos sociais, se os chamados letramentos digitais já são uma realidade desenvolvida e presente nas práticas sociais no cotidiano das pessoas, especialmente, dos alunos, por que então essa relação TICs e letramentos não pode ter espaço na sala de aula? Ora, a grande função dessa não é preparar para vida? Sendo assim, mais uma vez se indaga, qual olhar seria o mais sensato?

Finger-Kratochvil (2009, p. 225) destaca que “precisamos rever a nossa postura diante das tecnologias e dos usos que temos feito delas em sala de aula na construção do letramento”. A mesma autora ainda postula que,

se admitirmos que as novas TICs permeiam as relações sociais de várias formas e em várias medidas, de fato, havemos de tomar uma postura que nos auxilie a trabalhar com essa realidade que vem sendo tecida, fio a fio, dia a dia, reconhecendo que não há como separar a instância social da instância tecnológica; e, por isso, precisamos tornar-nos sensíveis às suas repercussões nas práticas de leitura, escrita e nas atividades de aprendizagem. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 213).

Sendo assim, urge refletir sobre a presença/utilização dessas novas ferramentas em sala de aula. Sobre isso, Kenski (2015, p. 101) ressalta que as “TICs exigem transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade”. Essa reflexão é necessária e muito importante para fomentar os rumos que as instituições educativas, especialmente, a sala de aula, irão tomar frente a utilização das TICs em sua rotina, haja vista que, direta ou indiretamente, elas já estão presentes com muita força nesses ambientes.

O primeiro passo é compreender que essas “não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2015, p. 38), principalmente dos alunos que,

praticamente, as dominam e a todo instante, fazem uso delas. Ou seja, a discussão que se toma aqui não diz respeito à escola proporcionar o desenvolvimento do letramento digital aos seus alunos, pois esses, assim como praticamente toda sociedade, já se encontra respaldada nesse contexto. Os próprios alunos, em sua maioria (apenas para não generalizar), já chegam à escola letrados digitalmente, e mais, arriscamo-nos até a dizer que esses apresentam um grau desse tipo de letramento muito mais avançado que grande parte de seus educadores. Na verdade, a utilização das TICs em sala pode até modificar a relação existente entre professores e alunos, os aproximando ainda mais, assim como, aproximando as suas relações com o próprio aprender, haja vista que estarão mais propícios a compreender suas visões, ideias, limitações, dificuldades e mais propensos ao conhecimento por meio de uma aprendizagem colaborativa em que tanto um, como o outro podem, juntos, aprender.

A relação professor-alunos pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos para poder responder as suas dúvidas e questões. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos. Possibilitam a criação de novas formas de interação do professor com a organização escolar e com outros professores". (KENSKI, 2015, p. 103).

Com isso, a discussão que se toma é em virtude da utilização das TICs em sala de aula, ou seja, que essas possam estar cada vez mais presentes no âmbito da aprendizagem em meio às práticas e eventos de letramento escolar. Sobre isso, Tavares (2015, p. 10) indaga e afirma,

como impor que o discente, ao chegar à escola, desconecte-se do mundo virtual, do qual ele participa em outros momentos do dia? O necessário é que a escola aprenda a aproveitar essa vivência do aluno e insira em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o professor deve inserir em seu planejamento, a inclusão digital, tornando então as aulas de leitura e de escrita mais interessantes com o uso do computador, do *tablet*, do celular.

A mesma autora ainda destaca que não há nada que motive mais os jovens, no que diz respeito à prática de escrita, que o uso de ferramentas tecnológicas, mostrando que “por meio dos aparelhos eletrônicos é possível motivar, estimular os alunos em suas produções e, dessa forma, levá-los a um maior desenvolvimento de posicionamentos críticos em relação ao meio em que vivem” (TAVARES, 2015, p. 10). Nesse aspecto, Kenski (2015, p.103) ressalta que se deve “aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão ativa e de reflexão coletiva”. O mesmo autor ainda postula que a utilização criativa das novas tecnologias em sala pode,

auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos (KENSKI, 2015, p. 103).

Dessa forma, é evidente e necessário que “se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo” (KENSKI, 2015, p. 88). Isso fará bastante diferença nas práticas sociais letradas e na construção da aprendizagem em sala de aula, uma vez que estar-se-á motivando os alunos para essas práticas, haja vista que já têm um interesse natural por esses aparelhos, pois, conforme Merije (2012) fazem parte da “geração mobile”.

2.3.2. A sala de aula e os artefatos tecnológicos: os letramentos, o celular e a geração mobile

Uma questão que vem sendo bastante discutida por pais, gestores, professores, e alunos na escola, diz respeito aos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e à presença de TICs, como o celular, em ambientes de aprendizagem e sua utilização pelos educandos durante a aula. Para muitos, essas

tecnologias tornaram-se um verdadeiro pesadelo, pois, com sua disseminação, grande parte das pessoas no nosso país e/ou no mundo possui uma ferramenta como o celular, e cada vez mais cedo esses aparelhos têm aparecido em grande frequência no ambiente escolar, mais necessariamente, na sala de aula. Merije (2012, p.18) aborda que “na escola, no trabalho, por toda parte, o celular virou objeto de desejo e de consumo de crianças, jovens e adultos e, como não poderia deixar de ser, motivo de polêmicas”.

Daí surge um grande questionamento para diversos profissionais da educação, e agora, como proceder? A dúvida é latente e, quando menos se espera, lá estão os alunos mexendo no seu celular ou tablete e deixando de lado os ensinamentos do professor. Ao passo que este os repreende, os alunos guardam os aparelhos, mas com pouco tempo, novamente lá está outro, visualizando as postagens no *Facebook*, ou então é a aula que é interrompida por aquele alerta sonoro de mensagem no *WhatsApp*, e mais uma vez se perde algo importante, a concentração se esvai, a aula não é aproveitada, a situação é corriqueira, a paciência do docente chega ao limite, logo depois vem o sentimento de impotência, seguido das reclamações de diversos professores que não conseguem lidar com o problema que se instaurou em sua sala, pois não há como competir com isso e por fim, a proibição.

Diante de todas as evidências sobre o quantitativo de usuários de celulares, entre eles muitos adolescentes e jovens, muitas escolas ainda proíbem o uso desses aparelhos entre seus muros e salas de aula. Muitos governantes de municípios e estados brasileiros têm proibido o uso do telefone celular durante o horário de aula [...], argumentando que eles não são úteis para o processo de educação, e muito pelo contrário, podem até atrapalhar a aprendizagem dos alunos e o trabalho pedagógico do professor (COSTA, 2013, p.48).

Na verdade, essa proibição não está apenas presente no regimento de algumas escolas, ela já virou lei municipal, estadual, como já ocorreu em diversas cidades e estados do Brasil, como também federal, haja vista que o tema chegou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados que aprovou no dia 03/06/2009, o substitutivo da relatora deputada Angela Portela (PT-RR), ao Projeto de Lei 2246/07, do deputado Pompeo de Mattos (PDT-RS) que proíbe o uso de telefones celulares por alunos e professores nas salas de aulas das escolas de educação básica de todo

o país, com exceção dos casos em que forem autorizados pelo professor ou administração da escola, com vistas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Como pode ser visto, essa lei destaca a proibição do aparelho celular em sala aula, no entanto, abre uma exceção quando da utilização desse dispositivo para fins pedagógicos. Por outro lado, muitos estados e municípios, não considerando essa função, acabam por aprovar leis que proíbem totalmente o uso desse em ambiente escolar. Dentre esses podemos destacar:

Quantidade	Estado / Município	Decreto Lei	Data
1	Santana de Parnaíba-SP	2215	09 Junho/2000
2	Campinas –SP	10.761	11 Janeiro 2001
3	Uberlândia-MG	8.620	19 Abril/2004
4	Marília- SP	6340	29 Setembro/2005
5	Sorocaba-SP	8.317	17 Agosto/2007
6	São Paulo- SP	12.70	11 Outubro/2007
7	Rio Grande do Sul- RS	2.246	15 Outubro/2007
8	São Bento do Sul- SC	2023	10 Dezembro/2007
9	Rio de Janeiro-RJ	4.734	04 Janeiro/2008
10	Santa Catarina-SC	14.362	25 Janeiro/2008
11	Distrito Federal-DF	4.131	02 Maio/2008
12	Araucária-PR	1.877	07 Maio /2008
13	Herval do Oeste –SC	2.617	12 Junho /2008
14	Ceará- CE	14.146	25 Julho/2008
15	Jaraguá do Sul-RS	5.033	25 Agosto/2008
16	Paraíba –PB	8.949	05 Novembro /2009
17	Barueri- SP	027/2010	05 Março/2010
18	Goiás –GO	16.999	10 Maio/2010
19	Manaus- AM	1.487	03 Agosto/2010
20	Mato Grosso do Sul-MS	4.112	17 Novembro/2011
21	Mossoró-RN	2.829	10 Janeiro/2012
22	Bragança Paulista- SP	4.295	03 Marco/ 2012
23	Recife-PE	17.837	12 Novembro /2012

Quadro 4: Estados e cidade brasileiras que proibiram aparelhos celulares em sala de aula
Fonte: Costa (2013, p. 49).

Proibir a utilização de tão rica ferramenta em sala de aula é virar as costas para as diversas possibilidades pedagógicas que esse aparelho pode oferecer, seja em relação às práticas de letramento digital em sala, quanto aos mais variados eventos e práticas de letramento nesse ambiente que auxiliariam no desenvolvimento de multiletramentos pelos alunos. Rojo (2012, p. 27) destaca, que “ao invés de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”, e muito mais. Tavares (2015, p.17), por sua vez, afirma

que,

é necessário desfazer o preconceito que se tem sobre esse aparelho na vida dos jovens. Proibir seu uso na escola não é a solução, mas inserir este aparelho como uma ferramenta de ensino pode mudar muito o ambiente da sala de aula, pois os alunos usarão o aparelho celular responsavelmente, com fins educativos e sob orientação de um professor.

Ainda em relação a essa atitude, Morais (2015, p. 35) ressalta que essa proibição não permite ao docente o “direito de agir pedagogicamente, conforme o planejamento, o desenvolvimento e a construção autônoma do professor enquanto mediador no processo de ensino- aprendizagem e, até mesmo, do aluno, enquanto participante ativo deste processo”. Assim, acreditamos também não ser essa atitude correta, pois, proibir não seria a solução e, dessa forma, estar-se-á negando ao aluno a possibilidade de usufruir de outros mecanismos de se fazer educação e de aprender e, principalmente, de um meio que esse estaria disposto a participar de maneira efetiva e prazerosa.

Sendo assim, é preciso estar aberto(a) para essa nova realidade e como Merije (2012) ressalta, olhar com carinho para a tecnologia e a cultura para que a educação melhore de maneira mais veloz. O mesmo autor ainda destaca que “para avançarmos, é preciso que os educadores e as educadoras tenham a oportunidade de desmistificar essa nova linguagem, conhecendo-a com mais profundidade, apropriando-se dela e encontrando o sentido pedagógico que ela oferece” (MERIJE, p. 43).

Por outro lado, compreende-se ainda que mesmo sem a proibição das instâncias citadas acima, alguns docentes (ou vários) não estão abertos a essa inserção e ou possibilidade de trabalho em sala de aula passando a coibir o uso dessas ferramentas, seja por não saber como utilizá-la pedagogicamente, seja por ele próprio não saber utilizar/manusear de forma eficiente tal dispositivo, seja por preferir uma didática tradicional, enfim por diversos motivos. E assim, o aluno será prejudicado novamente.

No entanto, essa é uma constante inegável. Não se pode competir com as TICs, a derrota é certa, elas já são uma realidade em nossa sociedade e em nossa vida cotidiana e são muito atrativas, ou seja, chamam muito mais atenção dos nossos alunos que as aulas tradicionais que comumente estão acostumados a frequentar na

escola. Mas, por que não deixar essa rivalidade de lado e abrir as portas da escola e da sala de aula para as TICs, como o celular, o *tablet*, dentre outros?

Merije (2012, p. 08) alerta que “as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com destaque para o celular, têm criado, de forma cada vez mais intensa e rápida, novas possibilidades para diferentes setores da sociedade”. Com isso, é evidente que a escola não pode ficar aquém dessa situação, como ressalta o mesmo autor: “a educação, obrigatoriamente, deve acompanhar essas transformações, não só das tecnologias, mas da sociedade. Ou então se distanciará cada vez mais do mundo real” (MERIJE, 2012, p. 08). Dessa forma, se é fato que a escola deve preparar para vida em sociedade e para o mercado de trabalho, tanto ela como seus agentes de ofício não podem fechar os olhos para as expectativas e transformações desses universos. Com efeito, o que se deve é ir de encontro a essa nova realidade e buscar novas formas de educar tomando por base ou por auxílio essas ferramentas tão bem aceitas por nossos alunos, entretanto, não se pode negar que esse é um grande desafio.

As tecnologias da informação e da Comunicação (TICs) estão na moda e são cada vez mais úteis.

Nesse cenário, como o número de celulares hoje no Brasil é quase três vezes maior do que o de computadores, o aparelho vem ganhando papel de destaque, pela presença massiva nas escolas e nas mãos de representantes de todas as classes sociais. Saber lidar com o celular na escola e usá-lo a nosso favor é um dos desafios da atualidade. (MERIJE, 2012, p.09).

É bem verdade que essa é uma longa jornada, mas que é extremamente possível de ser percorrida, primeiro porque já existe uma excelente aceitação prévia por parte dos alunos em torno do uso de tais ferramentas, uma vez que os mesmos já as possuem e sabem como utilizá-las, haja vista que eles fazem parte da “Geração Mobile” (MERIJE, 2012), segundo, porque elas próprias podem servir de apoio à resolução dos problemas motivos de reclamação de grande parte dos docentes, como o desvio de atenção/concentração e o desinteresse pela aula, pois, o que falta é ensiná-los a melhor forma de utilizá-las pedagogicamente em sala, para que assim, possa haver, verdadeiramente, um sentido em sua presença nesse ambiente de aprendizagem, assim como, possa trazer mudanças positivas ao processo de ensino, às práticas de letramento e à aquisição da aprendizagem significativa.

Sendo assim, para que TICs, como o celular possam trazer alterações positivas, “elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença”. (KENSKI, 2015, p. 46). Merije (2012) ressalta que vários são os caminhos, mas todos convergem para a necessidade de se adequar os currículos à realidade da sala de aula, pois, “a mobilidade é um caminho sem volta”. (MERIJE, 2012, p. 09).

Com isso, o professor que estiver aberto a essa possibilidade poderá proporcionar e/ou facilitar a seus alunos uma formação mais completa com base nos multiletramentos, na interação, na criticidade, para construir a aprendizagem e, enfim, o conhecimento. Moraes (2015, p. 37) ressalta que,

[...] com um ensino-aprendizagem que aborda a diversidade cultural e a diversidade da linguagem, apoiado pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, será bem mais fácil a produção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade, da interação e do conhecimento do aluno, pois este estará aprendendo a partir de práticas sociais, em contato com o seu cotidiano.

A mesma autora ainda destaca que TICs como o celular possuem “uma tecnologia amigável e comum no dia a dia, permite uma fácil mobilidade e portabilidade, apresenta uma série de recursos como texto, som, imagem, vídeo, e ainda tem conectividade permitida pelo acesso à *internet*”. (MORAIS, 2015, p. 31).

Merije (2012, p. 17), por sua vez, ressalta que a utilização desses aparelhos, cada vez mais, vai além da comunicação, pois, servem também para “tocar música, tirar fotos, fazer vídeos, gravar áudios, ouvir rádio, ver TV, despertar, anotar lembretes, jogar, calcular, fazer conversão de medidas, acessar dicionários e tradutores, ler código de barras, pagar contas etc”. Assim, esses artefatos, apresentam-se como uma excelente ferramenta pedagógica que pode funcionar como um apoio ao trabalho docente, a partir de uma didática inovadora, na busca pela aprendizagem e pelo conhecimento. E mais,

os recursos dos aparelhos celulares permitem que os sujeitos, dentre outras coisas, desenvolvam capacidades e habilidades importantes para a sua relação com o mundo, como os exercícios da interpretação, síntese, categorização, criticidade, relação grupal, autonomia e criatividade (MERIJE, 2012, p. 40-41).

Dessa forma, é necessário se repensar a sala de aula, refletir o cotidiano, rever certos conceitos e práticas, e buscar atualizar-se na perspectiva de se desenvolver e/ou aprimorar os novos letramentos no ambiente educacional. Trabalhar com TICs como o celular em sala pode ser uma atividade extremamente prazerosa, no entanto, pode não ser fácil, o desafio existe, mas as possibilidades de ganho são reais, tanto para os professores e, principalmente, para os alunos que, cada vez mais, estarão preparados para desempenhar o seu papel em práticas e eventos de letramento global e digital, como também, para o amplo universo de trabalho com os gêneros textuais e a multimodalidade discursiva.

2.3.3. As novas tecnologias, a multimodalidade discursiva e o trabalho com os gêneros textuais discursivos

Como já batemos e debatemos bastante aqui, vivemos em uma época em que as novas tecnologias, constantemente, fazem parte do cotidiano das pessoas, principalmente dos jovens, nativos nessa era digital e que acabam por apresentar um letramento bastante desenvolvido nessa área. Esses são os alunos que chegam hoje à escola, por isso, novas formas de trabalho com a leitura e a escrita em sala precisam ser utilizadas, pensando em sua formação completa. Nesse sentido, Ribeiro (2007, p. 87) destaca que “novas formas de leitura devem ser consideradas, a fim de que se detone um processo educativo de alfabetização e letramento significativo, que leve em conta a multiplicidade tecnológica que hoje se apresenta e que não pode ser negada”. Nesse aspecto, Bueno (2008, p. 46) destaca que

face às mudanças cada vez mais aceleradas do mundo contemporâneo, ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo ininterrupto no qual alguém se encontra para adquirir novas aprendizagens. Daí, as ideias de novos letramentos e multiletramentos, que trazem em comum a proposta de que a escola se abra para o ensino das múltiplas linguagens que se produziram na era digital e que se encontram disseminadas em todas as sociedades.

Na verdade, não apenas pela era digital, mas há de se convir que a influência dessa possibilitou uma mudança de dinâmica tanto na forma de leitura, quanto de produção de diversas formas de texto, o que nos permite alterar ou cambiar, de certa forma essa expressão “ensino de múltiplas linguagens” destacada nas palavras de Bueno (2008), para ensino de múltiplas semioses ou a abordagem de multissemioses dos textos. Sendo assim, o que se pretende destacar aqui é a importância do trabalho voltado para a questão da multimodalidade que não se pode, em hipótese alguma, ser desprezada.

Araújo (2011, p. 15) ressalta que “a multimodalidade envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimento para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas”. Ela ainda destaca que “o surgimento e circulação de textos multimodais em diferentes instâncias sociais exigem de cada um de nós competência para ler e entender esses recursos semióticos” (ARAÚJO, 2011, p. 16), principalmente nessa era voltada à incessante transformação tecnológica e digital. A mesma autora ainda postula que,

as novas práticas sociais têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. As imagens estão presentes em todas as situações de comunicação, não só para refletir a dimensão estética e expressiva, mas também para produzir sentidos, comunicar fatos e interagir com leitores da mesma maneira como os textos constituídos apenas por palavras (ARAÚJO, 2011, p. 14).

Ora, o nosso aluno está em frequente envolvimento com esse tipo de texto, que, cada dia mais, se liga a questão visual; a palavra, por sua vez, não está mais posta de maneira isolada, ela agora está em constante envolvimento com a imagem, seja estática ou dinâmica, também com o som, com o movimento, com as cores, ou seja, com as várias nuances que prendem ou chamam a atenção do leitor para uma nova espécie de resignificação do elemento textual. Dionísio (2006, p. 131) dispõe que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Nesse ponto, Tavares (2015, p. 09) destaca que na produção de textos se observa que “cada vez mais, crianças, jovens e adultos, incorporam imagens ao que

escrevem, principalmente se a mensagem for produzida por meio digital. Isto acontece porque, sem dúvida, vive-se hoje numa sociedade cada vez mais ligada ao visual". Dionísio (2006, p. 132) também descreve que,

na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramento, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz necessária ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Como se pode perceber a multimodalidade é um traço presente no discurso, seja ele oral e/ou escrito, pois para nos comunicar geralmente nos utilizamos de mais de uma semiose. Quando falamos, utilizamos as palavras, mas também, entonação, expressões, gestos etc, já na escrita, seja manuscrita, impressa ou digital, nos utilizamos, também, da palavra, como ainda, as diversas formas de escrever, como maiúsculas, minúsculas, negrito, itálico, recuos, dentre vários outros, mostrando, assim, o aspecto multimodal de nossa comunicação. Sendo assim, "na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal" (ARAÚJO, 2011, p.15). Nesse ponto, Tavares (2015, p. 08) também reafirma que "cada texto, oral ou escrito, acaba por ser produzido de uma forma multimodal" e isso deve ser considerado, ao se trabalhar com as práticas de letramento em sala de aula, pois, se a língua apresenta esse caráter, não podemos simplesmente desconsiderá-lo, haja vista que esse é um fator preponderante na formação de sentidos quando da utilização ou trabalho com a construção e compreensão de discurso nesse ambiente de aprendizagem e até mesmo fora dele.

Mas como abordar essa multimodalidade em sala de aula? Como desenvolver trabalhos com ela? Ora, se partimos da premissa de que todo texto, seja ele oral ou escrito, é multimodal, Bakhtin (2003) dispõe também que todo texto, ou seja, todo enunciado é formado a partir de um gênero discursivo. Dessa forma, o trabalho com a multimodalidade poderá ser expresso em sala de aula, por meio do trabalho com os gêneros textuais discursivos, haja vista, que os gêneros e a linguagem estão intimamente interligados. Segundo Bakhtin (2003, p. 268) "os enunciados e seus tipos,

isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Para ele, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN (2003, p. 268).

O mesmo autor ainda dispõe que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN (2003, p. 262), mostrando assim, a variabilidade do gênero em função da variabilidade da linguagem utilizada em determinada função e/ou ocasião, ou seja, o gênero é reflexo da própria linguagem, e muda, varia, se adapta e se flexibiliza a partir da permanente variação dessa.

É nesse sentido que Marchuschi (2006, p. 24) ressalta que “o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Ele ainda destaca que os gêneros textuais discursivos “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”.

Dessa forma, entende-se que se todo texto é multimodal, e se todo enunciado se apresenta em torno de um gênero do discurso, então, pode-se compreender que também todo gênero terá por característica a multimodalidade. Nesse ponto, Dionísio (2006, p. 132) aponta que “o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Para ela,

se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc (DIONÍSIO, 2006, p. 133).

Assim, a abordagem aos gêneros textuais em sala serve como aporte ao estudo dessa multimodalidade discursiva tão presente nos textos, nos discursos, enfim, na própria língua. E mais, toda essa flexibilidade e poder de adaptação dos gêneros faz com que, mesmo com o avanço tecnológico, ele possa estar em constante

modificação e por que não dizer evolução, pois se linguagem evolui, se modifica e se transforma, assim também o é com os gêneros do discurso. Se a cada dia novas linguagens surgem, concomitantemente surgem novos gêneros textuais.

Sobre isso, e levando em conta as práticas letradas contemporâneas, Rojo (2013) aponta que, quase diariamente, esses novos letramentos dão lugar, também, a novos gêneros discursivos, e que “isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’, que, convocando novos letramentos, configuram enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

A mesma autora garante que o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos encontram-se englobados aos conceitos e às categorias dispostas pela teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, não oferecendo a essa um forte desafio para tal ação, sugerindo ela apenas pouquíssimas adaptações ou acréscimos como se pode comparar nos diagramas abaixo em que sintetiza essa teoria:

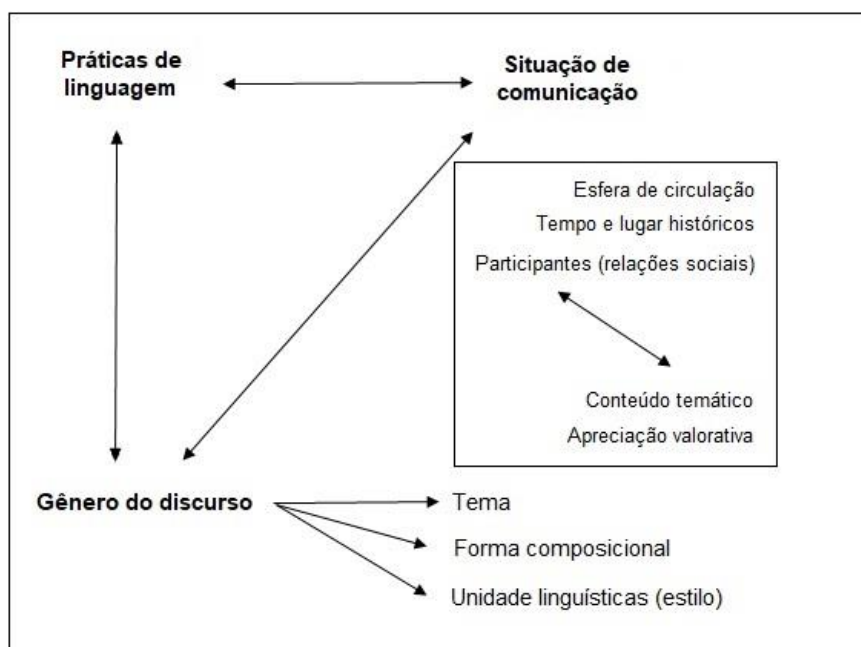


Figura 1: Representação da teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin
Fonte: (ROJO, 2013, p. 27)

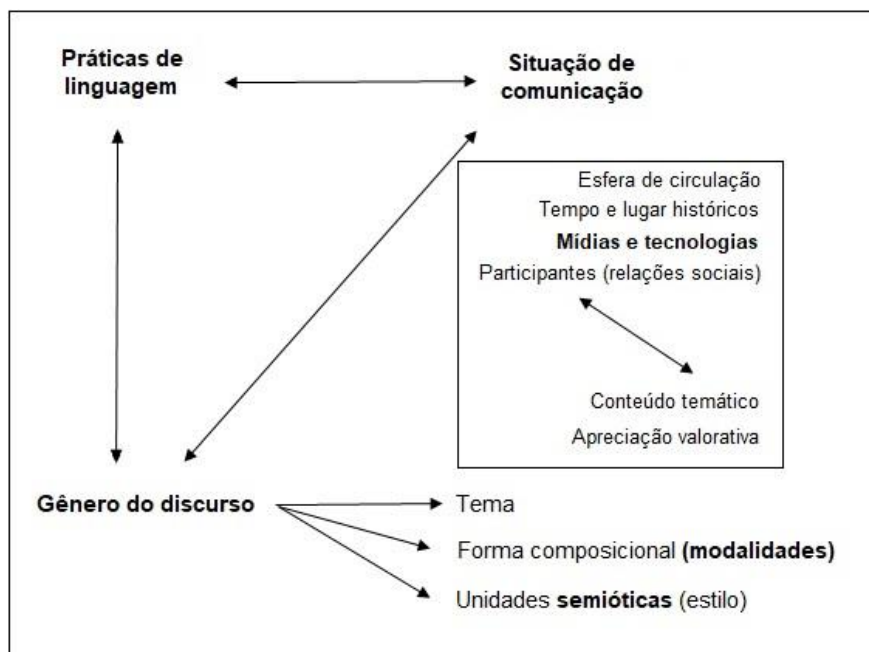


Figura 2: Pequena adaptação da teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin frente ao caráter multissemiótico dos textos atuais, sugerido por Rojo (2013)
Fonte (ROJO, 2013, p. 30).

Como se pode notar, na figura 1, Rojo (2013) sintetiza a teoria de Bakhtin ao destacar que as práticas de linguagem são situadas, pois sempre se apresentam em determinadas situações de comunicação, essas últimas, definidas pelo funcionamento de suas esferas de comunicação, que se apresentam e variam em um determinado tempo e lugar em meio às relações sociais comunicativas que se apresentam mediante um determinado assunto que é discutido por meio da interação que realiza por meio de gêneros discursivos. Toda essa estrutura se mantém na figura 2, no entanto, frente ao caráter multissemiótico dos textos contemporâneos, marcados, principalmente, pelos avanços tecnológicos da era digital, já discutidos no presente estudo, Rojo (2013) sugere, mediante esse sistema, o acréscimo das mídias e tecnologias frente a situação de comunicação. Já no que se refere à própria estrutura dos gêneros do discurso, a autora sugere a troca de unidade linguística, que versa sobre a palavra, para unidades semióticas, que dizem respeito às diversas linguagens ou semioses, extremamente importantes na formulação de sentido e ressignificação dos textos atuais.

Dessa forma, observa-se a importância do trabalho com os gêneros textuais discursivos em sala, frente às diversas possibilidades de ressignificação provocadas pela multimodalidade discursiva presente nos textos que nossos alunos criam e têm

acesso hoje. Neste trabalho de pesquisa, apesar do foco de estudo não ser os gêneros textuais discursivos, e sim a utilização do DIAIPRA em sala de aula, o trabalho com os gêneros é de extrema importância, haja vista que a abordagem da utilização desse dispositivo é mediante as práticas e eventos de letramento, e toda ação desenvolvida por essas práticas e eventos só é possível mediante presença de um gênero textual. Sendo assim, na intervenção proposta por este estudo, nós trabalhamos com os gêneros crônica e artigo de opinião.

O gênero textual crônica expõe e interage com os acontecimentos cotidianos vividos pelas pessoas, de forma modesta, mas também, literária, por vezes filosófica, muitas vezes engraçada, cômica, sempre a depender das intenções criativas de seu autor. Santos (2016, p. 46) descreve que as crônicas “surgem do acaso, até de uma conversa espontânea, informal e íntima entre duas vizinhas. E é dessa espontaneidade que teríamos a leveza como uma das características predominantes de uma crônica”. O mesmo autor ainda ressalta que “a crônica [...] ocupa o espaço de entretenimento, de reflexão mais leve sobre alguns acontecimentos do cotidiano, tratando de temas diversos, de forma atrativa, para o leitor fatigado de textos mais longos e densos de informações” (SANTOS, op. cit.). E mais, que ela apresenta uma “cumplicidade construída entre o autor e o leitor quanto aos temas e questões a serem discutidos” (SANTOS, p. 46), o que a torna um gênero textual muito acessível ao público em geral.

O artigo de opinião, por sua vez, é um gênero textual que trabalha a criticidade dos alunos, esse tem por característica a defesa de um ponto de vista, mediante a utilização da argumentação como princípio norteador, da qual se utiliza para discutir, analisar, avaliar, enfim, responder a uma questão polêmica e controversa. Segundo Bräkling (2000, p. 04), esse é um gênero discursivo em que se procura “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. A mesma autora ainda postula que este gênero ao trabalhar com a argumentação envolve “um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor” (BRÄKLING, 2000, p. 04), a acreditar ou seguir o ponto de vista defendido.

Assim, refletindo essa pesquisa, quando discutimos aqui a respeito dos novos letramentos, dos gêneros discursivos, do trabalho com os multiletramentos que

envolvem toda versatilidade das TICs, além ainda, da multimodalidade discursiva da linguagem, expressa por meio de diversas semioses, queremos destacar a importância de atividades que se preocupam com a integração das práticas e eventos de letramento escolares, na perspectiva das práticas sociais letradas, buscando a formação integral, assim como a aprendizagem significativa do nosso alunado.

Essa é proposta da formulação deste trabalho que, além de destacar a utilização de artefatos tecnológicos como o celular em sala de aula, ainda apresenta uma nova ferramenta, o dispositivo de apoio à interação professor e aluno – DIAIPRA (criado a partir da ideia e trabalho com projetos deste professor-pesquisador e duas brilhantes alunas), como forma de apoiar, também, as práticas e eventos de letramento em ambientes escolares de aprendizagem. Para se compreender melhor como se deu todo o processo de pesquisa, passemos então ao próximo capítulo que versa sobre os aspectos metodológicos desse estudo.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. (THIOLLENT, 2003, p. 76-77).

Este capítulo busca evidenciar os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando o seu tipo e a sua abordagem enquanto o estudo. Esse, tem por finalidade, ainda, uma contextualização de sua metodologia no campo dos estudos dos letramentos, principalmente, no que diz respeito a sua relação com as TICs, ou seja, destacamos, assim, que a pesquisa envolve o trabalho com os multiletramentos. O seu foco versa sobre a utilização de uma nova ferramenta, o DIAIPRA e de como esse aparelho pode vir a ser útil em sala de aula, em apoio às práticas e eventos de letramento. Discorreremos, ainda, sobre os participantes da pesquisa, o ambiente envolvido, os artefatos inerentes ao processo e as atividades propostas. Destacamos também os instrumentos de análise, os procedimentos de geração de dados, o *corpus* e o processo de análise dessa investigação. Para tal, é preciso a exposição minuciosa dessas ações, para que se possa compreender bem todo o processo de investigação. E para iniciarmos, consideramos extremamente importante destacar o surgimento da ideia e a construção do Dispositivo de Apoio à Interação Professor e Aluno.

3.1. DIAIPRA: DE UMA IDEIA À POSSIBILIDADE DE UMA NOVA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Pesquisar é uma arte em suas mais diversas áreas e em suas mais diversas formas. Da mesma maneira que um artista plástico pensa a sua obra com requinte, almejando apresentar ao mundo sua fabulosa produção para torná-lo um lugar melhor, mais feliz, ou, simplesmente, mais colorido, o pesquisador se utiliza dos mesmos princípios para expor o produto de sua árdua ação, na busca do fazer ciência, do tornar conhecível, do construir e/ou melhorar o mundo a sua volta. As palavras de Gaston Bachelard tão bem-dispostas no capítulo inicial do livro de Goldenberg (2004, p.13) descreve bem tudo isso: “A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir”. Pois bem, essa ciência tão importante e

necessária ao mundo faz de seu agente íntimo, ou seja, o pesquisador, um artista nato, que, através das ideias, busca desvendar o mistério do desconhecido e construir novas perspectivas de conhecimento. Sim, as ideias! Elas são o combustível da máquina pensante e a inspiração do fazer artístico. São elas que aguçam a curiosidade e impulsionam o ser humano ao desejo de criar, de fazer, de refazer, de pesquisar, de testar, enfim de descobrir o que pode ser possível ou até impossível ao passo da imaginação.

Pois bem, e foi assim que no início de 2015, veio em nossa mente uma ideia fixa, não como aquela de Brás Cubas, mas uma possível. Tivemos a ideia de criar um dispositivo que funcionasse via rádio, em que o professor pudesse utilizar em sala, para ministrar suas aulas, era bem simples, o professor usaria esse dispositivo, que emite ondas de rádio, ligado a um pequeno microfone que poderia ser aqueles de lapela ou aqueles que já vêm inclusos em *headfones* ou nos fones comuns de celular. Os alunos, por sua vez, utilizariam o aplicativo rádio de seus celulares (haja vista que até o mais simples celular hoje no Brasil possui a função rádio) sintonizando a frequência emitida pelo dispositivo e ouvindo a voz do professor a partir de seu aparelho portátil de comunicação podendo, até mesmo, gravar a aula para uma revisão futura ou para repassar a que faltou.

Porém, havia um problema, ainda não sabíamos como fazer, mas essa ideia era latente em nossa cabeça, pois sabíamos que havia uma grande probabilidade de dar certo e virar um sucesso para os alunos. Já imaginou poder ouvir a voz do professor através de um fone de ouvido no seu celular? As aulas, além de dinâmicas com o uso da tecnologia, poderiam ser mais bem aproveitadas, justamente pela aproximação, aceitação e intimidade que os discentes têm com esses aparelhos tecnológicos e que possibilitam o trabalho com os multiletramentos, além, ainda, de acreditarmos que talvez o ruído presente em sala de aula, por motivos internos e externos, reduziria, já que todos estariam com seus fones de ouvido. Com isso, possivelmente a concentração aumentaria, e o professor poderia até mesmo poupar mais a sua voz, haja vista que seria opção do aluno, escutar mais alto ou mais baixo a voz do educador simplesmente aumentando ou baixando o volume de seu celular.

Seria algo sensacional, pensamos, mas, como fazer? Precisávamos de ajuda, pois não tínhamos conhecimento na área e muito menos tempo para adquirir tal conhecimento, foi então que as histórias de duas alunas, Samia Naara da Silva e Wesllanny Clementino da Silva se esbarraram com a nossa.

Como professor da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o pesquisador que desenvolve esse estudo (junto a uma grande amiga e companheira de profissão, a leda Herculana) trabalha desde o ano 2013 com a proposta de elaboração de projetos de pesquisa na educação básica, através da orientação de jovens estudantes, na perspectiva de formar jovens cientistas. Pois bem, no início do segundo trimestre de 2015, esse professor e sua colega de profissão decidiram fazer uma reunião com os alunos que estavam interessados em desenvolver projetos científicos na escola, para fazer uma espécie de “*brainstorm*” ou tempestade de ideias, dessa forma, o grupo pensava e sugeria ideias para pesquisa e lá mesmo os alunos decidiam o que iriam fazer, o que queriam pesquisar. Todos estavam sugerindo algo, foi um momento muito rico, e neste intervalo de tempo, este que vos escreve, também expos a sua ideia fixa e, de imediato, a duas alunas citadas anteriormente se entusiasmaram e disseram que gostariam de fazer parte dessa empreitada. Este ficou muito feliz pela empolgação e ao indagá-las se tinham conhecimento sobre esse tipo de tecnologia, a resposta negativa saltou tão instantânea quanto a empolgação inicial, mas não tinha problema, esse seria mais um daqueles desafios que nos propulsiona a sua resolução, pois bem, iríamos em buscar desta. Tempo e vontade, elas tinham de sobra e estavam dispostas a conseguir superar todos os desafios.

Contudo, não foi tão fácil quanto imaginamos, estudamos muito, lemos vários materiais, mas nos faltava a prática. Esboçamos como seria o dispositivo, mas nos faltava ainda muitos conhecimentos e a destreza necessária para a confecção do tão sonhado aparelho. Demorou mais do que esperávamos, pensamos várias vezes em desistir, porém, sempre que esse pensamento vinha à cabeça de um dos três, o outro não deixava que o desânimo nos abatesse e quando achávamos que não daria mais certo, eis que surge uma luz no fim do túnel, conseguimos mais alguém para nos ajudar, o Mauro, eletricista, radialista, de uma inteligência nata, espetacular, e de uma bondosa paciência para repassar o vasto conhecimento que tem sobre o assunto. Ele sabia como fazer acontecer, mas não o fez, melhor, nos abriu seu laboratório particular, sua oficina, e nos ensinou como fazer, e elas, as alunas, fizeram. Durante o processo de construção pode-se observar a dedicação, o gosto e o orgulho com a qual a Samia e a Wesllanny desempenhavam a sua função, nesse meio termo também era possível destacar a maior habilidade ou jeito para a coisa que a última tinha em relação à primeira, que por sua vez também não ficava para trás e se esforçava arduamente para tudo ficar perfeito. E ficou perfeito, nós conseguimos, nós

criamos um dispositivo que funciona via rádio, todo feito a partir de materiais reciclados. Com a ideia deste pesquisador, o apoio do Mauro e o belo trabalho da Samia e da Wesllanny, estava criado o DIAIPRA – Dispositivo de Apoio à Interação Professor e Aluno.



Figura 3: Alunas Wesllanny e Samia confeccionando o DIAIPRA com o apoio do eletricitista Mauro
Fonte: Acervo da pesquisa

Para a confecção do dispositivo foi necessária a utilização de uma placa virgem, 4 resistores, um transistor(C1815), 6 capacitores de cerâmica, uma bobina de frequência que vai fazer a modulação da frequência para transmitir para a antena e da antena para o receptor que, no nosso caso, é o aplicativo de rádio do celular, um microfone eletreto, uma chave para ligar e desligar o aparelho, uma bateria de 9 volts que é o meio de alimentação do transmissor e, por fim, a antena que recebe o sinal direto para o receptor.



Figura 4: Parte interna do DIAIPRA
Fonte: Acervo da pesquisa

Assim, uma vez criado, era preciso testar o dispositivo para ver se funcionava bem em sala de aula e observar, também, como os alunos reagiriam em um primeiro momento à utilização desse protótipo em sala. Tudo isso foi feito, e o sucesso previsto anteriormente concretizou-se, o DIAIPRA funcionou perfeitamente e a alegria expressa em nossos sorrisos transbordou de maneira instantânea e voraz, tinha dado certo. A ideia se tornara real.

3.2. O DIAIPRA, O CELULAR E A POSSIBILIDADE DE APOIO ÀS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

O trabalho apresentado mediante essa pesquisa se enquadra na abordagem dos estudos sobre os letramentos, versando principalmente em torno dos novos letramentos ou multiletramentos, haja vista sua proximidade com as tecnologias de informação e comunicação, e a multiplicidade de linguagens apresentada por essas. Por meio dessa perspectiva, essa abordagem também destaca a relação das TICs com as práticas e eventos de letramento escolar sob o viés das práticas sociais letradas. Englobando o que Rojo (2013, p. 18) destaca ao afirmar que “uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola parece ser necessária para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas”.

Com isso, é justamente em relação a esse último aspecto que se encontra a finalidade expressa nessa pesquisa que procura, em um primeiro momento, destacar a visão que os alunos têm da utilização pedagógica dessas novas TICs em sala, assim como, de se compreender como essas ferramentas podem auxiliar o trabalho com a multimodalidade discursiva em sala de aula, para, então, enfatizar a utilização do celular e do DIAIPRA em sala aula, observando e analisando a possibilidade desse uso, no apoio às práticas e eventos de letramento escolar, na busca de uma aprendizagem significativa e da formação integral dos alunos, pois, como destaca Kenski (2015, p. 45) sobre a utilização de novas tecnologias em sala, como as que apresentamos, “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”.

Dessa forma, acreditamos que na escola as práticas e eventos de letramento, que são estudadas, trabalhadas, compreendidas e, também, produzidas nesse ambiente de aprendizagem, através de gêneros discursivos, não podem negar ou se desviar dessas mesmas ações oriundas do meio social, a partir das práticas sociais letradas. Assim, o trabalho com o letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas, como o celular e o DIAIPRA, além de conferir à sala de aula, um caráter dinâmico e inovador do aspecto didático, também se apresenta como uma possibilidade de aproximar um pouco o letramento abordado no meio escolar com aquele produzido, diariamente, em situações reais de comunicação em esfera social.

Sendo assim, para se compreender melhor todo esse processo de investigação, dispomos adiante a abordagem metodológica deste estudo, apresentando suas etapas de desenvolvimento das atividades e procedimentos de obtenção e recolhimento de dados, assim como, de análise do *corpus*.

3.3 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO EM UMA PESQUISA-AÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho sobre o letramento e as novas tecnologias terá por base uma metodologia de pesquisa qualitativa e intervencionista, pois, segundo Goldenberg (2004, p. 53) “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. É o que se procurará fazer, descrever todas as etapas minuciosamente, procurando compreender os participantes e suas ações mediante a situação e o contexto em que se encontram em determinada atividade em sala de aula, no desenvolvimento do trabalho com os letramentos.

Minayo (2002, p. 21), por sua vez, destaca que a pesquisa qualitativa se preocupa “com um nível de realidade que não se pode ser quantificado”. A mesma autora ainda dispõe que essa pesquisa envolve um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Silveira e Córdova (2009, p. 32) ainda destacam que as características da pesquisa qualitativa são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Seguindo, a partir dessa abordagem de caráter qualitativo, o tipo de estudo escolhido, e ao qual se planeja executar neste estudo, é pesquisa-ação, já que essa é uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2010, p. 42). Gil (op. cit.) aponta, ainda, que ela “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”, o que é bom, haja vista que o desenvolvimento de práticas e eventos de letramento se dão por meio de práticas situadas sempre englobadas pelo seu contexto de produção.

Ressalta-se ainda que essa pode ser definida como, um tipo de pesquisa “com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT, 2011, p. 20). No desenvolvimento desse estudo, tanto o professor, quanto os alunos participaram cooperativamente no desenrolar de suas etapas, na proposta de trabalho com os letramentos, a partir da sua interação com os gêneros textuais e tecnologias apresentadas. Sendo assim, toda essa interação proveniente do processo de intervenção e investigação respeitou e se enquadrou, no que diz respeito às características e principais aspectos da pesquisa-ação, que Thiollent (2011, p. 22-23) apresenta da seguinte forma:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação de investigação;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;

- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Com isso, acredita-se que o estudo seguiu a contento os aspectos abordados acima, enquadrando o referido trabalho nessa abordagem. O pesquisador, por sua vez, ao desenvolver suas ações em todos os momentos de construção desta pesquisa e, principalmente, na aplicação dessa metodologia interventiva em sala de aula, apoiando-se no trabalho com os letramentos e as tecnologias, em especial o celular e o DIAIPRA, também seguiu à risca os princípios estabelecidos pelo método da pesquisa-ação em que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Sendo assim, uma vez justificada a abordagem e o tipo de estudo apresentados mediante esse trabalho, cabe a nós agora a apresentação dos agentes e elementos principais na constituição, desenvolvimento e aplicabilidade desta pesquisa.

3.3. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA A PARTIR DOS ELEMENTOS BÁSICOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO: OS PARTICIPANTES, OS AMBIENTES, OS ARTEFATOS E AS ATIVIDADES

Como nosso estudo se desenvolveu a partir de uma proposta de intervenção em sala de aula, tendo como foco a utilização dos aparelhos DIAIPRA e celular em apoio às práticas e eventos de letramento escolar, tomamos por princípio norteador os elementos básicos dos eventos e práticas de letramento abordados por Hamilton (2000) e apresentados no tópico 2.2 deste trabalho, como forma de contextualizar essa pesquisa. Sendo assim, apresentaremos a seguir os **participantes** como sujeitos da pesquisa, o **ambiente** onde essa se desenvolveu, os **artefatos** utilizados

durante o processo, como ferramentas e instrumentos, seja para utilização durante a intervenção, seja para a coleta de dados, e as **atividades** propostas durante as fases da pesquisa, tanto na apresentação das rotinas, como nos procedimentos de geração e análise de dados.

3.3.1. Os participantes da pesquisa: os sujeitos que participaram das práticas e eventos de letramento

Hamilton (2000) destaca que os participantes das práticas e eventos de letramento são aqueles indivíduos que podem ser vistos interagindo com materiais escritos. Sendo assim, esta pesquisa envolveu a participação efetiva tanto do seu pesquisador que, além de sua função inerente ao processo de investigação, desenvolveu, também, a ação docente, apresentando-se assim como um professor/pesquisador; como dos alunos da turma do 9º ano 'A' da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, situada no município de Aracati, estado do Ceará.

O professor destacado como participante desta pesquisa-ação é graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe-FVJ e especialista em Língua Portuguesa: leitura e produção de textos, pela mesma instituição. Atualmente, exerce a docência na educação pública, lecionando tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Sua função, enquanto participante desta pesquisa foi a de proporcionar a interação dos alunos com práticas e eventos de letramento em suas aulas, por meio da abordagem dos gêneros textuais crônica e artigo de opinião e através da utilização de TICs, atuando, em alguns momentos, na explanação dos gêneros destacados, e em outros, acompanhando e orientando a produção textual dos alunos.

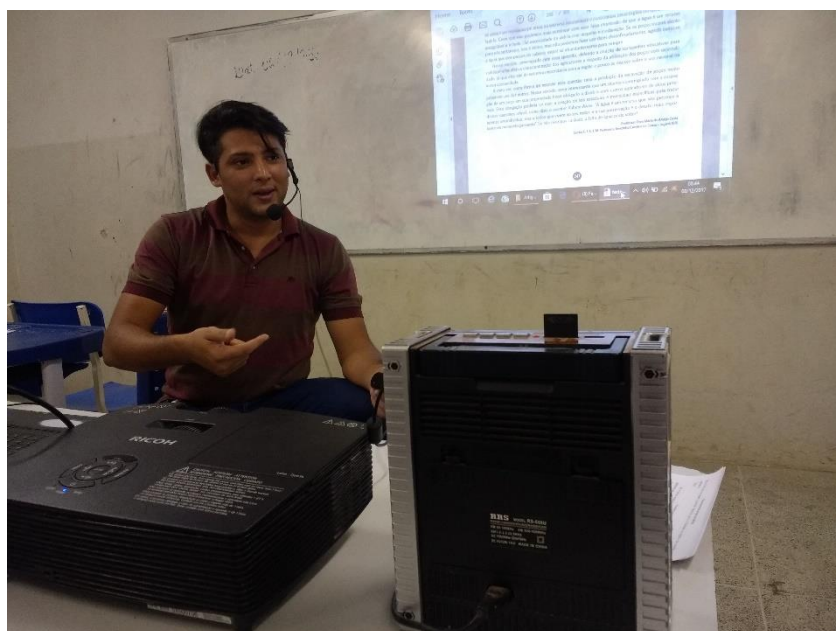


Figura 5: Professor/pesquisador ministrando aula com a utilização de TICs
Fonte: Acervo da pesquisa

Os alunos que ativamente participaram desta pesquisa são jovens com faixa etária de 14 a 17 anos de idade, estudantes do nono ano do ensino fundamental, turma “A”, da referida escola. Esta turma é formada por 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos. A função desenvolvida por eles, foi a de participar dos eventos e práticas de letramento em sala de aula, destacar sua opinião na avaliação dos procedimentos, como também, preencher os instrumentais inerentes à pesquisa antes, durante e após o processo de investigação e aplicação da intervenção.



Figura 6: Alunos participantes da pesquisa
Fonte: Acervo da pesquisa

3.3.2. O ambiente situacional da pesquisa: o local onde ocorrem as práticas e eventos de letramento

O ambiente, onde a pesquisa se desenvolveu, corresponde às “circunstâncias físicas imediatas em que a interação ocorre” (HAMILTON, 2000, p. 17). Nesse sentido, estamos tratando da sala de aula da turma do 9º ano “A”, da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, localizada na BR 304 S/N, bairro Aeroporto, no município de Aracati, no estado do Ceará.

A escola, atualmente, oferece os cursos de Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA, acolhendo, neste ano, 631 alunos, com o objetivo de atender às necessidades da comunidade local, assim como das circunvizinhas, integrando aos cursos, componentes curriculares essenciais, como o ensino das áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas respectivas Tecnologias.

A referida instituição destaca como filosofia, trabalhar numa linha libertadora, construtivista e sócio interacionista, fundamentada nas concepções de alguns teóricos como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, aspirando formar seres humanos com dignidade, identidade e protagonistas de seu projeto de vida, além de buscar fortalecer nos discentes uma postura de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Assim, a sua missão enquanto instituição, conforme o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, é dar oportunidade aos seus alunos para desenvolverem suas potencialidades através da educação de qualidade, contribuindo na formação dos mesmos, a fim da transformação de uma sociedade mais justa e digna aos cidadãos.

O ambiente, sala de aula, pertencente a essa escola, caracteriza-se por ser um local fechado, espaçoso, com ar condicionado, quadro branco e quantidade adequada de mesas e cadeiras para os participantes dessa pesquisa, mostrando-se assim, ser um local adequado para as práticas e eventos de letramento, apesar de algumas dessas últimas, apresentarem-se danificadas, mas, nada que pudesse dificultar o desenvolvimento das atividades. Foi nesse espaço, que o professor/pesquisador norteou as ações que desencadearam as práticas e eventos de letramento.



Figura 7: Alunos participando de um evento de letramento
Fonte: Acervo da pesquisa

3.3.3. Os artefatos do estudo: instrumentos essenciais para as práticas letradas e para o desenvolvimento da pesquisa

Os artefatos, conforme Hamilton (2000, p. 17) são “as ferramentas materiais e os acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos)”. Dessa forma, as ferramentas e acessórios que permearam essa pesquisa foram: a) o DIAIPRA, principalmente, utilizado pelo professor mediante a transmissão oral, mas também, pelos alunos quando de sua participação; b) o celular que foi utilizado pelos alunos, tanto para se conectar ao DIAIPRA, através dos, também artefatos, aplicativo rádio e fone de ouvido, como também, sendo utilizado para a pesquisa de imagens e para o registro escrito e fotográfico (também considerados artefatos); c) outras TICs, como aparelho de som, notebook e data-show, para ação pedagógica; d) variados textos dos gêneros crônica e artigo de opinião, para o trabalho pedagógico, respectivamente, nos encontros destinados a cada temática; e) os textos produzidos pelos alunos (e as nuances pertinentes a esses, como expressões, sentimentos, emoções, etc) em cada prática e evento de letramento durante as aulas permeadas pela pesquisa; f) os questionários aplicados durante a pesquisa e preenchidos pelos alunos, antes e depois do período de aulas inerentes a esse estudo.

Em relação aos questionários aplicados, esses, também se apresentam como instrumentos de coleta de dados para posterior análise. Para tal, utilizaremos os seguintes instrumentos:

- 1º instrumento: Questionário sobre o comportamento dos alunos referente à quantidade e/ou potência de sons produzidos por eles em sala - para compreender como os alunos veem a própria turma em relação à quantidade e/ou potência de ruído produzido pelos mesmos durante a aula. Esse ponto é importante para evidenciar a existência de um problema, corriqueiramente, relatado pelos professores e que acaba por dificultar o desenvolvimento de práticas e eventos de letramento em sala. Esse contexto também será analisado durante a aplicação da proposta de intervenção, para se observar se tal postura continua evidenciada, quando da utilização de TICs como o DIAIPRA e o celular mediante a ação pedagógica nesse ambiente.
- 2º instrumento: Questionário sobre a utilização das TICs em sala de aula – para descrever o que pensam os alunos sobre a utilização dessas tecnologias, de uma maneira geral em sala de aula; para se compreender a frequência como essas são utilizadas mediante a prática pedagógica, se todos os participantes desse processo têm acesso ao manuseio dessas ferramentas; para se compreender, também, se há nesse ambiente a utilização do aparelho celular e em que situação ele é utilizado. A análise desses pontos é de suma importância, para se ter a ciência em até que ponto as novas tecnologias fazem parte do ambiente de aprendizagem inerente à sala de aula e em até que ponto os discentes têm acesso direto ao manuseio dessas ferramentas, essenciais às práticas sociais letradas contemporâneas.
- 3º instrumento(s): Questionário sobre as aulas ministradas através de TICs sem e com a presença dos aparelhos DIAIPRA e celular - para descrever a avaliação dos alunos mediante as práticas pedagógicas aplicadas através da utilização de TICs em sala, mas, em um primeiro momento sem a utilização do DIAIPRA e do celular, e, posteriormente, somadas ao uso dessas ferramentas; para, também, comparar as aulas ministradas a partir desses dois processos e, por meio disso, discutir a eficácia da utilização do DIAIPRA em apoio às práticas e eventos de letramento escolar. Esse último instrumental é deveras importante para a apresentação dos resultados desse

trabalho, pois, os dados contidos nele, observados e descritos, por meio de sua análise, evidenciam a maior parte do *corpus* dessa pesquisa.

3.3.4. As atividades inerentes à pesquisa: das práticas de letramento à geração de dados

Hamilton (2000, p. 17) dispõe que as atividades são “as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento” e foi justamente pensando nessas ações que se buscou desenvolver uma proposta pedagógica inovadora, para ser aplicada aos alunos em sala de aula, possibilitando, aos mesmos, a interação com essas novas TICs nesse ambiente de aprendizagem, em suas práticas e eventos de letramento.

Dessa forma, a aplicação dessas atividades em sala de aula, que nos permitiu o desenvolvimento do processo de geração de dados, que, por sua vez, deu origem ao *corpus* dessa pesquisa, aconteceu no mês de Novembro do ano de 2017, realizando-se por meio de algumas etapas.

A primeira etapa serviu como uma fase diagnóstica e consistiu na aplicação dos dois primeiros instrumentos, citados no subtópico anterior. O primeiro com a finalidade de se evidenciar alguns problemas pertinentes à turma que poderiam causar prejuízo às práticas e eventos de letramento vivenciadas posteriormente, quando do trabalho em sala. A compreensão desse instrumental foi essencial, pois, além de diagnosticar parte do contexto situacional, nos deu a possibilidade de ficar atentos e prestar atenção, se tais problemas permaneceriam quando a utilização das TICs aliadas à metodologia de trabalho. Já o segundo questionário, teve a finalidade de evidenciar o pensamento dos alunos, a respeito do uso das TICs, com destaque ao aparelho celular, em sala de aula, nos fazendo compreender a sua visão prévia, ou seja, antes da aplicação pedagógica da proposta de intervenção baseada na utilização dessas ferramentas, nesse ambiente educacional. Foi importante, também, para se compreender a frequência em que usufruíam de tais ferramentas em atividades pedagógicas, como ainda, em que circunstâncias utilizavam o celular em sala de aula.



Figura 8: Alunos respondendo o questionário
Fonte: Acervo da pesquisa

A segunda etapa consistiu na aplicação da proposta de intervenção a partir da utilização das TICs em sala de aula. Essa etapa, também apresenta algumas divisões para a melhor organização e compreensão das informações apresentadas.

A primeira fase da segunda etapa diz respeito à apresentação, aos alunos, da metodologia de trabalho que seria aplicada, ou seja, quais seriam os participantes, nesse caso, o professor/pesquisador e todos os educandos daquela turma; o ambiente em que o trabalho aconteceria, a sala de aula; os artefatos que seriam utilizados, textos, DIAIPRA, celular, *data-show*, *notebook*, aparelho de som, caderno, material escolar, dentre outros; e as atividades que seriam abordadas, os gêneros a serem estudados, como se dariam as rotinas, o que eles precisariam fazer, o que iriam produzir e como iriam trabalhar.

A segunda fase dessa etapa consistiu no trabalho pedagógico em sala de aula. Para essa, planejamos o estudo dos gêneros textuais crônica e artigo de opinião, com um total de oito aulas ministradas, sendo quatro para o primeiro e mais quatro para o segundo. A escolha desses dois gêneros se deu por sua característica de contato com o dia a dia, de seu aspecto crítico, da reflexão que têm do cotidiano, levando os alunos a repensar seus conceitos e refletir o mundo a sua volta desde a situação mais trivial à mais complexa, desde fatos corriqueiros a problemas de cunho social.

Ao trabalhar com esses dois gêneros discursivos, buscamos ministrar aulas utilizando métodos didáticos semelhantes, com a utilização de TICs nos momentos dedicados aos dois estudos, porém, a utilização do DIAIPRA e do celular se deu

apenas nas aulas voltadas para o gênero artigo de opinião, para que pudéssemos comparar, posteriormente, o relato dos alunos sobre os dois tipos de aula. A ideia de buscar métodos didáticos semelhantes para as duas aulas é plausível, haja vista que como buscamos analisar a utilização do dispositivo criado, como um apoio didático às práticas e eventos de letramento, dessa forma, em didáticas diferentes os procedimentos poderiam, de certa forma, interferir (positiva ou negativamente) na posterior avaliação dos alunos. Sendo assim, utilizando uma didática pedagógica semelhante, buscamos aproximar ao máximo as duas formas de trabalho, para que, a diferença entre elas consistisse no uso (e não uso) de tais ferramentas. Por outro lado, compreendemos, também, que a chance de não haver interferências é praticamente nula, pois trabalhamos com pessoas, o que envolve sensações, sentimentos, ideologias, estado de espírito que podem variar, dependendo da situação, e isso é o que torna a pesquisa qualitativa algo brilhante. Porém, ao escolher trabalhar dessa maneira, acreditamos que reduzimos bastante as possibilidades de interferência.

A próxima fase dessa etapa destina-se à produção textual dos gêneros trabalhados. Após o trabalho de aproximação dos alunos com o texto, do processo de leitura, da reflexão do excerto e da explanação dos gêneros abordados e discutidos em sala entre professor e alunos (Explanaremos melhor o processo no próximo capítulo), os discentes foram divididos em grupos para o processo de produção desses gêneros de uma maneira colaborativa, sempre sob a orientação do professor, quando necessário. Compreendemos que 4 aulas, para o trabalho efetivo de discussão, explanação e produção desses gêneros textuais em sala é um prazo curto, isso, se considerarmos, ainda, outros processos, como correção e reescrita, que não entraram em destaque nesse intervalo de tempo analisado, mas, que ocorreram após o processo. No entanto, como o foco dessa pesquisa volta-se para a utilização do DIAIPRA em sala de aula, esse tempo já foi suficiente para a análise dos dados a que se propõe esse estudo.



Figura 9: Alunos discutindo e produzindo texto
Fonte: Acervo da pesquisa

A terceira e última etapa consistiu na aplicação de um questionário após o processo do trabalho com os gêneros em sala de aula, através das TICs, dentre elas, o DIAIPRA e o celular, não usadas nas aulas sobre o gênero crônica, mas utilizadas no gênero artigo de opinião. Esse questionário serviu como uma espécie de avaliação, por parte dos alunos, a respeito das aulas ministradas com a presença dessas tecnologias, das quais participaram. Esse também serviu como uma forma de comparar as duas práticas, a partir dos comentários dos educandos, nos ajudando no processo de discussão dos dados obtidos, que resultou na análise da efetividade do uso do DIAIPRA em sala de aula, como mais uma ferramenta de apoio às práticas e eventos de letramento na escola. A análise e os resultados dessas atividades estão dispostos no capítulo a seguir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola da aprendizagem é muito diferente da escola do ensino. A escola da aprendizagem precisa de novos espaços, de outros tipos de temporalidades, de outra organização dos grupos de alunos e professores, de outras propostas pedagógicas, essencialmente novas e que se adaptem a diferentes formas e estilos de aprender de todos os participantes: professores e alunos. (KENSKI, 2015, p. 109).

Neste capítulo, abordamos os resultados de toda atividade desenvolvida em sala de aula, a partir de uma didática inovadora que envolve o trabalho pedagógico por meio dos eventos e práticas de letramento, com as novas tecnologias de informação e comunicação, com destaque para o celular e o DIAIPRA, com o intuito de ajudar, tanto docentes, quanto discentes, na prática didática diária, principalmente no apoio às práticas letradas escolares. Assim, como já destaca o seu título, esta etapa consiste na análise e discussão dos dados obtidos e que compõem o *corpus* desta pesquisa, tomando por base as leituras das teorias discutidas e explanadas no capítulo 2 deste estudo, com o objetivo de elucidar os questionamentos que nortearam o princípio dessa pesquisa, evidenciados nas considerações iniciais deste trabalho:

- A) Como os alunos veem a utilização das tecnologias de informação e comunicação -TICs em sala de aula?
- B) De que forma os alunos avaliam suas práticas e eventos de letramento escolar, com a presença de TICs, em especial o celular e o DIAIPRA?
- C) Poderá o dispositivo DIAIPRA apoiar as práticas e os eventos de letramento escolar, na busca de uma aprendizagem significativa em sala de aula?

Assim, no intuito de atingir os objetivos traçados e configurados a partir das problemáticas dispostas, este capítulo será dividido em alguns subtópicos, cada qual responsável por discutir e elucidar as questões dispostas acima.

Sendo assim, no primeiro, discorreremos sobre a existência de alguns problemas que, geralmente, são motivos de reclamação de alguns professores ao exercerem suas funções pedagógicas em sala de aula hoje, o ruído, que pode ser externo, mas, principalmente, interno, e a má utilização ou uso indevido das novas TICs, nesse ambiente. Nesta seção, apresentaremos os resultados do primeiro e segundo questionários destacados na metodologia e que dizem respeito, também, a

compreensão desses problemas destacados, mostrando o que a turma pensa de si e do uso das TICs em sala de aula, respondendo, assim, a primeira indagação.

No segundo subtópico, abordaremos a intervenção desenvolvida em sala de aula com os alunos, a partir do trabalho com os gêneros crônica e artigo de opinião, tendo como apoio didático a utilização das TICs nas duas práticas exercidas, porém com a utilização do DIAIPRA e do aparelho celular apenas nas aulas sobre o segundo gênero, para efeito de comparação das propostas, em outro momento. Nesta etapa, descreveremos os resultados de parte do terceiro instrumental, também destacado no capítulo três desse estudo, em que os alunos avaliam as duas práticas trabalhadas em sala com uso das novas tecnologias, esclarecendo, também, a segunda questão.

No terceiro subtópico, por sua vez, discutiremos os resultados da outra parte do terceiro instrumental aplicado, por meio das respostas destacadas pelos alunos nesse questionário, em que comparam as duas práticas trabalhadas e avaliam, também, a utilização das ferramentas e TICs, DIAIPRA e celular em sala de aula. Nesse ponto, a partir da análise de suas respostas, chegaremos a um posicionamento quanto ao uso dessas ferramentas, em especial, o DIAIPRA no apoio às práticas e eventos de letramento em sala de aula, elucidando, dessa forma, o terceiro questionamento. Eis os pontos abaixo.

4.1. DIFICULDADES ÀS PRÁTICAS LETRADAS ESCOLARES: O RUÍDO E O USO INDEVIDO DAS TICS EM SALA DE AULA

A sala de aula é um local em que as práticas e eventos de letramento estão em constante ação, em meio às diversas interações pertinentes a esse ambiente, sempre com o intuito de se alcançar a aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, esse objetivo, algumas ou muitas vezes, pode ser algo de difícil concretização ou ainda distante de acontecer, justamente, por alguns problemas que podem aparecer nesse recinto. Um desses é o ruído que pode ser externo proveniente de carros de som, construções e eventos da escola, ou interno a partir do excessivo nível de barulho produzido pela turma, em suas diversas interações, ocorridas geralmente de maneira simultânea, que tira a concentração dos discentes e atrapalha o trabalho do docente. Outro fator preocupante, geralmente, citado por professores, em sala de aula é a má utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, as TICs, como celular

e *tablets*, geralmente com acesso à internet, pois, quando usadas de maneira indevida em sala de aula, como na interação em redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook* sem autorização do professor ou desviando-se do objetivo da aula, faz com que os alunos nessa situação percam o foco no que está sendo dito, discutido ou ensinado, trazendo prejuízos para a sua formação discente. E mais tantos outros problemas que são deveras importantes, mas, que no momento, não nos cabe discutir aqui, haja vista que são esses dois primeiros que abordaremos nesta seção, não por serem mais importantes que os outros, mas, por acreditarmos que esses atinjam a coletividade de sala de aula e por acontecerem corriqueiramente em grande parte (se não em todas) das escolas públicas do nosso país, levando prejuízo às práticas letradas escolares e, conseqüentemente, à aprendizagem.

4.1.1. O ruído produzido em sala de aula como prejuízo às práticas e eventos de letramento: como os alunos se veem?

O barulho ou ruído, seja ele, externo ou interno, em relação à função pedagógica em sala e seus efeitos na aprendizagem dos alunos e na saúde vocal do professor tem sido alvo de alguns estudos e discussões que alertam para a existência do problema, seja na perspectiva de se incentivar a busca por novas estratégias para a prática pedagógica, seja para chamar atenção das autoridades para a falha na acústica da arquitetura das salas de aula. No entanto, os problemas continuam e são os educandos e os educadores que permanecem a sofrer com o prejuízo na aprendizagem e com problemas na voz, pois, essa adversidade interfere diretamente na comunicação desses interlocutores, mais precisamente, na fala do professor e no nível de concentração e compreensão dos alunos, e, assim, a aprendizagem significativa poderá não vir a acontecer. Nesse sentido, Dreossi e Momensohn-Santos (2005, p. 253) postulam que

a fala, em nosso contexto escolar, é o grande condutor do saber, de informações, de aprendizado, pois é através desta ferramenta que o professor se comunica em sala de aula [...]. Desta forma, a fala passa a ser o foco principal de nossa atenção, pois caso ela se apresente distorcida ou com seu sinal degradado por interferências externas, poderá prejudicar o entendimento de seus alunos, o tempo de atenção, seu comportamento e seu aprendizado.

As autoras ainda dispõem sobre o fato de termos que compreender que durante a prática pedagógica os alunos podem ficar expostos, em determinadas situações a dois tipos divergentes de estímulos, “o principal, que é a voz do professor e ao qual o aluno deverá direcionar [...] a sua atenção; e o secundário, que é o ruído competitivo, que o aluno deverá ser capaz de negligenciá-lo para que a mensagem principal não seja distorcida” (DREOSSI & MOMENSOHN-SANTOS, 2005, p. 253).

No entanto, infelizmente, não é isso que ocorre diariamente em boa parte das salas de aula, principalmente das escolas públicas de nosso país. Muitas vezes o que se observa é a fala do professor competindo acirradamente, e, por vezes inutilmente, com ruídos internos (produzidos por alunos) e externos (produzidos por outros fatores) que faz com que ele tenha que, cada vez mais, elevar sua voz na tentativa de ser ouvido e compreendido por seus alunos.

Na escola abordada na pesquisa, infelizmente, esse também é um cenário corriqueiro, os professores por vezes comentam a dificuldade que encontram no estabelecimento de suas práticas pedagógicas e letradas em sala de aula, precisando fazer um esforço cada vez maior, para conseguir ministrar suas aulas e fazer com que o aluno possa, em conjunto com o docente, criar mecanismos para se alcançar a aprendizagem, que acaba por ficar prejudicada.

Essa preocupação, também nos atingiu como educadores, mas também, enquanto pesquisadores, haja vista, que esses problemas poderiam afetar a dinâmica de sala de aula e, por sua vez, a pesquisa, que poderia ficar comprometida. Por outro lado, essa significaria, ainda, a oportunidade de se avaliar como o método apresentado se portaria mediante o problema, como também, se a didática apresentada poderia ser eficaz na resolução desse mesmo problema.

Sendo assim, o primeiro passo seria conhecer a turma em que a pesquisa seria aplicada e tentar compreender como ela se via, diante de seu comportamento e postura no ambiente de aprendizagem, em respeito ao docente e à aprendizagem coletiva dos próprios discentes. Para tal, antes de planejarmos as atividades propostas na prática interventiva, aplicamos, previamente, um questionário para compreender a existência do problema, frente à quantidade e/ou potência de som produzido pelos alunos em sala, ou seja, o ruído interno, tão mencionado pelos professores desta unidade de educação.

A pesquisa foi aplicada em uma sala de 9º ano, como destacado anteriormente, de maneira específica, na turma “A”, da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro. Essa turma, é composta de 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos, com idade entre 14 e 17 anos, conforme foi mencionado por eles ao preencherem os questionários. Essas informações, assim como outras, em relação à posição que geralmente sua carteira se encontra em sala de aula estão dispostas em forma de porcentagem no quadro abaixo.

Sexo						
Masculino			46%	Feminino		54%
Idade						
Menos de 13 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	Acima de 16 anos	
0%	0%	46%	29%	21%	4%	
Posição na sala onde geralmente se senta						
À frente		25%	Ao meio	46%	Ao fundo	29%

Quadro 5: Informações sobre os alunos
Fonte: Acervo da pesquisa

Como podemos ver a maior parcela da sala se encontra na faixa etária de 14-15 anos de idade, 21% já com 16 anos, uma idade que começa a ser considerada fora da faixa para uma turma de nono ano, e 4% acima de 16, essa porcentagem equivale a uma pessoa que, quando indagado, mencionou já ter completado 17 anos de idade. Em seguida, observamos o lugar que, geralmente, costumam posicionar suas carteiras na sala, ou seja, onde costumeiramente sentam, essa informação é importante, pois o som produzido na sala pode ser percebido de maneiras diferentes a depender da posição em que a pessoa se encontra em um determinado espaço. Assim, grande parte da turma afirmou se concentrar, espacialmente, mais ao centro da sala.

Outros questionamentos foram feitos aos alunos, mas, esses serão dispostos em forma de gráfico para a melhor visualização, como discussão das informações destacadas. Sendo assim, logo após as primeiras informações levantadas pelo instrumental, as perguntas sequenciais dizem respeito a como a turma se avalia

enquanto seu comportamento, como ainda, o que consideram sobre a relação barulho e aprendizagem. Essas informações, serão dispostas agora.



Gráfico 1: Considerações sobre o comportamento da turma
Fonte: Acervo da pesquisa

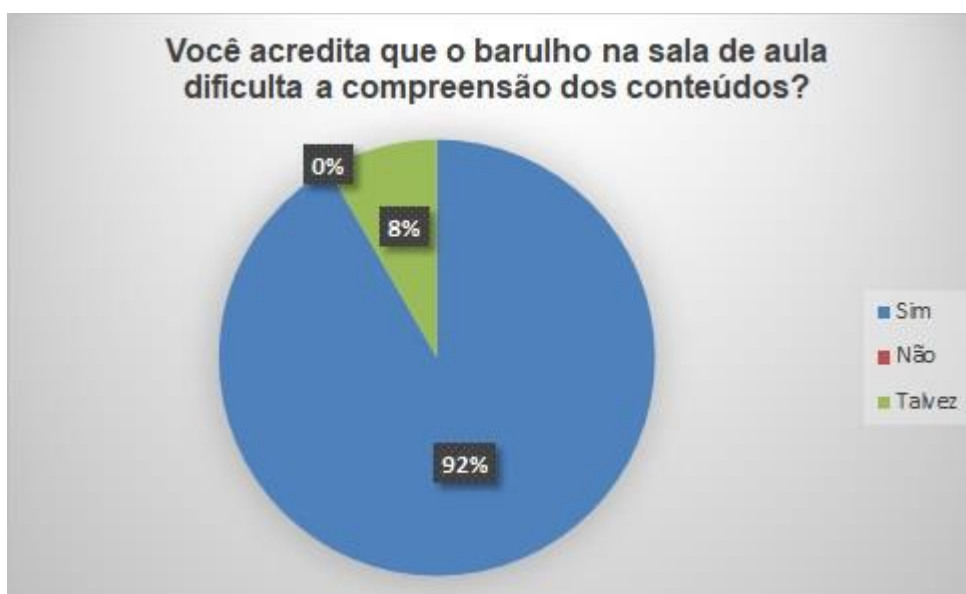


Gráfico 2: Influência do ruído na compreensão dos conteúdos
Fonte: Acervo da pesquisa

Como podemos perceber, através das informações prestadas pelo gráfico 1, 58% dos alunos do 9º ano afirmam que a turma se enquadra na característica de barulhenta, confirmando, assim, o comentário de alguns professores da mesma escola, como também a existência do problema. Outros alunos, ou seja, 21% dos entrevistados destacaram que a turma é bagunceira, enquanto mais 21% deles

mencionaram que a turma é moderada, em outras palavras, nem quieta, nem bagunceira, mas um meio termo, o que beira à normalidade, no entanto, se considerarmos os que afirmaram que a turma seria bagunceira, junto aos que seria barulhenta, teremos então 79% de afirmação quanto ao comportamento inadequado dos alunos, e isso é algo que chama atenção negativamente.

Já no que diz respeito ao gráfico 2 percebemos que os alunos têm consciência que tal atitude é inadequada e que pode prejudicá-los, pois, ao indagar se consideram que o barulho dificulta a sua compreensão no que diz respeito aos conteúdos e/ou ensinamentos repassados pelos professores, 92% dos educandos responderam que sim, ao passo que apenas 8% disseram que talvez e nenhum negou tal premissa, mostrando, que eles têm conhecimento que tal atitude não é a correta, já que traz prejuízos à própria aprendizagem. Nesse sentido, Menegon (2005, apud GONÇALVES et. al., 2009, p. 468) destaca que “níveis de ruído elevados e/ou condições de reverberação inadequadas prejudicam o processo de aprendizagem chegando, até, a contribuir para o baixo aproveitamento dos alunos”. Com isso, tal situação se mostra um problema para a práticas e eventos de letamentos em sala de aula, que, por sua vez, poderão vir a não acontecer ou ocorrer de maneira inadequada, não alcançando o seu objetivo proposto.

Nesse aspecto, o professor também acaba por prejudicar-se, não conseguindo transmitir de maneira adequada aquilo que planejou para sua aula e que considera importante. Em muitas ocasiões o que se observa é o professor ao tentar exercer sua função pedagógica em sala de aula, ter que, constantemente, aumentar o volume de sua voz, para tentar competir com o ruído estabelecido nesse ambiente, geralmente, pelos alunos. Em consideração a isso, Menegon (Op. cit.) ainda ressalta que “em relação aos professores, o não atendimento de critérios de conforto acústico faz com que tenham de fazer esforço vocal excessivo, mesmo que este não garanta melhor inteligibilidade de fala”. Quanto a esse aspecto, alunos também apresentaram a sua posição:



Gráfico 3: Percepção do volume de altura da voz do professor
Fonte: Acervo da pesquisa

Nesse ponto, percebemos de certa forma uma variação nas respostas, pois os alunos que são da mesma turma, apresentam dados diferentes em relação à percepção do volume de altura de voz do professor em sala de aula, isso, possivelmente, está relacionado à posição espacial em que os alunos estão dispostos em sala. Sendo assim, uma análise mais fidedigna se apresentará quando comparadas as informações desse item àquele que menciona o local em que alunos costumam se sentar durante as aulas. Assim, ao comparar esse ponto, conseguimos confirmar as palavras de Menegon (2005) em relação ao esforço desencadeado pelo docente para se fazer ouvir. Isso porque grande parte dos 58% dos alunos que responderam que escutam a voz do professor de forma moderada, se encontra disposto ao meio da sala, os 13% que afirmaram que a voz do professor é baixa, ao se observar a posição que assinalaram no instrumental, esses indicam que sentam ao final da sala, já aqueles que ressaltaram que percebem o esforço que o professor faz, elevando a sua voz para se fazer entender, ou seja, 29%, temos todos os que assinalaram que, geralmente, sentam-se à frente e mais um que ressaltou sentar ao meio. Dessa forma, a análise do *corpus*, também constata o esforço que o professor faz em sala para ministrar suas aulas e se fazer entender, e isso é algo grave, haja vista, que o contínuo esforço poderá acarretar, a médio ou longo prazo, problemas na saúde vocal do docente.



Gráfico 4: Considerações sobre o professor mencionar algum incômodo em sua voz
Fonte: Acervo da pesquisa

O gráfico 4 apresenta informações que ressaltam bem nossa preocupação quanto à saúde vocal do professor. Nesse, 8% dos educandos ressaltam que nunca presenciaram um docente citar algum desconforto em sua voz por tê-la forçado. Esse é número baixo, pois, se considerarmos o universo da sala de aula em que a aplicação se deu, temos aí a resposta de dois alunos. Por outro lado, 92% dos alunos (se somarmos as outras duas opções) destacaram já haver presenciado reclamações do professor, quanto ao desgaste de seu objeto principal de trabalho. Nesse aspecto, Dreossi e Momensohn-Santos (2004, p. 42) ressaltam que,

em uma sala de aula ruidosa, o professor normalmente tem de superar os ruídos competitivos para ser entendido e, assim, sobrecarrega seu aparelho fonador, exigindo que sua voz seja mais forte do que deveria e em um período prolongado de tempo, o que pode, muitas vezes, desencadear alterações de pregas vocais (edemas, nódulos, fendas, etc).

Essa é uma preocupação que acompanha diversos profissionais da educação diariamente, nos diversos níveis de ensino. Como e o que farei para preservar minha voz? Ora, sem sua voz em pleno funcionamento a sua função ficará comprometida, haja vista que, em sala de aula, sua fala deverá ser clara, inteligível, harmoniosa e se sobrepor a qualquer ruído para o cumprimento de sua função pedagógica. No entanto, essa é uma árdua tarefa, pois, por mais que o professor tente competir e sobrepor a sua voz aos ruídos existentes em sala, muitas dessas tentativas poderão ser inúteis,

já que o aluno, mesmo com o esforço do docente, poderá não compreender adequadamente a sua voz, acarretando danos à aprendizagem. Sendo assim, aluno e professor acabam sendo prejudicados.

Ora, se a comunicação entre professor e aluno é defasada, como esse poderá compreender bem os ensinamentos repassados por aquele? Como ficará o trabalho com os letramentos em sala de aula, mediante, seus eventos e práticas se a compreensão é falha? Esses são aspectos a serem considerados no exercício da prática docente e no trabalho com o letramento em sala de aula.

4.1.2. A má utilização da TICs em sala de aula: como transformar o problema em solução?

Além do ruído, outro fator que é razão preponderante de reclamações docentes, em relação a problemas na efetividade das práticas pedagógicas diárias e vem sendo motivo, também, de debates calorosos nas escolas, em âmbito municipal, estadual e até mesmo federal, chegando ao congresso e virando Lei, como expomos no tópico 2.3.2, é a utilização de TICs, como o celular em sala de aula, ou melhor, a má utilização dessas ferramentas em sala de aula, principalmente, pelos alunos.

O problema realmente existe, as novas tecnologias são próprias dos tempos modernos e muito mais atrativas, ou seja, chamam muito mais atenção dos nossos alunos que a sala de aula tradicional, com seus métodos e mecanismos engessados. Daí o fator determinante dos jovens preferirem o constante contato com essas ferramentas, do que prestar atenção na aula, acabando, assim, por se prejudicar mais uma vez.

A competição é injusta e, praticamente, todas as vezes é a sala de aula e o professor que sairá derrotado desta disputa de atenção, e novamente será o aluno que deixará de se concentrar em seus estudos, em virtude da interação proveniente dos aparatos tecnológicos, fazendo com que, para muitos docentes, a sala de aula perca o seu sentido e o tempo pedagógico seja inutilizado.

Então o que fazer? A solução encontrada pelas autoridades governamentais foi a criação de uma lei que proíbe a utilização de ferramentas eletrônicas, tais como o celular, o *tablet*, o *iPod*, dentre outros, na sala de aula, mas o que se percebe,

principalmente, pelas falas dos próprios professores, é que mesmo assim o problema permanece. Com isso, qual será o próximo passo? Proibir a entrada desses equipamentos na escola? Barrar a entrada de alunos que portem tais aparelhos à escola? Revistar os alunos na entrada do colégio, a fim de não permitir a existência desses artefatos no ambiente escolar?

Não, essa não é solução, na verdade, acreditamos que proibir nunca foi a solução plausível para essa questão. Historicamente, todas as épocas dispuseram de suas tecnologias e a escola, mais cedo ou mais tarde, acabou as aderindo, visando a melhora do processo educacional. Como destaca Kenski (2015, p. 101), “a escola não se acaba por conta das tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época”.

É preciso um olhar diferenciado do sistema, dos gestores, dos professores e até mesmo, dos alunos para a gama de possibilidades pedagógicas que essas ferramentas possibilitam. Por que proibir, quando se pode utilizar pedagogicamente esses aparatos tecnológicos? É necessário, então, estarmos abertos ao novo, mas, o problema é, que muitas vezes, o novo assusta e nesse caso, são os alunos que apresentam esse letramento digital mais desenvolvido que a maioria de seus professores. Porém, qual é o problema disso? Nesse ponto, professores e alunos podem, em conjunto, crescer e avançar continuamente em um processo de ensinar e aprender, em que os dois ganham, a interação e o dinamismo na sala de aula se destacam e a aprendizagem significativa é alcançada. Assim, “alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados” (KENSKI, 2015, p. 105).

Desse modo, torna-se mister compreender como as TICs estão sendo utilizadas em sala de aula e o que alunos pensam a respeito do uso pedagógico dessas. Para tanto, vejamos o que dizem os alunos participantes dessa pesquisa sobre tal ação em sala de aula, através de suas repostas, disponibilizadas no preenchimento do segundo instrumental desse trabalho:

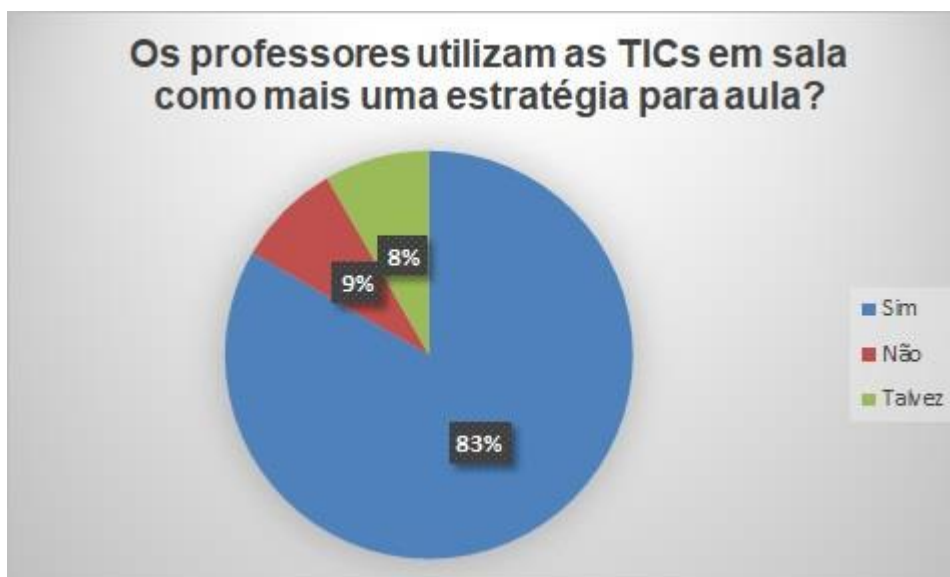


Gráfico 5: Utilização das TICs em sala de aula pelo professor
Fonte: Acervo da Pesquisa

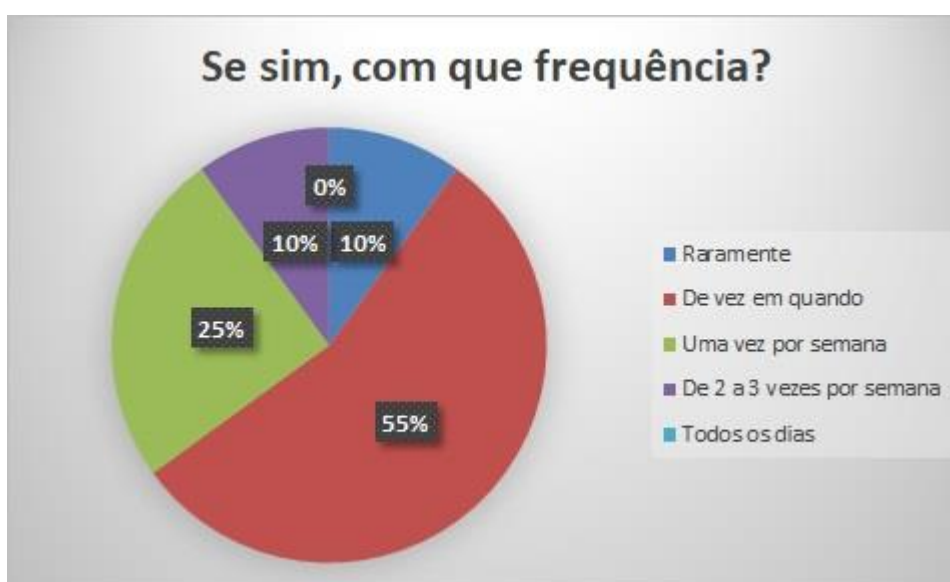


Gráfico 6: Frequência de utilização das TICs em sala de aula pelo professor
Fonte: Acervo da Pesquisa

Como podemos destacar com base no gráfico 5, 83% dos alunos da turma do 9º ano “A” afirmam que seus professores utilizam as TICs em sala de aula. Cabe ressaltar aqui, que ao solicitar dos educandos o preenchimento do instrumental abordado, o pesquisador explicou previamente todo o instrumento de pesquisa aos respondentes, inclusive tirando dúvidas e explicando o que significaria a nomenclatura TICs, o que são essas ferramentas e, ainda exemplificando, para que os mesmos, ao responder as indagações, não tivessem dúvidas e sim, esclarecidos para que suas respostas representassem fielmente o universo a ser compreendido. Sendo assim,

verificamos que a grande maioria dos discentes destacam a utilização das TICs por seus professores. Ao observar o preenchimento do questionário durante sua aplicação, muitos mencionavam que alguns professores utilizavam o aparelho *data-show* e *notebook*. Já quando questionados sobre a frequência com que essas ferramentas eram utilizadas em sala, 10% dos alunos responderam que raramente, ao passo que outros 10% se opuseram a esses primeiros, destacando o uso em duas a três vezes por semana. Outros 25% destacam que ao menos uma vez na semana os professores utilizam essas ferramentas em sala, mas, a grande maioria, ou 55% da turma afirma que essas novas tecnologias são utilizadas de vez em quando. Assim, acreditamos que é necessário que as novas tecnologias estejam cada vez mais presentes na sala de aula, pois, como afirma Kenski (2015, 45) as TICs, quando bem utilizadas proporcionam um “melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”, principalmente por sua característica multimodal, ou seja, pelas possibilidades de ressignificação dos textos, pois, com a utilização dessas ferramentas em sala, a aula poderá se tornar mais dinâmica com a presença de vídeos, áudios, cores, animações, todos atrelados ao texto e à explanação do professor, gerando uma melhor compreensão dos alunos ao que está sendo estudado.



Gráfico 7: O tipo de acesso à TICs que os alunos têm em sala de aula
Fonte: Acervo da Pesquisa

No gráfico 7, começamos a compreender melhor como é a utilização das TICs em sala de aula por professores e alunos, pois, ao serem indagados sobre o tipo de acesso a essas novas ferramentas em seu ambiente de estudo escolar 55% dos

discentes ressaltam que as tecnologias de informação e comunicação fazem parte da aula, mas que só o professor as manuseia, ao passo que 10% destacam que raramente e 35% que de vez em quando, também podem manuseá-las. Dessa forma, pode-se perceber que o uso da TICs pelos alunos acaba sendo de forma indireta, elas estão lá, mas, na maior parte das vezes, inatingível ao toque deles, justamente aos indivíduos que mais gostam da interatividade proporcionada por essas ferramentas. Não podemos restringir esse contato aos alunos, muito menos disponibilizar o seu uso ou acesso, apenas à apresentação de trabalhos, em que se utiliza o *power point* para disposição de *slides*. A sua utilização deve ir além desses mecanismos, pode-se trabalhar a dinâmica interativa dessas ferramentas, por meio das diversas semioses de comunicação, como já dissemos, na utilização de vídeos, na brincadeira com as imagens, com o som, na utilização de jogos pedagógicos, no trabalho com a escrita digital, enfim, com a gama de possibilidades que elas nos propõem. Como já destacamos nas palavras de Ribeiro (2007, p. 87), “novas formas de leitura devem ser consideradas, a fim de que se detone um processo educativo de alfabetização e letramento significativo, que leve em conta a multiplicidade tecnológica que hoje se apresenta e que não pode ser negada”.

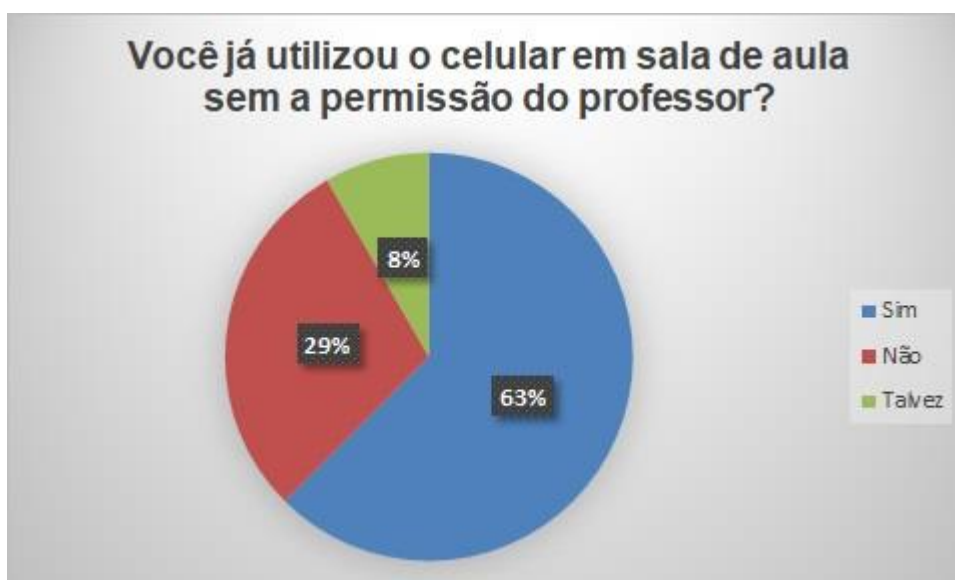


Gráfico 8: Utilização do celular sem a permissão do professor
Fonte: Acervo da Pesquisa

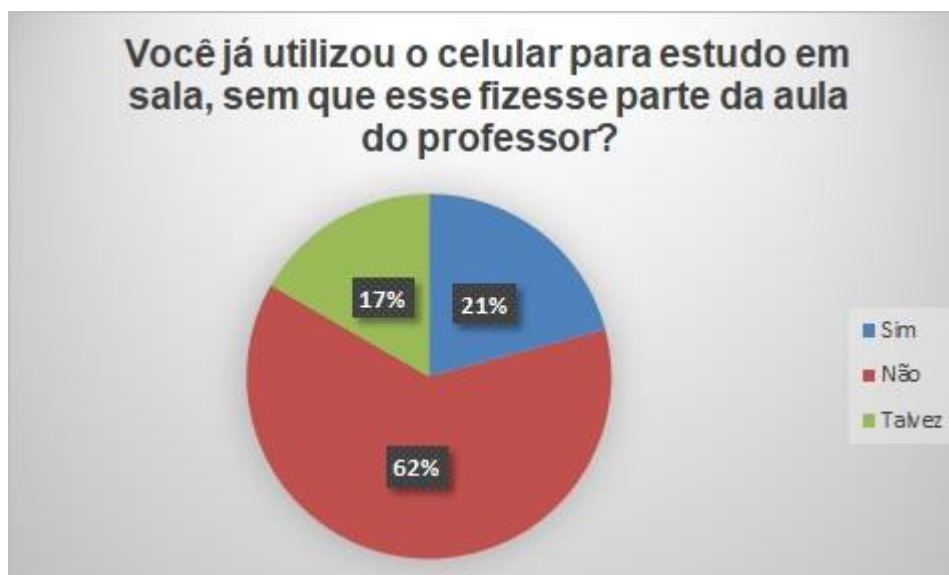


Gráfico 9: Utilização do celular para estudo, sem que esse faça parte da aula
Fonte: Acervo da Pesquisa



Gráfico 10: Utilização do celular como ferramenta de estudo durante a aula
Fonte: Acervo da Pesquisa

Seguindo, pensando em compreender ainda mais o espectro de utilização das novas tecnologias em sala de aula e buscando ir além do simples uso de aparatos tecnológicos como *data-show*, *notebook* e aparelho de som, e levando em consideração as próprias reclamações dos docentes, quanto ao uso indevido de dispositivos móveis nesse ambiente por parte dos alunos, perguntamos aos mesmos, conforme o gráfico 8, se já haviam utilizado o celular em sala sem a permissão do professor. Nesse ponto, conseguimos perceber que o motivo de reclamação dos docentes é confirmado, uma vez que 63% dos educandos afirmaram já haver utilizado

em sala de aula de maneira indevida, ou seja, sem a permissão prévia do professor, o que possivelmente, pode significar o desvio de atenção na aula, se esse uso não estiver ligado à prática pedagógica.

Por outro lado, em relação ao gráfico 9, quando indagamos os alunos se já haviam utilizado o celular em sala de aula para estudo, sem que esse fizesse parte da aula do professor, os papéis se invertem, haja vista que 62% dos discentes disseram jamais ter usado seu aparelho móvel para estudar, sem que esse fizesse parte da aula, apenas 21% dos alunos que relataram que já tiveram tal atitude, e 17% talvez tenha utilizado. No entanto, mesmo sendo em pequena quantidade, ainda há uma esperança, pois, o que se observa é que mesmo em um número menor, alguns dos alunos que se utilizam indevidamente dessa TIC em sala de aula, ou seja, sem a permissão do professor, por vezes, o fazem para fins pedagógicos, mostrando que a ferramenta pode ser utilizada em sala de aula para tal fim.

Com isso, entendendo que esse aparelho pode ser um aparato pedagógico extremamente útil ao processo educativo, questionamos os alunos, se o celular já havia sido utilizado como uma ferramenta de estudo em sala, ou seja, como parte integrante da aula do professor. Como resposta, 71% dos alunos evidenciaram que nunca tal artefato fora utilizado pedagogicamente durante o desenvolvimento das aulas de um professor da escola estudada, ao passo que 13% afirmaram que apenas uma vez isso acontecera. Ora, os próprios alunos (ou alguns alunos) evidenciaram através de suas respostas que essa é uma ação possível, pois, os mesmos por apresentarem um letramento digital desenvolvido em relação a essa ferramenta, conhecem os vários recursos que o aparelho possibilita. Nesse aspecto, Merije (2012, p. 40) destaca que os vários recursos disponibilizados pelos celulares “permitem que os sujeitos, dentre outras coisas, desenvolvam capacidades e habilidades importantes para sua relação com o mundo, como os exercícios de interpretação, síntese, categorização, criticidade, relação grupal, autonomia e criatividade”, sendo uma ferramenta que não pode ser desconsiderada no ambiente educacional.

Por fim, destacamos um questionamento de maneira aberta aos alunos, perguntando, de uma forma geral, o que eles pensavam sobre a utilização das TICs em sala de aula. A grande maioria destacou que a utilização dessas ferramentas seria algo muito bom, pois facilitaria o entendimento dos conteúdos, e outros mencionaram que poderia ajudar nas tarefas, pois poderiam pesquisar na internet. Um dos alunos, infelizmente, não compreendendo a importância didática e pedagógica que TICs

podem oferecer, destacou que: “É muito bom porque nós não estudamos, só ficamos assistindo filmes, etc...”. Outro estudante destaca que as ferramentas ajudariam no processo educativo, mas que os alunos não poderiam ter acesso, segundo ele: “Acho muito satisfatório, contanto que os alunos não tenham acesso. É muito educativo.”.

Nesse ponto, observamos que a falta, ou o pouco trabalho pedagógico com essas ferramentas em sala de aula, não oportunizando o contato direto dos alunos com TICs pode gerar esse tipo de pensamento. E mais, para Coscarelli (2007), se a escola não estiver apta a favorecer a seus alunos o acesso à tecnologia, transformando-a em sua aliada, irá contribuir, de certa maneira, para a sua exclusão de outras instâncias sociais, que exigem dos cidadãos um grau, cada vez maior, de letramento.

Podemos destacar ainda outras falas, mas, dessa vez, com um olhar positivo para essa utilização. Um dos alunos destacou que acredita que as novas tecnologias podem contribuir para o seu avanço educacional: “Acho que pode ser bem atraente para os alunos, por estarem ligados com a tecnologia e até melhorar os estudos”. Já outro ressaltou a importância do contato com os aparatos tecnológicos: “Muito bom! Acho que seria ótimo porque podemos estudar por eles, podemos desenvolver muitas coisas pela internet, principalmente em relação aos estudos e podemos aprender mais”. A esse respeito, Kenski (2015, p. 66) ressalta que as TICs “oferecem grandes possibilidades e desafios para atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino”, ressaltando assim o seu potencial formador. Outro educando pensou um pouco mais adiante, ele destaca a interatividade proveniente dessas ferramentas: “É bom porque nós podemos ver vídeo aula para entender melhor o conteúdo”. Nesse ponto, podemos destacar a importância do trabalho com a multimodalidade ou multissemiose dos textos que irá exigir dos alunos, multiletramentos, em outras palavras. O trabalho com “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Ou seja, mesmo sem saber o que é a multimodalidade, o aluno percebe que a utilização da imagem, do som, do movimento, das cores, ligados às palavras geram um sentido mais amplo e de melhor compreensão e significado para si, do que simplesmente a palavra isolada.

Dessa forma, mais uma vez destacamos que tanto escola quanto os docentes precisam romper os paradigmas da escola tradicional e considerar as possibilidades

didáticas dessas novas tecnologias, principalmente, no que diz respeito ao uso dos dispositivos móveis, pois, “saber lidar com o celular e usá-lo a nosso favor é um dos desafios da atualidade” (MERIJE, 2012, p. 09). Nesse sentido, sobre as novas tecnologias e, em especial, o uso de dispositivos móveis na educação, Merije (2012, p. 43) ressalta que “para avançarmos, é preciso que educadores e educadoras tenham a oportunidade de desmitificar essa nova linguagem, conhecendo-a com mais profundidade, apropriando-se dela e encontrando o sentido pedagógico que ela oferece”.

Porém, também não cabe somente ao professor essa mudança que, segundo Kenski, (2015, p. 106), deve ser acompanhada de uma reformulação do processo educacional, pois, o professor mudar “para atuar no mesmo esquema profissional, na mesma escola deficitária em muitos sentidos, com grandes grupos de alunos e mínima disponibilidade tecnológica, é querer ver naufragar toda a proposta de mudança e de melhoria da qualidade da educação”. Assim, se não pode ser somente o professor a mudar, tão somente alguma modificação existirá se o princípio não se der por meio do mesmo, logo “o grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem” (KENSKI, 2015, p. 105-106). Dessa forma, o problema citado pelos professores, transforma-se, ao mesmo passo, em sua própria solução. Vejamos um exemplo disso.

4.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM AS TICS EM SALA DE AULA: OS GÊNEROS E UMA NOVA FERRAMENTA

Nessa etapa, exporemos a proposta de intervenção aplicada na turma enquadrada na pesquisa, destacando a utilização das TICs como apoio às práticas e aos eventos de letramento em sala de aula, no estudo dos gêneros crônica e artigo de opinião. No caso desse último, apresentaremos a utilização dos aparelhos celular e DIAIPRA somados a outras TICs como o *data-show*, o *notebook*, e o aparelho de som, no trabalho com esse gênero em sala de aula.

Escolhemos trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, pois, de acordo com Lemke (1998 apud ROJO, 2013, p. 22), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o

compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular”.

Tanzi-Neto (et.al. 2013, p. 139-140), por sua vez, destaca que “uma das grandes contribuições da teoria dos gêneros concentra-se na abordagem de que falamos/escrevemos/comunicamo-nos por meio de diversos gêneros do discurso que circulam nas inúmeras esferas de comunicação social”. Sendo assim, justifica-se o desenvolvimento desse trabalho de letramento a partir dessa abordagem, haja vista, que em todas as ocasiões sociais letradas, as quais nossos alunos, porventura participarem, as práticas e eventos de letramento se darão por meio de um gênero. E nesse caso, em particular, como já abordamos anteriormente no tópico 3.4.4 deste trabalho, que diz respeito às atividades da pesquisa, escolhemos trabalhar com esses dois gêneros específicos, por conta de suas características aproximação ao dia a dia, de seu caráter crítico, da reflexão que têm do cotidiano, fazendo com que os alunos possam repensar seus conceitos e refletir o mundo a sua volta desde algo trivial, como uma conversa entre vizinhos à mais complexa, como seu posicionamento crítico sobre um problema social.

Após a apresentação do trabalho desempenhado, destacaremos a avaliação dos alunos quanto às duas práticas, desde já ressaltamos que a metodologia de trabalho nas duas abordagens foi semelhante, ou seja, a rotina de trabalho, o início da abordagem do gênero, o trabalho com o texto, a explanação do gênero e o método de produção da atividade, pois, nesse caso, priorizamos que as diferenças se dessem simplesmente pela utilização do celular e do DIAIPRA e, claro, pelo gênero diferente, para haver o mínimo de desvios possíveis e a didática ou metodologia de trabalho diferente não interferisse na avaliação dos alunos. Sendo assim, vejamos como se deu esse trabalho.

4.2.1. Abordagem do gênero textual crônica a partir do trabalho com TICs

Segundo Leginestra e Pereira (2016, p. 20), “crônica é um gênero de texto tão flexível que pode usar a ‘máscara’ de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles”. A mesma autora ainda destaca que ela “é leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e

grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos” (LAGINESTRA E PEREIRA, 2016, p. 20). Assim, como podemos perceber, a escrita desse gênero pressupõe um olhar diferenciado do cotidiano, das coisas fatídicas, triviais, um olhar subjetivo e requintado para as coisas do dia a dia, com um que de sentimento, porém, não menos crítico. De uma forma ou outra, a escrita desse texto faz com que o escritor reflita o mundo a sua volta e perceba os detalhes do banal, daquilo que antes era imperceptível, levando o leitor a também refletir esse mundo visto pelos olhos e transluzido nas palavras daquele que escreve em comunhão aos efeitos de sentido próprio e já existentes daquele que lê.

Em suma, a crônica é um gênero de texto que reflete o dia a dia e que pode ser facilmente encontrado em revistas, em jornais, na internet, na televisão sendo exposta oralmente, ou seja, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Ela apresenta, como observamos, nas palavras de Laginestra e Pereira (2016), uma capacidade mutável enorme, podendo até ser confundida com outros gêneros. Digamos, então, que a crônica é um gênero que consegue se adequar à situação. Nesse sentido, Marcuschi (2006, p. 25) aborda que um dos aspectos primordiais na análise do gênero é o fato “de ele não ser nem estático, nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Dessa forma, o trabalho com o gênero em sala de aula é algo fundamental.

Assim, tomamos por base essa perspectiva para justificar o trabalho com os gêneros em sala de aula, em especial, a crônica e o artigo de opinião. Mas, prossigamos, relatando o trabalho com este primeiro gênero.

Após a aplicação dos primeiros instrumentais, explicamos aos alunos, que iríamos desenvolver com eles, uma prática pedagógica sobre os gêneros já citados e com apoio das TICs, em um total de oito aulas, sendo as 4 primeiras sobre o gênero crônica. Depois desse período, eles precisariam responder a um outro instrumento de pesquisa, avaliando todo o processo. Nesse momento, observamos a empolgação de alguns poucos, o cochicho de outros, como também a indiferença de alguns. Os mais empolgados perguntaram como seriam essas aulas, ao passo que o pesquisador explicou de maneira sucinta.

A aplicação consistiu em duas etapas, haja vista que nossa observação se restringiu, em um primeiro momento, a apenas quatro aulas, divididas em dois blocos de duas, com 50 minutos cada. Como apoio tecnológico, tínhamos as TICs *data-show*,

notebook e aparelho de som. Nesse ponto, buscamos simular, conforme os resultados do segundo instrumental, a utilização das TICs de forma indireta pelos alunos, ou seja, elas fariam parte da aula, com seu dinamismo e interação, mas, sendo manuseadas apenas pelo professor.

Na primeira fase, buscamos realizar uma aproximação dos alunos com o texto e com a leitura. Antes de iniciar a aula, organizamos a sala em um grande círculo, colocamos uma toalha ao centro da sala com algumas crônicas dispostas sobre o tecido. Os equipamentos eletrônicos já estavam preparados para o uso e colocamos uma música em som ambiente para receber os alunos. Ao chegarem, logo notaram que a sala estava diferente, perceberam os textos ao centro, alguns se aproximaram, olharam, leram brevemente, outros ficaram em seus lugares. Quando todos se acomodaram, iniciamos as atividades. Pedimos que os alunos escolhessem alguns textos, para ler em pequenos grupos e realizar uma conversa inicial sobre o mesmo. Logo após, reunidos novamente, conversamos sobre o que acharam dos textos e solicitamos que alguns fossem lidos para toda a sala. Tínhamos conosco, a versão digital de algumas crônicas que os alunos leram, umas em formato de animação, outras como vídeo, e outras, em áudio; já nas versões impressas que estavam de posse dos alunos, os textos apresentavam uma diagramação diferente com a presença de imagens, em comunhão com as palavras, mostrando assim, nossa preocupação em trabalhar por meio da proposta dos multiletramentos, haja vista, que os alunos estavam em contato com textos multimodais, lhes proporcionando uma ressignificação do aspecto textual na formação dos sentidos, ocasionado pelo universo multissemiótico em que estavam inseridos.

Trabalhamos as multissemioses com eles, através das diversas formas de leitura, alternando os seus formatos, ora a leitura do texto escrito, ora a música, ora o vídeo, assim por diante, porém, sempre com uma pausa para reflexão, conversa e discussão, entre os intervalos de uma para a outra. A utilização das ferramentas tecnológicas foi fundamental para que o momento se tornasse muito rico.

Após esse período, realizamos uma outra conversa para que eles pudessem destacar se encontravam alguma característica comum entre os textos, e os alunos perceberam que todos os textos ressaltavam a descrição de uma cena cotidiana, mas com um olhar diferente, que geralmente não notamos, por achar que são coisas normais do dia a dia. Nesse momento, o professor ressaltou que outro aspecto em comum, é o fato dos textos pertencerem ao gênero crônica. Desse ponto em diante,

com base nos textos, o docente iniciou sua explanação sobre esse gênero, utilizando, também, as TICs disponíveis, para sua explanação por meio dos slides, que apresentavam além das palavras, imagens, sons e animações, além ainda de vídeos que eram dotados, também, por todas essas linguagens. Os alunos prestaram atenção, participaram da aula, mas, em alguns momentos, ainda fomos prejudicados pelo barulho produzido, porém, podemos dizer que a aula seguiu bem e cumpriu o seu propósito.

No fim desta primeira fase, pedimos que os alunos formassem grupos para o trabalho de produção que aconteceria em outro momento. Escolhemos a dinâmica de realizar as atividades letradas de leitura, escrita e discussão, em forma de grupos, nos apoiando nas ideias de Kalantzis e Cope (2012), discutidas e abordadas nos escritos de Cani e Coscarelli (2016), que refletindo a teoria dos novos letramentos ou multiletramentos, permeada pelo universo das tecnologias digitais, em sociedade moderna, ressaltam que os novos alunos “trabalham em grupos [...] em estreita colaboração com outros alunos, em um ambiente que estimula a inteligência coletiva” (KALANTZIS E COPE, 2012, apud CANI E COSCARELLI, 2016, p. 23).



Figura 10: Alunos produzindo texto de maneira colaborativa
Fonte: Acervo da pesquisa

A segunda etapa, por sua vez, teve como principal foco a produção colaborativa do gênero crônica. Havíamos solicitado, na divisão dos grupos no período anterior, que os alunos discutissem como poderiam realizar essa atividade e sobre o que escreveriam, tomando por base o estudo que haviam realizado, e assim o fizeram. Todo o processo de escrita aconteceu em sala sob a supervisão e orientação do professor. No final, os alunos expuseram os textos produzidos em grupo, através da

leitura dos mesmos e logo após, por meio da troca desses com os colegas para prestigiarem a produção uns dos outros.

A avaliação desta fase se deu pelo preenchimento da parte do terceiro instrumental que fazia referência a essa aula, e por uma conversa com a turma, após a aplicação, para que pudessem expor as suas impressões sobre a aula. Os dados obtidos estão expostos a seguir.

Você gostou da aula?			
Sim	100%	Não	0%
		Talvez	0%
Você conseguiu compreender bem o foi repassado?			
Sim	90%	Não	0%
		Talvez	10%

Quadro 6: Avaliação dos alunos sobre a aula do gênero crônica
Fonte: Acervo da pesquisa

Como podemos observar, nas primeiras indagações sobre a aula em questão, os dados obtidos foram excelentes, pois todos os alunos afirmaram que haviam gostado da aula. Quando perguntados sobre se teriam compreendido bem o que foi repassado, 90% dos alunos destacaram que sim e apenas 10% que talvez. Esse resultado tão positivo, provavelmente, tenha sido por conta de a aula ter envolvido, em todos os momentos, uma abordagem multissemiótica dos textos, nas atividades de letramento, haja vista, que na associação dessas linguagens, ou seja, a utilização de semioses, como imagens, cores, sons, dentre outras, ligadas à palavra possibilitam uma maior compreensão dos sentidos do texto pelos alunos. Nesse sentido, Cani e Coscarelli (2016, p. 18) dispõem que “o exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal”, e nesse caso o trabalho com as TICs foi essencial.

Logo após, perguntamos como poderiam destacar a participação da turma. A maioria dos educandos destacou a participação como “muito boa”. Outros explanaram um pouco mais, destacando pontos positivo e até negativos:

Aluno 1: *Foi uma boa participação, sempre fazendo perguntas.*

Aluno 8: *Pode-se destacar porque a turma participou dos deveres dele e dos textos.*

Aluno 9: *Muito boa, todos participaram.*

Aluno 10: *A participação foi de poucos, pois não prestaram atenção, ficaram conversando.*

Aluno 11: *Houve pouca participação.*

Aluno 14: *Eu acho que a turma participou, deu atenção ao professor, colaborou e ajudou o professor.*

Aluno 15: *Mais ou menos. Porque nem todo mundo participava.*

Aluno 16: *Participativa demais. Todos se envolveram na aula.*

A maior parte da turma avaliou sua participação de maneira positiva, destacando suas ações de perguntar, como destaca o aluno 1, nas atividades de leitura, reflexão e discussão dos textos, como aborda o aluno 8 ao ressaltar os deveres e os textos, e no envolvimento com um todo como avalia o aluno 16. Já para os alunos 10, 11 e 15 a participação existiu, porém, essa não foi tão efetiva porque nem todos os alunos participaram, ressaltando condutas como desatenção e conversas paralelas. Cabe ressaltar que em uma sala de aula, por mais que o profissional de educação tente engajar todos os alunos, alguns, infelizmente, escolhem não se envolver, principalmente, quando a atividade é oral, por vários motivos, desde a vergonha ao desinteresse. Quanto a conversas paralelas, essas são quase impossíveis de não acontecer, ainda mais em uma turma repleta de adolescentes cheios de energia. As conversas paralelas durante a aula eram normais, no entanto, havia alguns poucos momentos que o barulho produzido pelos alunos era enorme, exigindo a intervenção do docente.

Em seguida, questionamos sobre o que eles acharam do comportamento da turma. Esse ponto foi mais dividido que o anterior, apesar de que a maior parte da turma ainda destacou o seu bom comportamento, mesmo que com ressalvas:

Aluno 1: *Bom, não foram bagunceiros.*

Aluno 3: *Bem comportados.*

Aluno 7: *Médio.*

Aluno 8: *O comportamento da turma foi ótimo se comportaram muito bom.*

Aluno 9: *Mais ou menos.*

Aluno 10: *Péssimo. Eles não conseguiam ficar quietos e calados, fazendo muita “zuada”.*

Aluno 11: *A turma estava bem agitada.*

Aluno 12: *Tava bom, pois sua aula foi diferente. Agente tava muito empolgado para saber como era.*

Aluno 14: *Um comportamento bem adequado. Prestaram atenção nas aulas.*

Aluno 15: *Mais ou menos. Porque nem todo mundo prestava atenção nas aulas.*

Aluno 16: *Na hora da explicação o comportamento foi ótimo.*

Aluno 19: *Muito calma.*

Aluno 20: *Muito comportados.*

A turma em destaque, ou seja, o 9º “A” é considerada pelos professores da escola em questão, como uma turma muito ativa e bastante barulhenta, mesmo assim, a maioria dos alunos destaca que ela apresentou um bom comportamento, ao passo que ressaltaram um meio termo, ou seja, “mais ou menos”, e para outros foi péssimo. Destacamos que havia momentos que a turma apresentava um comportamento excepcional, prestando atenção, participando da aula, fazendo perguntas, em outras ocasiões, alguns estabeleciam conversas paralelas, já em outros o barulho era grande. No entanto, destacamos a fala do aluno 16 que afirmou que no momento da explicação do professor o comportamento foi muito bom, o que realmente aconteceu.

Por fim, perguntamos sobre a concentração de cada um durante a aula. A maioria afirmou que teria sido “boa”, enquanto outros destacaram outros pontos.

Aluno 1: *Eu estava muito concentrado na aula.*

Aluno 2: *Me concentrei bastante nessas aulas.*

Aluno 7: *Excelente, metade calado, metade dormindo.*

Aluno 8: *Minha concentração nessa aula foi bom, porque eu prestei muita atenção.*

Aluno 10: *Foi bem pouquinho, porque com o barulho eu não conseguia me concentrar.*

Aluno 11: *Mínima.*

Aluno 12: *Foi boa, aprendi muita coisa. Sua aula foi muito interessante.*

Aluno 14: *Concentração média. Mas aprendemos algumas coisas com o professor.*

Aluno 16: *Em todo momento eu foquei muito.*

Aluno 20: *Bem concentrados.*

Observamos, mediante a análise do instrumental que a maioria dos alunos destaca que sua concentração foi muito boa. Nesse ponto encaramos que tais discentes estejam se referindo, principalmente aos eventos de letramento relacionados à explanação do gênero, ao trabalho de leitura e reflexão, como de produção, momentos esses, em que realmente a turma mostrou um nível de concentração mais elevado, acreditamos que por serem os momentos principais da aula. Mesmo assim, ressaltamos, também o posicionamento dos alunos 10 e 11 que afirmaram que seu nível de concentração foi baixo, muito por conta do barulho em alguns momentos, o que reafirma as palavras de Dreossi e Momensohn-Santos (2005) que destacam os prejuízos causados pelo ruído à aprendizagem. Destacamos, ainda, o posicionamento do aluno 7 que acreditamos não representar a veracidade dos fatos.

Assim, por meio de uma análise geral, podemos determinar que as aulas sobre o gênero crônica, com o apoio das TICs *data-show*, *notebook* e aparelho de som, foram bastante proveitosas, mesmo havendo alguns inconvenientes. As tecnologias propiciaram um dinamismo maior às práticas e eventos de letramento, provenientes do encontro, desde leitura à produção, por meio do trabalho com a multimodalidade discursiva, o que fez com que os alunos compreendessem melhor os efeitos de sentido daquilo que estava sendo repassado, ou seja, a compreensão do gênero textual crônica.

4.2.2. A utilização dos aparelhos DIAIPRA e celular no trabalho com o gênero artigo de opinião

Após o trabalho com o gênero textual crônica, ocorrido nas 4 primeiras aulas destinadas à proposta de intervenção aplicada, as outras 4 versavam sobre o estudo do gênero artigo de opinião.

Rangel (2016, p. 20) destaca que “aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, ou seja, anima a buscar razões que sustentem uma opinião ou tese”. O trabalho com esse gênero textual em sala de aula possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua sensibilidade crítica ou do seu letramento crítico, através da constante observação e reflexão dos problemas sociais do mundo que lhe cerca. O mesmo autor ainda dispõe que “escrever artigos

de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão” (RANGEL, 2016, p. 20), que tem voz, que opina, que debate e que participa das discussões em sociedade na busca por um mundo melhor.

O método de trabalho com esse gênero textual em sala de aula se deu de forma muito semelhante, como já havíamos mencionado, com apoio de TICs como o *data-show*, o *notebook* e o aparelho de som. E mais, seguindo o mesmo princípio didático de ser dividido em duas etapas, com dois blocos de duas aulas de 50 minutos cada, em que na primeira buscamos uma aproximação dos alunos com o texto e com a leitura, respeitando o princípio da multimodalidade discursiva, no trabalho coletivo com múltiplas semioses, para depois realizar a reflexão e a discussão dos textos apresentados, a comparação de características comuns, a explanação sobre o gênero e a divisão das equipes, até chegar na segunda etapa, destinada à produção colaborativa do gênero.

A grande diferença entre a abordagem pedagógica do primeiro gênero e o artigo de opinião é que para esse último, além das outras TICs citadas, nós trabalhamos, ainda, com o DIAIPRA e o celular, destacando, também, outro ponto, que os alunos agora poderiam ter o contato direto com as ferramentas, em especial o celular, que além de poder ser utilizado como um canal entre o professor, DIAIPRA e o aluno, ele poderia também ser utilizado para outras práticas, como fazer anotações, gravar o áudio da aula, filmar a aula, como também tirar fotos da aula e/ou do conteúdo exposto, para futura apreciação e, claro, para a produção do gênero. Como pode ser visto nas imagens abaixo:

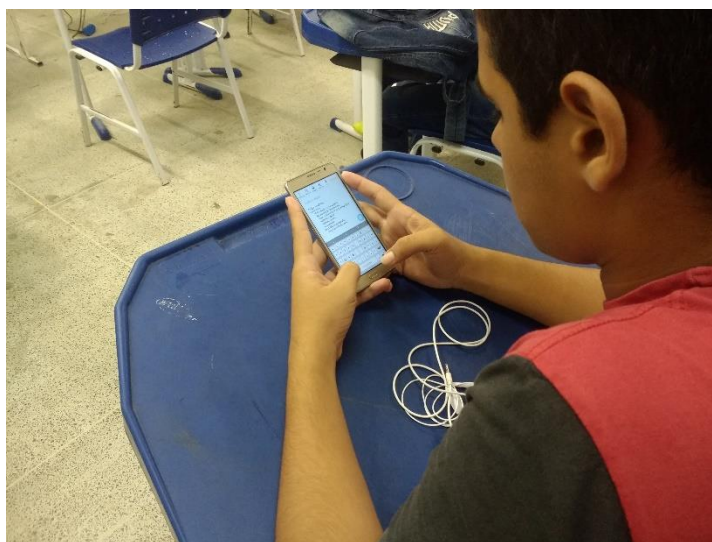


Figura 11: Alunos fazendo anotações sobre a aula em seu celular
Fonte: Acervo da pesquisa

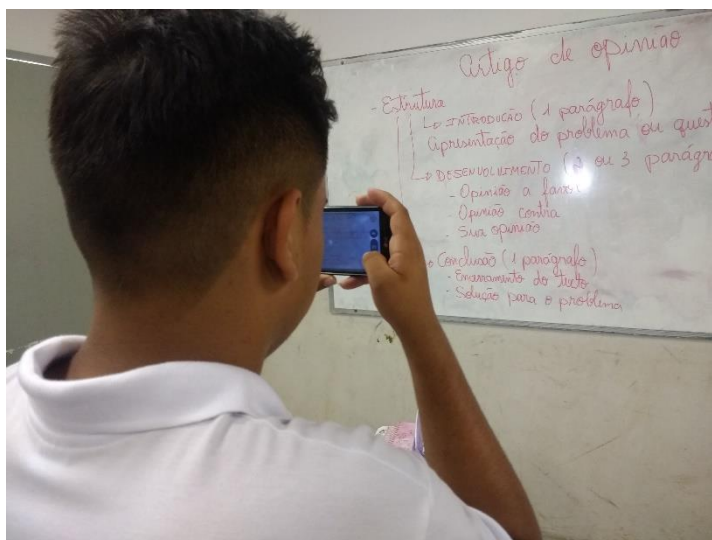


Figura 12: Aluno realizando o registro fotográfico do conteúdo da aula
Fonte: Acervo da pesquisa

O DIAIPRA funciona através de uma tecnologia de emissão de ondas FM, ou seja, de ondas de rádio, que são captadas pelo celular, através do aplicativo rádio. Na prática, o professor, de posse do aparelho, fala e sua voz é transportada via rádio, captada pelo celular e ouvida pelos alunos por meio do fone de ouvido, permitindo ao professor a possibilidade de falar bem mais baixo e oportunizando ao aluno a compreensão uniforme da voz do mestre, que chega em perfeito estado ao seu ouvido, podendo ele ainda optar por aumentar ou diminuir a intensidade acústica do volume dessa voz, simplesmente aumentando ou diminuindo o som em seu celular.



Figura 13: DIAIPRA
Fonte: Acervo da pesquisa

A função principal do DIAIPRA é o trabalho com a oralidade em sala de aula, o que não o torna menos multimodal, haja vista, que conforme Dionísio (2006, p. 133) ressalta, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”. E mais, a parceria que esse aparelho faz com o celular viabiliza um campo vasto de possibilidades, decorrente da versatilidade desse aparelho. Vejamos o que disseram os alunos sobre a prática letrada que tiveram com o apoio dessas ferramentas:

Você gostou da aula?					
Sim	100%	Não	0%	Talvez	0%
Você conseguiu compreender bem o foi repassado?					
Sim	100%	Não	0%	Talvez	0%

Quadro 7: Avaliação dos alunos sobre a aula do gênero artigo de opinião
Fonte: Acervo da pesquisa

Como podemos perceber os primeiros dados a respeito da abordagem do gênero artigo de opinião ministrada com apoio das TICs, em especial o DIAIPRA e o celular, superaram todas as expectativas possíveis, uma vez que ao indagarmos os alunos se tinham gostado da aula, todos responderam que sim. Já quando questionamos sobre sua compreensão do que foi repassado, também tivemos unanimidade ao se posicionarem positivamente a tal entendimento, mostrando a princípio excelente resultado.

Logo em seguida, perguntamos como poderiam destacar a participação da turma. A grande maioria dos entrevistados respondeu que foi “ótima”, outros disseram um pouco mais, e dois alunos ficaram no meio termo:

Aluno 2: *Ótimo, todos os alunos participaram da aula.*

Aluno 4: *Muito bom, teve muitas opiniões sobre esse dispositivo.*

Aluno 6: *A turma participou em todas as aulas com concentração total.*

Aluno 7: *Boa, todos colaboraram.*

Aluno 8: *Ótima, a turma participou, aprendeu e gostou.*

Aluno 9: *Mais ou menos.*

Aluno 10: *Até que teve muito mais participações, pois nós alunos, começamos a debater sobre os assuntos e perceber que se quisermos, podemos ir mais além nos assuntos.*

Aluno 12: *A participação tava melhor do que as outras aulas.*

Aluno 14: *A turma foi ótima, participou e colaborou.*

Aluno 16: *Bastante participativa.*

Aluno 17: *Todos da sala participaram muito bem.*

Aluno 20: *Mais ou menos.*

Como podemos observar, grande parte dos alunos destacaram que a turma teve uma excelente participação. Destacamos o aluno 6 que ressaltou o fato da participação envolver uma concentração total dos alunos, já o 8 ressaltava que a participação levou ao aprendizado que foi muito positivo. O aluno 10, por sua vez, conseguiu, através da prática letrada com o apoio do DIAIPRA, refletir suas ações e perceber o potencial que a turma tem, podendo “ir além”, caso se dediquem. O aluno 12 chegou até a comparar essa aula com outras, afirmando que nessa a participação foi melhor. Os alunos 9 e 20, simplesmente disseram “mais ou menos” ficando com dúvidas quanto à participação da turma. Acreditamos, principalmente, em relação à primeira prática, que a participação nessa aula foi notória, chegando a ser massiva, com os alunos debatendo, perguntando, opinando, expressando seus pensamentos sobre os textos, sobre a aula, e também produzindo bastante. O próprio dispositivo, foi essencial para esse aumento, pois, a participação dos discentes, também ocorreu com a utilização do aparelho.



Figura 14: Aluna utilizando o DIAIPRA durante a aula
Fonte: Acervo da pesquisa

Em seguida, questionamos os alunos quanto ao comportamento em sala de aula. A maior parte dos discentes afirmaram que a turma ficou “bem-comportada”. Alguns disseram outras palavras:

Aluno 2: *Ótimo, todos ficaram atenciosos.*

Aluno 4: *Nessa aula todos os alunos ficaram em silêncio mas em comparação as aulas diárias, eles não ficam em silêncio.*

Aluno 7: *Legal, todos calados e participando.*

Aluno 8: *Foi ótimo, todos se comportaram muito bem.*

Aluno 9: *Bagunceira.*

Aluno 10: *Foi nota 10. Porque todos com o DIAIPRA prestaram atenção.*

Aluno 13: *Foi um bom comportamento porque não teve bagunça nem barulho.*

Aluno 14: *Um comportamento exemplar com atenção e compromisso.*

Aluno 16: *Muito melhor com o dispositivo.*

Aluno 17: *A turma se comportou muito, ao contrário das outras aulas.*

Aluno 18: *Mais ou menos porque como era pra usar o celular, alguns ficava mexendo e não prestando atenção na aula.*

Nesse ponto, percebemos mais uma vez, a diferença com que a turma se avalia, agora, de forma extremamente mais positiva em relação à prática anterior. Como destaca o aluno 4 que compara esse momento com outros já vivenciados. Já o aluno 10, chega a dar nota 10 para aula e ainda atrela esse resultado ao fato da utilização do DIAIPRA, assim como faz o aluno 16. O aluno nove ressaltou que a turma tinha sido “bagunceira”, enquanto o 18 destacou que alguns alunos ficavam mexendo no celular e não prestavam atenção à aula. Acreditamos, haver um equívoco em relação às palavras do aluno 9, haja vista, que o comportamento apresentado pela turma foi excepcional, principalmente se comparado ao outro encontro. Até mesmo pelas respostas dos alunos pode-se chegar a essa conclusão, pois nenhum dos alunos cita sequer a palavra barulho. No entanto, houve pequenos momentos em que se ensaiou uma conversa paralela, mas, provavelmente, isso se deu devido ao fato de que nem todos tinham o fone de ouvido, nesse dia, 3 alunos não o trouxeram. Quanto à fala do aluno 18, infelizmente, esse é um risco que teremos de correr, por outro lado, muitos alunos estavam utilizando o celular para fazer anotações sobre a aula. Entretanto, se nos propomos a trabalhar na perspectiva dos multiletramentos,

conforme Rojo (2012), além da multiplicidade de sentido dos textos, temos de considerar a multiplicidade cultural dos alunos, dessa forma, compreendendo que esse é um aspecto cultural, devemos sempre trabalhar com a conscientização dos alunos sobre a importância da aula e sobre o uso consciente pedagógico do celular em ambientes de aprendizagem.

Outro ponto discutido foi sobre a concentração de cada um em sala de aula. Praticamente todos os alunos destacaram que durante o trabalho com o gênero artigo de opinião mediante a prática letrada, tiveram uma “boa concentração” ou que se concentraram “bastante”. Outras respostas que podemos destacar são essas:

Aluno 1: *As aulas com DIAIPRA, foram bem interessantes.*

Aluno 4: *Eu fiquei mais em silêncio prestando atenção na aula, porque essa aula foi muito interessante.*

Aluno 6: *Foi ótima, me concentrei muito.*

Aluno 7: *Média, metade na rádio, metade ouvindo racionais.*

Aluno 13: *Foi boa, pois eu consegui me concentrar bastante.*

Aluno 16: *Total concentração.*

Aluno 19: *100% atenta.*

Mais uma vez percebemos o aspecto positivo com o que retratam a aula proposta sobre o artigo de opinião e com o apoio da TICs, principalmente o DIAIPRA e o celular. O aluno 1 destaca que as aulas com o DIAIPRA foram muito interessantes e que nesse caso ele conseguiu se concentrar. O aluno 4, também destaca sua concentração que foi ocasionada por meio do silêncio, chegando assim a ter uma melhor compreensão dos conteúdos. Os alunos 16 e 17 ressaltam a capacidade de concentração total que tiveram, sendo isso mais um ponto positivo. Infelizmente, algo que chama atenção, negativamente, foi o fato de o aluno 7 mencionar que sua concentração foi média e que na verdade não prestou atenção na aula, pois metade do tempo estava “na rádio” não especificando se seria na frequência do dispositivo ou ouvindo uma emissora de rádio, e outra metade ouvindo a banda “Racionais”. É importante ressaltar que no processo de aprendizagem significativa, o aluno também é extremamente responsável pela construção do seu conhecimento, assim como, na perspectiva dos multiletramentos a partir da abordagem de Kalantzis e Cope (2012)

sobre os novos alunos e os novos professores. Mas, mesmo assim, podemos destacar o trabalho extremamente positivo.



Figura 15: Alunas concentradas assistindo a aula por meio do fone de ouvido
Fonte: Acervo da pesquisa

A abordagem sobre o gênero textual artigo de opinião em sala de aula, com apoio das TICs foi fantástico, pela empolgação e comprometimento dos alunos na execução das atividades em todo o processo, na participação, no comportamento, na concentração, o que gerou uma melhor compreensão e entendimento dos aspectos relevantes à aula e as suas práticas e eventos de letramento durante essa, o que se refletiu diretamente em suas produções textuais.



Figura 16: Alunos produzindo o gênero artigo de opinião
Fonte: Acervo da pesquisa

4.2.3. Comparando as práticas letradas: em resumo, o que dizem os alunos?

Os dois primeiros pontos do terceiro instrumental, que avaliaram os eventos de letramento, ou seja, as aulas, tanto do gênero crônica, quanto do artigo de opinião, já nos dão um paralelo pragmático a respeito do resultado das duas práticas para efeito de comparação. No entanto, mesmo assim, no tópico 3, do referido instrumento de pesquisa, solicitamos aos alunos que respondessem aos questionamentos como efeito de comparação das duas aulas propostas. Dessa forma, de maneira sucinta, com o propósito de comprovação, dispomos os dados obtidos, a partir do quadro comparativo abaixo:

Qual aula você mais gostou?			
Crônica	10%	Artigo de opinião	90%
Em qual aula você considera que a turma produziu menos ruído(barulho)?			
Crônica	5%	Artigo de opinião	95%
Em qual aula você considera que a turma apresentou um grau maior de concentração?			
Crônica	0%	Artigo de opinião	100%
Para você, em qual aula o professor teve um desgaste menor, seja em relação a sua voz ou em parar a aula para chamar atenção da turma, dentre outros?			
Crônica	5%	Artigo de opinião	95%
Em qual aula você sentiu que teve um aprendizado melhor?			
Crônica	20%	Artigo de opinião	80%
Qual gênero você conseguiu produzir melhor, ou com mais facilidade, a crônica ou o artigo de opinião.			
Crônica	25%	Artigo de opinião	75%
Você acha que o resultado dessa produção tem relação com o método de aula aplicado?			
Sim	100%	Não	0%

Quadro 8: Quadro comparativo das práticas letradas trabalhadas

Fonte: Acervo da pesquisa

Pelo exposto, conseguimos observar bem que em todos os quesitos, para os alunos, o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, com o apoio das TICs, em

especial o DIAIPRA e o celular, foi o mais proveitoso, o que não descarta, também o excelente trabalho realizado com o gênero crônica como avaliaram os alunos. Os alunos, ainda, ressaltam que os resultados expostos são fruto do método de aula aplicado, ou seja, com a utilização dos aparelhos tecnológicos em apoio às práticas letradas abordadas. Assim, além de já ter demonstrado o pensamento dos alunos a respeito da utilização das TICs em sala de aula, e de expor como os alunos avaliam suas práticas letradas com a utilização de TICs como o DIAIPRA e celular, o próximo passo seria agora refletir a efetividade dessas duas ferramentas no apoio às práticas e eventos de letramento escolar. É o que faremos agora.

4.3. CHEGANDO AO VEREDITO: PODERÁ O DIAIPRA APOIAR AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR?

Após todo o processo já mencionado até aqui, chegamos ao último tópico de nossa análise e, por mais que já tenhamos dados suficientes para sustentar um pensamento e refletir sobre a efetividade do DIAIPRA e do celular em apoio às práticas e eventos de letramento, é necessário ainda observar um último ponto: o que dizem os alunos sobre essas ferramentas? É evidente que os resultados apresentados nos tópicos anteriores foram extremamente positivos, superando todas as expectativas dos autores deste trabalho, no entanto, para não restar dúvida alguma sobre a influência de algum aspecto didático e/ou metodológico sobre os resultados esperados vejamos o que pensam os alunos.

Você é a favor ou contra a utilização dessas ferramentas na sala de aula?			
A favor	95%	Contra	5%
Você acredita que essas ferramentas foram benéficas ao seu aprendizado?			
Sim	100%	Não	0%

Quadro 9: Avaliação sobre a utilização do DIAIPRA e do celular em sala de aula
Fonte: Acervo da pesquisa

Como podemos perceber, os alunos, por meio da experiência que tiveram, destacam de maneira extremamente positiva a utilização dessas ferramentas tecnológicas em ambientes escolares de aprendizagem, ressaltando que 95% dos

alunos são a favor, ao passo que 5% dos discentes são contra. Esse último valor representa o universo de apenas um aluno. No entanto, quando indagamos os alunos se eles acreditam que tais artefatos tecnológicos foram benéficos, ou seja, se tiveram influência em seu aprendizado, todos os alunos responderam que sim, comprovando em um primeiro momento a eficácia desses dispositivos em ambiente escolar. Ressaltando o que aponta Kenski (2015, p. 67), quando diz que “as inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate”.

Em seguida, outro ponto abordado foi se os alunos acreditavam que essas ferramentas poderiam tornar as aulas mais dinâmicas. Todos disseram que sim. Alguns destacaram outros pontos interessantes:

Aluno 2: *Sim, pois pode fazer com que as aulas fiquem muito mais fáceis.*

Aluno 3: *Sim, pois a comunicação do professor entre alunos ajudou muito e fez menos barulho.*

Aluno 4: *Sim, porque trouxe mais conhecimento.*

Aluno 8: *Acho que sim, porque tem tecnologias e facilita mais.*

Aluno 13: *Sim, porque vai sair da rotina dos livros que acaba tornando muitas vezes as aulas chatas.*

Aluno 14: *Sim, claro, não só dinâmicas mas são mais legais e interessantes.*

Aluno 16: *Totalmente. Essas ferramentas oferecem melhor compreensão.*

Como podemos destacar, os alunos confirmaram a dinamicidade que tais ferramentas impõem às aulas que delas se utilizam. Os alunos 2 e 8 destacam que o ensino com elas fica mais fácil, o 14 cita que além de dinâmica, elas se tornam mais legais e interessantes, já os alunos 4 e 16, afirmam que elas trazem mais conhecimento à aula. Se analisarmos bem, todo esse dinamismo que faz com que essas novas tecnologias tornem as aulas mais legais, interessantes e fáceis de compreender, deve-se muitas vezes ao seu caráter multimodal, que ao trabalhar com diversas semioses, possibilitam a ressignificação de sentidos dos textos expostos sejam eles, orais ou escritos, facilitando a possibilidade uma aprendizagem mais significativa. O aluno 13, por sua vez, destacou que esses aparelhos tecnológicos deram mais dinamismo à aula, pois conseguiram sair da rotina de sala que muitas

vezes apenas aborda livro didático, deixando as aulas um pouco estáticas. Nesse aspecto, Tavares (2015, p. 17) aponta que as práticas de letramento escolares, por muito tempo, ficaram restritas apenas ao livro didático, mas que com o surgimento das TICs, essas práticas devem ser paulatinamente “modificadas e ampliadas, pois há uma necessidade de inserir esse mundo tecnológico - que não envolve apenas os signos linguísticos, mas também cores, imagens, movimentos - na escola”.

Em sequência, questionamos se eles acreditavam que esses aparelhos eram uma boa ferramenta pedagógica de auxílio ao professor e aos próprios alunos em sala de aula. Todos disseram que sim.

Aluno 13: *Sim, pois auxilia na comunicação entre professores e alunos.*

Aluno 14: *Sim, pode ser um grande aliado que o professor que ajuda no método de ensino.*

Aluno 15: *Sim, porque o professor não gasta muito a voz dele.*

Aluno 17: *Sim, por que assim o professor tem mais possibilidade de ensinar melhor.*

Aluno 19: *Sim, por que os alunos prestam atenção.*

Nesse penúltimo ponto observamos que os alunos reconhecem de fato os aparatos tecnológicos DIAIPRA e celular com boas ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico de professores e alunos em sala de aula. Destacamos o aluno 13 que ressalta, justamente, o apoio à interação docente-discente que fica mais próxima e diretamente influi em seu método de ensino, como aborda o aluno 14. Nesse sentido, Kenski (2015, p.103) ressalta que nesse processo de trabalho com as novas TICs, “professor e aluno formam equipes de trabalho e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento”. O aluno 15, por sua vez, ressalta a economia da voz do professor como o principal instrumento de sua função. O aluno 17 ressalta a possibilidade de um melhor ensino, justamente, pela dinamicidade que falamos a pouco. E o 19 ressalta o fato de que as tecnologias auxiliam o aluno a prestar mais atenção.

Como último ponto, pedimos que os alunos redigissem, se caso quisessem, algum comentário ou observação sobre as ferramentas DIAIPRA e celular, usadas em sala de aula. Abaixo destacamos alguns comentários.

Aluno 3: *Com o uso do DIAIPRA as aulas foram melhor na comunicação do professor com os alunos. Os alunos produziram menos barulho e melhorou muito as aulas. Esses aparelho poderia ser utilizado nas aulas.*

Aluno 7: *São boas ferramentas que se forem bem usadas, são muito interessantes para os alunos.*

Aluno 11: *Essas ferramentas são bastante benéficas e facilita bastante o aprendizado do aluno e além disso, essas ferramentas podem ser utilizadas em qualquer lugar a qualquer hora.*

Aluno 16: *Muito interessante e muito dinamizada essa ferramenta, na qual os alunos obtêm melhor absorção do conteúdo passado pelo professor. Apoio para que essa ferramenta seja colocada nas aulas de todos os professores.*

Esses comentários expostos, neste último ponto, ressaltam bem o que foi o trabalho e qual o propósito de utilização do DIAIPRA, conjuntamente, ao celular em sala de aula, como aborda o aluno 3, ser uma ferramenta tecnológica de cunho pedagógico que melhora a comunicação entre professor e aluno em sala de aula, os aproximando cada vez mais, seja pelas ondas de rádio, seja visualmente, seja pelo interesse e contato com a tecnologia, tão bem aceita pelos jovens hoje. Como também, pelo que destaca o aluno 7, ser um aparato que tem um fim específico, o apoio à prática letrada e, assim, também à aprendizagem, sendo utilizada de maneira adequada em comunhão com o aparelho celular que exige um bom uso, o uso consciente de professores e alunos no ambiente educacional, com compromisso e responsabilidade, contrapondo as ideias esdrúxulas de proibição e de censura.

Nesse sentido, Kenski (2015, p. 86) aborda que os trabalhos com as TICs em ambientes educacionais, devem estar “diretamente articulados com os objetos de ensino e da aprendizagem”. O grande desafio, segundo o autor, é “inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender, para sempre. A proposta é ampliar o sentido de educar e reinventar a função da escola, abrindo-a para novos projetos e oportunidades” (KENSKI, 2015, p. 67-68).

E foi nesse pensamento que o DIAIPRA foi construído, assim como em consonância com os pensamentos dos alunos 11 e 16, de facilitar e beneficiar o aprendizado do aluno, como uma ferramenta dinâmica de cunho pedagógico que pode

ser utilizada em qualquer hora e lugar, por qualquer aluno e por todo professor, sempre, em prol da educação.

Mas, enfim, e o veredito? Bom, Soares (2004b, p. 106) destaca que “na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação”. E nesse sentido, por tudo que abordamos até aqui, observamos que toda a prática de acompanhamento e apoio das TICs, em especial, o DIAIPRA e o celular, às práticas e eventos de letramento na sala de aula da turma do 9º ano “A”, da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, respeitaram esses princípios básicos destacados, tendo como respaldo, as palavras dos alunos, participantes da pesquisa e da própria prática. Dessa forma, pelo belo trabalho de auxílio ao professor nas atividades letradas em sala de aula, podemos, portanto, afirmar que o DIAIPRA foi extremamente efetivo no apoio às práticas e eventos de letramento abordadas por este estudo, funcionando como uma excelente ferramenta pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo se discute sobre os caminhos e/ou rumos que a educação deve seguir, e em tempos modernos, essa máxima é constantemente debatida. Metodologias, didáticas, formas de avaliação, o que pode ser aceito, o que deve ser trabalho e discutido e o que não pode ser tolerado. E nesse ponto, entram as novas tecnologias de informação e comunicação.

Ora, se um dos princípios básicos da escola é preparar vida em sociedade, é de se estranhar que o acesso a certas tecnologias e aparatos tecnológicos tão difundidos em um meio social cercado pelo universo digital, seja desprezado por esse ambiente, mediante, às proibições inerentes a ele. Então, esse princípio básico está um tanto quanto equivocado, como se se baseasse em um paradoxo de preparar para a vida em sociedade, mas não para atividades sociais.

As tecnologias de informação e comunicação a muito, já são realidade, estão difundidas, e são os nossos alunos, os especialistas dessa nova era tecnológica, já que são nativos digitais, nascidos e criados por essa cultura. Dessa forma, cabe à escola, instituição formadora, representante legal da educação, agência de letramento, por excelência, um esforço plausível para se apropriar e/ou se adequar a essa realidade em prol de uma formação mais completa de seus usuários, para realmente fazer insurgir o seu princípio.

É preciso se adequar às mudanças e trazer para o universo da sala de aula, a gama de possibilidades ofertadas pelo mundo tecnológico. O mundo das imagens, das cores, do movimento, das várias formas de se fazer significar, das múltiplas linguagens, da multimodalidade discursiva, enfim, o mundo dos multiletramentos.

Assim, este trabalho teve como finalidade, refletir e discutir o universo permeado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mediante às práticas e eventos de letramento escolar, tomando por princípio o seu reflexo nas práticas sociais letradas, mostrando algumas possibilidades de trabalho com essas TICs, em especial a utilização do celular em sala de aula, como ainda, uma nova ferramenta de trabalho e apoio pedagógico, em comunhão a esse primeiro aparelho, o DIAIPRA.

O nosso objetivo, enquanto estudo foi o de analisar a eficácia da utilização desses aparelhos em apoio às práticas sociais letradas, tomando por base o estudo

do gênero textual discursivo, no caso deste trabalho, os gêneros crônica e artigo de opinião, a partir do desenvolvimento de uma proposta de intervenção que foi aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola de ensino fundamental.

Assim, por meio da pesquisa, conseguimos, além de discutir, provar que é, extremamente, possível desenvolver trabalhos dinâmicos em sala de aula com apoio da tecnologia, ressaltando sua característica multimodal, no trabalho com as mais diversas semioses que conferem um sentido mais completo ao texto, do que na simples exposição de palavras, postas de maneira isolada.

Como resultado, também conseguimos atingir os objetivos propostos para esse estudo, identificando e discutindo problemas como ruído e a falta de concentração causado por esse, na turma em questão, que poderia vir a prejudicar o trabalho com as práticas e os eventos de letramento no ambiente pesquisado. Logo depois, descrevendo a visão dos alunos a respeito do uso das TICs em sala de aula, os quais, eram a favor, pois, consideravam que as mesmas poderiam ajudar a sua própria aprendizagem. Em seguida, ministrando aulas, por meio da proposta de intervenção baseada no estudo dos gêneros com o apoio das TICs, alcançando um excelente trabalho nas duas práticas apresentadas, o trabalho com o gênero crônica e com o artigo de opinião, dando destaque a esse último, que foi trabalhado, com o apoio do aparelho celular e do DIAIPRA, ferramenta muito bem aceita pelos alunos. E por fim, a comparação das práticas em que os alunos destacaram as aulas sobre o gênero artigo de opinião que trabalhava com TICs como o DIAIPRA, o celular, o *data-show*, o *notebook* e aparelho de som, em detrimento do gênero crônica que interagira, apenas esses três últimos.

Assim, ao fim de todo processo, conseguimos comprovar a eficácia da utilização do DIAIPRA e do celular no apoio às práticas e eventos de letramento escolar, na turma em que desenvolvemos a pesquisa. Vale ressaltar que esse é apenas o primeiro estudo sobre essa ferramenta e que tomou como princípio um universo de apenas oito aulas, sendo apenas quatro para sua utilização, por isso, destacamos a sua eficiência nesse estudo, precisando de um tempo maior de análise para outras considerações, que poderão ser realizadas em um trabalho futuro. Por outro lado, essa pesquisa, por mais que tenha surgido da análise de um pequeno universo, apresentou um resultado, verdadeiramente, grandioso.

Com isso, além de responder as problemáticas debatidas e alcançar os objetivos propostos no estudo, essa pesquisa foi além e envolveu outros aspectos que

podem ser abordados em outros estudos, como a relação professor e aluno, que ficou mais próxima, talvez por conta do uso da tecnologia; o dinamismo da aula que se tornou mais lúdica; a preservação da voz do professor, que teve um menor esforço vocal pela utilização do DIAIPRA, dentre tantas outras coisas que poderiam ser destacadas e discutidas.

Por fim, ressalta-se que o trabalho com as novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, nesse estudo, trouxe um resultado deveras positivo, para as práticas letradas escolares, podendo, assim, servir de base para tantas outras discussões e experiências voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem e, de maneira geral, para a educação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Linguagem em foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada da UECE. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. EdUECE. v. 3. n. 5. Ano 2011. p. 13-24.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261-306.
- BARTON, David. HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London and New York: Routledge, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/Ug7kwe>>. Acesso em: 04-AGO-2017.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/m23tdW>>. Acesso em: 08-NOV-2017.
- BUENO, Belmira Oliveira. Et al. **Novas tecnologias e letramento**: a leitura e a escrita de professoras. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 42-1, 2008. 45-64.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-47.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 25-40.
- COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. Prefácio. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 07-14.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 7-11.
- COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, Recife: 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DREOSSI, Raquel Cecília Fischer; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa M. **A interferência do ruído na aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, São Paulo (SP), v. 21(64), p. 38-47. 2004.

_____. **O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 251-258, maio-ago. 2005.

EUSÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Usos Sociais da Escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.13, n.1, p. 13-34, jan/abr. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<https://goo.gl/UEHhCh>>. Acesso em: 04-AGO-2017.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem do sistema inicial de escrita. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 59-83.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107p.

GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Disponível em: <<https://goo.gl/rxvth2>>. Acesso em: 03-AGO-2017.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/Ug7kwe>>. Acesso em: 17-NOV-2017.

KASPER, L. F. **New Technologies, new literacies**: focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning & Technology*, 4 (02), 2000. 105-128. In: BUENO, Belmira Oliveira. Et al. *Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita de professoras*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 42-1, p. 45-64. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2015.

KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5 ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

LENARTOVICZ, Tiago. **Letramento digital e as novas tecnologias associadas à aprendizagem no contexto escolar**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 24 a 26 de outubro de 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MENEGON, L. D. **O ruído nas escolas e os problemas de saúde gerados a longo prazo de exposição**. Bauru, SP, 2005. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho) - Universidade de São Paulo - USP. In: GONÇALVES, Valéria de Sá Barreto. Et al. *Ruído como agente comprometedor da inteligibilidade de fala dos professores*. *Produção*, v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 466-476. Disponível em: <<https://goo.gl/nvZ9e5>>. Acesso em: 24-fev-2017.

MERIJE, Wagner. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.09 a 30.

MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. **Multiletramentos na escola**: o uso do celular e do *whatsapp* nas aulas de produção textual em língua portuguesa. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da

Faculdade de Letras e Artes - FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró-RN, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/hNq3E4>>. Acesso em: 14-fev-2017.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In.: COSCARELLI, Carlos Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntic, 2007. p.13-24.

RANGEL, Egon de Oliveira. (et. al.). **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5 ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e Novas Tecnologias: um olhar para além da técnica. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 25-40.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia do multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena R (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS. Francinaldo Aprígio. **Uma proposta de leitura com o gênero textual crônica no ensino de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Currais Novos: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/RqjckK>>. Acesso em: 18-OUT-2017.

SANTOS, Jailze de Oliveira. **Eventos e práticas de letramento**: recortes de uma experiência na educação não-formal. Caxias do Sul: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Wugdyu>>. Acesso em: 16-OUT-2017.

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento**: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/5zqBc5>>. Acesso em: 16-OUT-2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/cE9rGw>>. Acesso em: 12-JUN-2017.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/LnjRCw>>. Acesso em: 04-AGO-2017.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 25, 2004a.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004b. 287 p.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. In: **Nossa língua – nossa pátria**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 24/07/2008. Entrevista. Disponível em <<https://goo.gl/xvfqL9>> Acesso em: 04-MAR-2017.

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

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

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TANZI NETO, Adolfo (et. al.). Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane Helena R (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **Letramentos na escola**: as novas tecnologias e as práticas sociais de leitura e de escrita. Anais do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP. Lecce – Itália, 2015. (No prelo).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Anexos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES- FALA- PROFLETRAS/MOSSORÓ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **LETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS: A UTILIZAÇÃO DO DISPOSITIVO DE APOIO À INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO - DIAIPRA NAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR**

Nome da Pesquisador/aluno: **VÍCTOR SILVA DO CARMO**

Nome da Pesquisadora Professora Orientadora: **Profa. Dra. LÚCIA HELENA MEDEIROS DA CUNHA TAVARES**

1. Natureza da pesquisa: *Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: analisar, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção em sala de aula, se o DIAIPRA terá eficácia no apoio a práticas e eventos de letramento escolares, na busca de uma aprendizagem significativa nesse ambiente. Com o propósito específico de (i) identificar a existência de problemas, como ruído, falta de concentração e atenção dos alunos no ambiente de ensino; (ii) descrever como os alunos veem a utilização de TICs, como o celular, em sala de aula; (iii) ministrar aulas sobre os gêneros textuais crônica e artigo de opinião com e sem o uso dos dispositivos DIAIPRA e do celular; (iv) descrever como os alunos avaliam suas práticas nessas aulas com a presença das TICs mencionadas; Por fim, (v) comparar o relato dos alunos sobre as aulas sem e com o uso desses dispositivos no apoio às práticas e eventos de letramento desenvolvidos em sala.*

2. Participantes da pesquisa: *Alunos do nono ano, turma “A”, da Escola de Ensino Fundamental Professor Antônio Monteiro, situada no município de Aracati-CE*

3. Envolvimento na pesquisa: *Ao participar deste estudo, você e o responsável, já que são menores de idade, permitirão que o pesquisador/aluno do Profletras/UERN/Mossoró, o Sr. professor Víctor Silva do Carmo, tenha liberdade de*

divulgar o projeto/pesquisa, apresentando imagens das práticas de letramentos concretizadas em sala de aula. O(a) aluno (a) (juntamente com o responsável) tem a liberdade também de recusar a participação e ainda, se desistir, a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o aluno(a). Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do aluno/pesquisador do projeto, Vítor Silva do Carmo. (Logo abaixo, o contato)

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

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

6. Pagamento: *Você (e também o responsável) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

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

Nome do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

Assinatura do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

Assinatura do Responsável pelo aluno (a)

Assinatura do aluno/pesquisador

Aluno/ pesquisador/ professor: **Víctor Silva do Carmo**

Contato: (88) 99299-0468; E-mail: victor.prof.lp@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

Pesquisa sobre o comportamento dos alunos referente à quantidade e/ou potência de sons produzidos por eles em sala de aula

Apresentação do instrumento:

O seguinte instrumento de pesquisa tem o objetivo de recolher dados sobre a quantidade e/ou potência de sons produzidos pelos alunos em sala de aula, com o intuito de contribuir com o melhoramento e/ou desenvolvimento do sistema de educacional da escola, uma vez que a partir da análise dos dados poderemos traçar metas e ideais para um possível trabalho futuro.

Instruções:

Caro(a) estudante,

Esperamos a sua colaboração para responder com compromisso e seriedade o instrumento de pesquisa abaixo. Ele apresenta dimensões e indicadores que auxiliarão em sua percepção sobre quantidade e/ou potência de sons produzidos em sala de aula. Sua contribuição é muito importante e será mantida em sigilo.

1- Sexo

() Masculino () Feminino

2- Idade

() Menos de 13 anos () 13 anos () 14 anos () 15 anos () 16 anos ()
acima de 16 anos

3- Em relação à posição do seu lugar em sala de aula, em qual local você geralmente senta?

() À frente () No meio () Ao fundo

4- Como você classificaria a sua turma quanto ao comportamento em sala de aula?

() Quieta () Moderada () Barulhenta () Bagunceira

5- Você acredita que o barulho na sala de aula dificulta a compreensão dos conteúdos?

() Sim () Não () Talvez

6- Você já escutou, em sua sala de aula, reclamações dos professores em relação ao barulho produzido pelos alunos?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre

7- Você já presenciou algum professor citar algum incômodo na voz e/ou na garganta por tê-la(s) forçado em sala de aula?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre

8- De maneira geral, qual a sua percepção em relação ao volume da altura de voz dos professores em sala de aula?

☐ Muito baixa ☐ Baixa ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muito alta

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**Pesquisa sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs em sala de aula**

Apresentação do instrumento:

O seguinte instrumento de pesquisa tem o objetivo de recolher dados sobre a utilização das TICs em sala de aula, com o intuito de contribuir para o levantamento de dados, uma vez que, a partir da análise destes, poderemos traçar metas e ideais para um possível trabalho futuro.

Instruções:

Caro(a) estudante,

Esperamos a sua colaboração para responder com compromisso e seriedade o instrumento de pesquisa abaixo. Ele apresenta dimensões e indicadores que auxiliarão em sua percepção sobre a utilização das TICs em sala de aula. Sua contribuição é muito importante e será mantida em sigilo.

- 1- Os professores utilizam as TICs em sala como mais uma estratégia para aula?
☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez
- 2- Se sim, com que frequência?
☐ Raramente ☐ De vez em quando ☐ Uma vez por semana ☐ De 2 a 3 vezes por semana ☐ Todos os dias
- 3- Qual o tipo de acesso você tem às TICs em sala de aula?
☐ As TICs fazem parte da aula, mas só o professor quem manuseia;
☐ As TICs fazem parte da aula e, raramente, nós também podemos manuseá-las;
☐ As TICs fazem parte da aula e, de vez em quando, nós também podemos manuseá-las;
☐ As TICs fazem parte da aula e sempre podemos manuseá-las;
- 4- Em relação específica ao uso do celular em sala de aula, você tem consciência que segundo a Lei Estadual Nº 14.146, de 25.06.08 a utilização desse, assim como, de outros aparelhos eletrônicos em sala é proibida?
☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez
- 5- Você concorda ou discorda dessa Lei?
☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Não sei, tenho dúvidas
- 6- Você já utilizou o celular em sala de aula sem a permissão do professor?
☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

7- O celular já foi utilizado em sala de aula como ferramenta de estudo, ou seja, como parte da aula do professor?

() Nunca () Sim, apenas uma vez () Sim, mas, raramente () Sim, de vez em quando é utilizado

() Sim, alguns professores constantemente utilizam (se essa opção foi assinalada, por favor, diga quantos professores (_____))

8- Você já utilizou o celular para estudo em sala, sem que esse fizesse parte da aula do professor?

() Sim () Não () Talvez

9- De um modo geral, o que você pensa sobre a utilização das TICs em sala de aula?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**Questionário de comparação sobre as aulas ministradas sem e com o Dispositivo de Apoio a Interação Professor e Aluno - DIAIPRA**

Apresentação do instrumento:

O seguinte instrumento de pesquisa tem como objetivo analisar sua opinião sobre as aulas ministradas a partir da comparação sobre as mesmas, com o intuito de contribuir para o levantamento de dados, uma vez que, a partir da análise destes, poderemos traçar metas e ideais para um possível trabalho futuro.

Instruções:

Caro(a) estudante,

Esperamos a sua colaboração para responder com compromisso e seriedade o instrumento de pesquisa abaixo. Ele apresenta questões que o auxiliarão em uma análise comparativa sobre as aulas ministradas em sala sem e com a presença do DIAIPRA. Sua contribuição é muito importante e será mantida em sigilo.

Levando em consideração as primeiras aulas que tiveram como temática o estudo do gênero Crônica e foram ministradas sem a utilização do DIAIPRA, por favor, responda:

1- Você gostou da aula?

2- Você conseguiu compreender bem o que foi repassado?

3- Como você pode destacar a participação da turma?

4- Como você pode destacar o comportamento da turma?

5- Como foi sua concentração nessa aula?

Levando em consideração as últimas aulas que tiveram como temática o estudo do gênero Artigo de Opinião e foram ministradas com a utilização do DIAIPRA, por favor, responda:

1- Você gostou da aula?

2- Você conseguiu compreender bem o que foi repassado?

3- Como você pode destacar a participação da turma?

4- Como você pode destacar o comportamento da turma?

5- Como foi sua concentração nessa aula?

Levando em consideração todas as aulas ministradas sem e com a utilização do DIAIPRA, responda:

1- Qual aula você mais gostou?

2- Em qual aula você considera que a turma produziu menos ruído (barulho)?

3- Em qual aula você considera que a turma apresentou um grau maior de concentração?

4- Para você, em qual aula o professor teve um desgaste menor, seja em relação a sua voz ou em parar a aula para chamar atenção da turma, dentre outros?

5- Em qual aula você sentiu que teve um aprendizado melhor?

6- Qual gênero você conseguiu produzir melhor, ou com mais facilidade, a Crônica ou o Artigo de Opinião?

7- Você acha que o resultado dessa produção tem relação com o método de aula aplicado?

Levando em consideração a utilização de ferramentas como o celular com fone de ouvido e o DIAIPRA em sala de aula, por favor responda:

1- Você é a favor ou contra a utilização dessas ferramentas em sala de aula?

2- Você acredita que essas ferramentas foram benéficas ao seu aprendizado?

3- Você acredita que essas ferramentas podem tornar as aulas mais dinâmicas?

4- Você acredita que esses materiais podem ser uma boa ferramenta pedagógica de auxílio ao professor e aos alunos em sala de aula?

5- Nas linhas abaixo você pode fazer algum comentário ou observação sobre essas ferramentas (celular com fone de ouvido e DIAIPRA) utilizadas em sala.
