

PAULO ALEXANDRE FILHO

**USO DO CELULAR EM CONTEXTO DE ENSINO:
POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Assis

2020

PAULO ALEXANDRE FILHO

USO DO CELULAR EM CONTEXTO DE ENSINO:

POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras junto ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS - Área de Linguagens e Letramentos, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP.

Orientadora: Professora Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Assis

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

Alexandre Filho, Paulo
A381u Uso do celular em contexto de ensino: por uma
pedagogia dos multiletramentos na educação básica / Paulo
Alexandre Filho. Assis, 2020.
120 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Smartphones. 2. Tecnologias de informação e
comunicação. 3. Educação básica. I. Título.

CDD 372



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: USO DO CELULAR EM CONTEXTO DE ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: PAULO ALEXANDRE FILHO

ORIENTADORA: DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. HELOISA HELOU DOCA
UNIMAR / Marília

Assis, 28 de fevereiro de 2020

Dedico esta Dissertação de Mestrado à memória de Clovis Bruzarosco que sempre acreditou em mim e me ensinou o valor de cada instante vivido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Paulo Alexandre, por me apoiar nos estudos. Ao senhor, devo meu caráter, meu otimismo e toda minha perseverança.

Agradeço a todos os mestres do ProfLetras-Campus de Assis/SP, em especial, à minha orientadora, Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia, por acreditar no meu potencial e, principalmente, pela generosidade. Professora, meu muito obrigado pela parceria nesta jornada de estudos.

Agradeço às professoras Doutoras Kelly Henschel Pobbe e Heloísa Helou Doca, por apreciarem meu texto e, no processo de qualificação, me apontarem questões muito pertinentes para o encaminhamento desta pesquisa.

Agradeço aos amigos do coração, Cinthia Gomes e Giuliano Alves, por me acolherem no momento mais difícil da minha vida, oferecendo-me palavras de carinho que para sempre estarão em meu coração. Queridos, vocês me fizeram entender que a vida é feita de ciclos: precisamos nos renovar sempre e para isso devemos nos desapegar: “Deixe ir.”

Agradeço à minha amiga Claudineia Bertaglia, companheira do ProfLetras, por todas as nossas conversas "dialógicas" sempre enriquecendo minha aprendizagem. Querida, você é tradução da afetividade, do respeito e do carisma.

A todos vocês, meu carinho, meu respeito e minha gratidão.

"A vida humana é uma constante experiência de travessia. Estamos em êxodos contínuos, em processos de deslocamentos intermináveis, porque, enquanto estivermos vivos, seremos convidados para o movimento que nos proporciona a superação de estágios, condições e atitudes." (MELO, 2008, p. 09).

ALEXANDRE FILHO, P. **Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é fruto de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa desenvolvida junto ao programa de Mestrado Profissional ProfLetras. Logo, este trabalho buscou refletir sobre o dispositivo móvel celular, inserido em situações concretas de ensino e aprendizagem, tendo na metodologia colaborativa amparo imprescindível para compreender o processo de implementação da pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica. Esta investigação se justifica em virtude da democratização do acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) que, paralelamente, impactaram na linguagem e nas práticas sociais do século XXI. Assim, o celular, ocupando papel de destaque na atualidade, requer da escola, como espaço de convivência e aprendizagem, um olhar atento, pois observa-se a necessidade das instituições de ensino tratarem acerca do assunto e, ao mesmo tempo, incorporarem em suas práticas possibilidades do uso desse recurso que circula em diferentes esferas da sociedade, tornando-se objeto indispensável para o homem contemporâneo. Para fins de levantamento do *corpus*, esta pesquisa contou com a participação de 10 estudantes da rede pública do estado de São Paulo. O aparelho celular, o *software* de armazenamento *Google Drive*, o aplicativo *WhatsApp* bem como os registros das notas de campo serviram de instrumentos para a coleta de dados. Os resultados apontam para questões que vão além da incorporação das TDIC na Educação Básica como, por exemplo, a necessidade de modificações significativas nos papéis do professor e do aluno no ambiente escolar, fomentando, assim, outras formas de abordagem para o século XXI.

Palavras-chave: celular; multiletramentos; aprendizagem colaborativa.

ALEXANDRE FILHO, P. **Use of mobile in the teaching context: for a pedagogy of multiliteracies in Basic Education.** 2020. 120 f. Dissertation (Masters in Literature). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This master's dissertation is a result of a qualitative intervention research carried out in the context of the Professional Master in Language (ProfLetras). Therefore, this work sought to reflect about the mobile, inserted in concrete teaching-learning situations, having in the collaborative methodology indispensable support to understand the process of implementation of the pedagogy of multiliteracies in Basic Education. This investigation is justified due to the democratization of access to digital information and communication technologies (DICT), which, at the same time, had an impact on the language and social relations of the 21st century. Thus, the mobile, occupying a prominent role today, demand from the school, as a space for coexistence and learning, a closer look, requiring educational institutions to deal with the subject and, at the same time, incorporate in their practical possibilities of using of this device that circulates in different spheres of society, becoming an indispensable object for contemporary man. For getting the *corpus*, this research counted with the participation of 10 students from public schools in the state of São Paulo. The mobile device, the Google Drive storage software, the WhatsApp application as well as the field notes records served as instruments for data collection. The results point to issues that go beyond the incorporation of DICT in Basic Education, such as, for example, significant changes in the roles of the teacher and the student in the school environment, thus promoting other forms of approach for the 21st century.

Keywords: Mobile; Multiliteracies; Collaborative Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Criação do Grupo “ <i>Educação e Tecnologias</i> ”	71
Figura 02. Estabelecendo regras de uso	72
Figura 03. Demonstração do percurso descrito pelo texto instrucional do pesquisador.....	83
Figura 04. Hipertexto de um dos participantes.....	84
Figura 05. Resultado de um participante após a mediação do professor.....	85
Figura 06. Total de mídias postadas no grupo “ <i>Educação e Tecnologias</i> ”	87
Figura 07. Compartilhamento da fonte de pesquisa.....	89
Figura 08. Coleta de dados dos participantes da pesquisa.....	95
Figura 09. Vídeo “ <i>Um outro olhar sobre a cidade- Pirapozinho, Bairro Natal Marrafon</i> ”	103
Figura 10. Verbete digital produzido pela dupla I.....	118
Figura 11. Verbete digital produzido pela dupla II.....	119
Figura 12. Verbete digital produzido pela dupla III.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	61
Gráfico 02. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	63
Gráfico 03. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	65
Gráfico 04. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	66
Gráfico 05. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	67
Gráfico 06. Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Informações sobre os participantes da pesquisa.....	55
Tabela 02. Cronograma Inicial encaminhado aos participantes da pesquisa.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: <i>Linkando</i> teorias.....	22
1.1 Letramentos e Multiletramentos.....	27
1.2 Os Multiletramentos na BNCC.....	31
1.3 Os Multiletramentos numa perspectiva bakhtiniana.....	33
1.4 Letramento digital crítico: uma condição para a pedagogia dos multiletramentos.....	36
1.5 Deletar conceitos e mixar metodologias em prol dos multiletramentos.....	40
1.6 O hipertexto na construção dos textos/gêneros e dos suportes emergentes.....	47
1.7 TDIC, impactos e reconfigurações sociais: da condição ubíqua à construção de valores no ambiente virtual.....	51
2. <i>LOGIN</i> NA METODOLOGIA: Acessando etapas da pesquisa.....	54
2.1 Natureza da Pesquisa.....	54
2.2 Instrumentos, Participantes e Procedimentos de coleta de dados.....	54
2.3 Fase 1: Questionário como registro de informação.....	57
2.4 Fase 2: <i>Enter</i> na coleta de dados.....	58
2.5 Fase 3: Atualizar status, baixar regras e imprimir compromissos.....	58
2.6 Fase 4: Conectar vínculos e funções.....	58
2.7 Fase 5: Na interface do gênero.....	59
3: ANÁLISE DE DADOS: Estabelecendo os <i>links</i> da pesquisa.....	60
3.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa e como se relacionam com as TDIC.....	60
3.2 Mediação: Regras de conduta/empatia e aspectos valorativos entre os pares e o pesquisador.....	69
3.3 Traços colaborativos/cooperativos entre os pares.....	74
3.4 Professor mediador.....	79
3.5 Nível de participação/interação.....	86
3.6 Processo de autoaprendizagem.....	88

3.7 Interaprendizagem.....	91
3.8 Uso de linguagem multimodal e multissemiótica no processo de coleta.....	93
3.9 Produção do verbete digital.....	94
3.9.1 Letramento digital (crítico).....	100
CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICES.....	117

INTRODUÇÃO

“A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.” (BARROS, 1999, p. 14)

Esta dissertação é produto de vivências acompanhadas de algumas reflexões acerca da minha profissão. Optar pela carreira docente, num país em que a educação está longe de atingir índices satisfatórios de qualidade, é sinônimo de carregar incessantemente água na peneira. Daí o motivo pelo qual inicio esta pesquisa com um fragmento do poeta Manoel de Barros (1999). Ao mesmo tempo, acredito que é agregar nessa condição de perseverança inabalável, a coragem e a ousadia de tomar para si o compromisso social daquele que numa relação, não apenas profissional, mas, sobretudo, interpessoal, pode ajudar na construção do outro, oportunizando-lhe ferramentas para uma formação humanística plena, dotada de autonomia, criticidade e teor ideológico.

Minha trajetória na academia se iniciou no ano de 2005, quando fui aprovado no curso de Letras da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Assis. Faço questão de registrar aqui a relevância de minhas professoras de Língua Portuguesa, ainda na educação básica, no incentivo para que eu seguisse carreira no magistério. Em 2008, concluí meu curso de graduação e, de imediato, comecei a trabalhar na Rede Estadual de São Paulo como professor de Língua e Literatura na Diretoria de Ensino de Assis.

Atualmente (2020), sou professor efetivo do quadro de magistério da Rede Estadual Paulista e atuo na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, na escola Olga Yasuko Yamashita, há 5 anos. Paralelamente, trabalho, também, na rede privada de ensino como professor de Literatura e Redação.

Regressar à Universidade foi uma atitude tomada no ano de 2017, em virtude de algumas inquietações, pois há uma década no magistério, pude observar grande parte dos problemas que afligem professor e aluno. Dessa forma, estudar seria uma maneira de entender e talvez contribuir, minimamente, com a educação de modo a buscar alternativas que pudessem atrelar à minha prática elementos significativos e coerentes com a realidade dos jovens do século XXI.

Sendo assim, entrar no programa de Mestrado Profissional em Letras, em 2018, foi a alternativa mais coerente diante do desconforto com que vinha desempenhando minha

profissão como educador. Incorporar o otimismo e subverter a formação newtoniano-cartesiana em favor de uma perspectiva holística, foram iniciativas preponderantes para mim e acredito que seja para qualquer educador, na contemporaneidade, que esteja comprometido com sua formação, práticas e aperfeiçoamento como oportunidade de compreender, refletir e intervir no cenário educacional.

A reinserção no mundo acadêmico, ou melhor, reassumir a posição sistemática de estudante com rotina de estudos, prazos e metas foi de suma importância, inclusive, para o desenvolvimento desta pesquisa em razão de desestabilizar minha posição confortável de professor “detentor da verdade” e “centro do processo de ensino e aprendizagem” vigente no cenário da educação, há séculos. Logo, a condição e a predisposição para “aprender a aprender” se tornaram traços indissociáveis e fundamentais que se fizeram presentes a todo momento, neste período do mestrado.

O tema desta pesquisa relaciona-se com o uso do aparelho celular como ferramenta de aprendizagem, considerando a pedagogia dos multiletramentos uma necessidade para o desenvolvimento social, intelectual e humanístico do estudante da educação básica para o século XXI. A realidade atual, tomada pelas transformações tecnológicas, demanda novos rumos para promover aprendizagem e construir sujeitos sociais capazes de operar com os meios tecnológicos, compreendendo seus recursos, linguagens e intencionalidades.

A digitalidade encarada como evento social capaz de alterar as relações dos indivíduos não pode ser desprezada quando pensamos nas relações sociais e nas atividades humanas. Essa interferência, portanto, precisa ser elemento fundamental ao pensar em educação, metodologias e as devidas funções de cada um que se envolve nesse processo direta ou indiretamente.

Todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos implicaram em transformações da sociedade e dos valores por meio de um processo evolutivo, impondo ao homem, sujeito principal da História, a necessidade de acompanhá-las para não correr o risco de ficar à parte, perdendo a condição de agente que a todo instante se modifica, ressignificando, dessa forma, sua existência. Por esse entendimento, observamos na sociedade contemporânea a luta desenfreada em acompanhar seus progressos, operando e intervindo em situações concretas.

Quando refletimos sobre a necessidade do homem contemporâneo entender e se enxergar agente dos processos de transformação, é no intuito de que este encare o domínio das tecnologias e das linguagens emergentes como passaporte para o ir e vir na sociedade, que agora opera também na esfera digital. Em outras palavras, é validar uma cidadania que extrapola às exigências antigas dos modelos sociais para que este se reconheça e seja reconhecido como sujeito histórico e, portanto, agente transformador do seu meio.

Não se trata de travar uma busca incessante para sincronizar homem e progresso tecnológico. Trata-se apenas de construir uma clareza na relação homem-tecnologia, sem que esta neutralize aspectos humanizadores daquele, isto é, promover entre estes a interdependência indispensável para se viver na sociedade atual para que ambos caminhem na mesma direção. Lévy (1993, p. 87), ao abordar o homem e tecnologia, afirma que “compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história atual nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade, e a história”

Steven Rose (apud KENSKI, 2013) entende a inserção das tecnologias no meio social, não só como estruturas colaborativas apenas, mas, sobretudo, como fenômenos, que acompanham a trajetória do ser humano, revelando seu grau evolutivo, tanto para sua sobrevivência e adaptação, quanto para sua extinção em determinados momentos.

Nessa pesquisa, para se referir às novas tecnologias, será utilizada a nomenclatura TDIC¹. Entendem-se as TDIC como uma evolução das TICs², em que estas se relacionam com as tecnologias analógicas, ao passo que aquelas operam por meio das mídias digitais.

Ao analisar as tecnologias, na atualidade, torna-se relevante refletir sobre a ferramenta que, assim como a pedra, o bronze, metal ou fogo, é imprescindível para a comunidade contemporânea: o celular. Esse aparelho merece um estudo de suas potencialidades atrelado ao contexto de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe função de recurso pedagógico, pois “em vez de proibir o celular, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27).

As transformações tecnológicas como fenômenos da atualidade não devem ser negligenciadas pelas instituições de ensino. Utilizá-las adequadamente no transcorrer das

¹ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

² Tecnologias da Informação e da Comunicação.

aulas faz todo sentido, uma vez que a era digital impõe transformações na concepção da realidade, desencadeando o aparecimento de novas linguagens e novas maneiras de interagir socialmente, inclusive no modo de receber e produzir informação.

A Lei nº 12.730/2007 proibiu o aparelho no ambiente escolar durante alguns anos. Contudo, atualmente, seu uso está legalizado para finalidades pedagógicas, já que o então Secretário da Educação em 2017, José Renato Nalini reconheceu que “se quisermos manter o aluno interessado em aprender, temos de usar a linguagem dele. A linguagem de seu tempo” (NALINI, 2017, p. 01).

Segundo Nalini (2017), responsável por revogar a lei anterior que proibia a utilização do aparelho na escola, o momento atual da sociedade exige, por parte das instituições de ensino, a incorporação do celular no desenvolvimento da aprendizagem. A medida de tornar legal o uso desse equipamento em ambiente pedagógico já nos demonstra a preocupação de uma autoridade da área educacional em atrelar realidade, ensino e desenvolvimento tecnológico.

Partindo desse panorama, a pesquisa em questão se torna relevante, uma vez que por meio dela, busca-se investigar a pertinência do celular como ferramenta pedagógica capaz de subsidiar práticas de ensino e aprendizagem. Notamos e reconhecemos, portanto, a complexidade do tema que nos propomos investigar. Entretanto, independente das divergências sobre o assunto, há de se reconhecer que a relação de dependência entre homem e aparelho é inegável, nos tempos de hoje. Goggin (2007), em seus estudos, categoriza esse fenômeno como a “cultura do aparelho celular”. Mas, o que de fato torna as opiniões tão divididas quando se traz a problemática para o contexto escolar?

Muitos educadores acusam o celular de promover dispersão entre os estudantes. No entanto, Zuin e Zuin (2018) afirmam que o fenômeno da *concentração dispersa* não é recente. Segundo eles, as distrações acompanham o processo de ensino e aprendizagem desde tempos remotos, portanto, não se trata de algo inédito na educação. Dessa forma, o argumento de que o celular é responsável pela falta de concentração e, por consequência, a ineficácia da aprendizagem não se sustenta; pelo contrário, só aponta que os problemas se relacionam a outros aspectos que circunscrevem a situação e que não se relacionam propriamente com o celular.

As opiniões negativas sobre tal aparelho, em contexto de ensino e aprendizagem, devem-se a visões pouco fundamentadas em que se desprezam, durante a discussão, os aspectos metodológicos que estão intimamente atrelados à questão. Outro ponto crucial referente à dissidência de opiniões é o fato dele estar relacionado, na maioria das vezes, a situações de conflito entre professor e aluno.

Contudo, independente das opiniões divergentes, precisamos vislumbrar o uso do celular como um fenômeno irreversível da atualidade. Logo, proibi-lo não é a atitude mais sensata até mesmo porque há uma lei que ampara seu uso para finalidades pedagógicas, no Estado de São Paulo. O problema apontado pelos educadores, nesse caso, estaria nas formas de controle, pois, segundo eles, é impossível monitorar todos os aparelhos em salas superlotadas.

As dificuldades em se adaptar às inovações são comuns, ainda mais quando se trata de confrontar metodologias tão enraizadas na rotina escolar. Porém, precisamos buscar estratégias para que tais novidades deixem de ser encaradas como problemas e assumam a condição de desafios que precisam ser superados. Por esse viés de análise e reflexão envolvendo o assunto, o celular precisa deixar de ser visto como vilão e assumir, diante dos profissionais da educação, o papel de instrumento pedagógico do século XXI.

Não é uma questão de aderir, única e simplesmente, a um modismo, mas sim, de oportunizar aos educandos aprendizagens que se inter-relacionam com o meio em que eles vivem. Em outras palavras, é conferir sentido para aquilo que se pretende ensinar atrelado com práticas sociais autênticas e, portanto, motivadoras pois, diante dessa nova condição, reconfiguram-se as relações entre aluno e escola. Segundo Lévy (1993, p. 16), “quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis.”

Grande parte dos estudos atuais sobre o uso do celular em ambiente pedagógico se empenha em analisar os impactos dessa tecnologia na escola, privilegiando suas interferências nas relações comportamentais, sem se aprofundar muito nos aspectos pedagógicos que permeiam a situação. Além do mais, na maioria das vezes, apontam apenas os inúmeros problemas relacionados ao tema, mas não destacam encaminhamentos satisfatórios e exemplos de práticas que obtiveram sucesso.

Diante da complexidade do assunto, reconhecemos que atrelar à pesquisa fatores de comportamento é essencial, entretanto aspectos metodológicos também precisam ser considerados. Investigar o uso do celular, focalizando sua inserção em situações práticas do ambiente educacional sem perder de vista que na função de ferramenta pedagógica questões relativas aos encaminhamentos e às estratégias precisam permear a discussão. Entender na atualidade o aparelho celular como simples artefato tecnológico significa reduzir as potencialidades desse recurso quando pensamos, principalmente, na sua natureza ubíqua.

No artigo “*O celular na escola e o fim pedagógico*”, Zuin e Zuin (2018, p. 421) apontam que “não há como negar os benefícios decorrentes do uso de celulares e de outros aparelhos, tais como *laptops, tablets e notebooks*, no transcorrer das atividades desenvolvidas em sala de aula”. Assim, justifica-se a perspectiva de uma escola que contempla em seu plano político-pedagógico o trabalho com as novas linguagens por meio do recurso de maior evidência na sociedade atualmente, o celular.

Tendo em vista a discussão apresentada, esta pesquisa tem como objetivos gerais: (i) demonstrar a relevância e as possibilidades de utilização das TICs/TDIC no ambiente educacional, (ii) relacionar práticas pedagógicas com práticas sociais, (iii) promover autonomia e corresponsabilidade do educando em seu processo de formação e (iv) desenvolver aplicativos que sirvam de ferramenta para o trabalho com os multiletramentos.

Para alcançar os objetivos gerais, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) incorporar o aparelho celular às práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, (ii) inserir a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica e (iii) oportunizar a *autoaprendizagem*³ e *interaprendizagem*.⁴

Diante disso, a inserção das TDIC, mais especificamente o telefone móvel, no cotidiano escolar como recurso pedagógico atrelado aos multiletramentos, é o tema da presente pesquisa. Sendo assim, a pergunta que direcionou o estudo foi: “*Como inserir o celular nas aulas de Língua Portuguesa para promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica?*”

³ Segundo Masetto (2012), refere-se ao processo em que o aluno aprende de forma autônoma sem interferência do professor e demais colegas.

⁴ Segundo Masetto (2012), refere-se ao processo de aprendizagem em que todos os envolvidos aprendem, inclusive o professor.

Dessa forma, essa pesquisa consta de 3 capítulos e conclusão, sendo eles:

- Capítulo 1: *Linkando* teorias. Esse capítulo traz a fundamentação teórica que serviu de subsídio para a investigação bem como uma análise documental dos PCNs (1997) e BNCC (2018), confrontando-os com as metodologias e recursos vigentes. Tratarei, também, do percurso histórico dos textos/gêneros, enfatizando suas transformações diante das tecnologias digitais atreladas à pedagogia dos multiletramentos e ao letramento digital crítico;
- Capítulo 2: *Login* na Metodologia: Acessando etapas da pesquisa. Espaço destinado para descrever as etapas da pesquisa, bem como esclarecer informações sobre os participantes e ações realizadas no transcorrer do processo da coleta de dados;
- Capítulo 3: Estabelecendo os *links* da pesquisa. Parte destinada à análise do material coletado a partir das teorias que servem de embasamento para essa dissertação;
- Conclusão: Assim posto, pretendo, nesta etapa, apontar os resultados finais da pesquisa, ressaltando seu caráter interventivo no contexto da Educação Básica.

A seguir, iniciaremos a discussão teórica, estabelecendo pontos relevantes para a compreensão dos aspectos aqui tratados. Buscamos focalizar questões que, a nosso ver, tornam-se essenciais quando pensamos atualmente na relação escola, práticas sociais e TDIC, concebendo professor e aluno como atores principais dos processos de ensino e aprendizagem.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: *Linkando* teorias

As teorias descritas aqui, em menor ou maior grau, estabeleceram pontos de contato, essencialmente importantes, para o reconhecimento das questões ligadas à relação entre TDIC, práticas sociais, multiletramentos e escola. Todas essas tendo, na concepção holística, ponto fundamental para a compreender os impactos sofridos pelas instituições de ensino, nos últimos anos, bem como estratégias para novos encaminhamentos da educação.

A humanidade demonstrou, ao longo da História, que o progresso tecnológico facilitou em muito a vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, desencadeou verdadeiras modificações nas relações, interferindo nas coletividades tanto na forma de agir quanto interagir, já que “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos” (KENSKI, 2007, p. 21).

Os estudos desse fenômeno histórico-social demonstraram seus impactos sobre as formas de comunicação, visto que seu surgimento modifica as estruturas (linguagem) e os suportes textuais em virtude do aparecimento das TDIC. Nas palavras de Ribeiro (2007, p. 86), “o progresso das novas tecnologias gera uma cultura informatizada, com hábitos intelectuais de simbolização, formalização do conhecimento e manipulação de signos e de representações”.

Ao tomar o tema da pesquisa como objeto de reflexão, constata-se que o celular como recurso digital, mesmo estando inserido nas práticas cotidianas dos alunos, quando visto como recurso pedagógico causa estranheza num primeiro momento. Dessa forma, propõe-se analisar a situação polêmica tendo como suporte teórico os pesquisadores Kenski (2007) e Moran (2013) para entender as transformações advindas das tecnologias e seus impactos no contexto educacional.

Kenski (2007) entende o domínio das tecnologias como sinônimo de empoderamento. Trata-se, portanto, de aspecto fundamental na construção das relações de poder, podendo conferir supremacia ou subordinação de determinados grupos sociais. Tal relação entre tecnologia e poder se mantém inclusive na atualidade.

Outro aspecto problematizador que emerge dessa situação, segundo Kenski (2007), está na exclusão socioideológica, pois criam-se estratificações sociais por meio de rótulos: grupo dos que dominam e grupo dos que não dominam as tecnologias. Sendo assim, surge

uma nova geografia que não se leva em consideração o lugar onde se habita, mas o domínio e controle da senha de acesso à nova realidade forjada pelos recursos digitais. Logo, “a sociedade excluída do atual estágio de desenvolvimento tecnológico está ameaçada de viver em estado permanente de dominação, subserviência e barbárie” (KENSKI, 2007, p. 64).

Quanto ao cenário educacional, as tecnologias viabilizam outras possibilidades de consumo e produção das informações. Dessa maneira, trata-se de uma verdadeira revolução nos ambientes de ensino e aprendizagem que necessitam novos modelos, não apenas de abordagem metodológica, como também de relativização de tempo, de espaço e de funções.

Para Prensky (2001), há uma divergência entre metodologias adotadas pelas instituições de ensino e o seu público atual. Isso se deve em virtude das transformações dos jovens, não apenas nas estruturas comportamentais e linguísticas, mas principalmente ao que o autor chama de “grande descontinuidade” entre as gerações. Tal ruptura entre as gerações é acarretada pelo advento e inserção das tecnologias na sociedade.

Em seus estudos, Prensky (op. cit.) cogita a hipótese de o jovem atual ter passado por mudanças físicas e cognitivas em decorrência da interação contínua com tecnologias e afirma que houve transformações radicais na maneira de pensar e interagir socialmente. Dessa forma, a nomenclatura mais coerente para nomeá-los é nativos digitais, pois são “todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo-games e internet”.

Segundo Prensky (2001), para o restante da população que não se configura como nativo digital sobrou a opção de (i)migrarem para esse grupo sociodigitalmente já identificado, tornando-se “(i)migrantes digitais”. A partir dessa realocação, em virtude de uma nova categoria que emerge na sociedade, um dos problemas encontrados é o “sotaque” que esses carregam e que podem denunciar sua origem.

Assim, Prensky (op. cit.) entende que o grande nó da questão educacional está nesse “sotaque” dos (i)migrantes digitais que tentam ensinar a um público de nativos, utilizando uma linguagem da era pré-digital e, portanto, pouco adequada. Outro problema é acreditar que, diante dos paradigmas tradicionais vigentes, os nativos irão regredir e se readaptar aos modelos de ensino e aprendizagem de antes.

Apesar de suas inúmeras potencialidades, os avanços tecnológicos não trarão para o contexto de ensino qualquer transformação significativa se não houver de fato uma mudança

radical das concepções do processo de aprendizagem e a revisão e atualização do papel e das funções do professor na era digital. Nesse sentido, Moran (2013, p. 12) nos afirma que "não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas".

A perspectiva de uma aprendizagem voltada para os multiletramentos foi o ponto crucial para reavaliarmos as demandas atuais da Educação Básica na busca por incorporar recursos tecnológicos em contextos de aprendizagem a partir da pedagogia dos multiletramentos. A seguir, percorreremos o caminho histórico das tecnologias com objetivo de analisar e refletir sobre documentos oficiais, partindo dos PCNs (1997) até a BNCC (2018). A finalidade da discussão é entender o uso dos recursos tecnológicos, desde sua fase de implementação no ambiente educacional, ainda no século passado, até os dias atuais com o surgimento das TDIC.

1.3 BNCC e PCNs: Muito além de documentos oficiais

Promover, neste momento, uma reflexão à luz da descrição e do confronto entre dois documentos oficiais é procurar entendimento da atual situação do contexto educacional, pensando em novos rumos para que no futuro possamos minimizar algumas dificuldades que ainda nos assolam. A implementação da BNCC (2018), nas entrelinhas, significa: o mundo mudou. Em outras palavras: a educação tornou-se uma dimensão à parte do mundo real, alienando-se das transformações de grande impacto, como as TDIC, por exemplo, e pior ainda, em alguns momentos, lutando para manter propositalmente esse “invólucro”, chamando-o de “tradicional”.

A concepção da pedagogia dos multiletramentos nos mostra justamente o contrário. A escola atual necessita incorporar em seus currículos o fator “multi” da linguagem, atrelado também ao fator “multi” da cultura que, independente do país, se faz uma realidade. Novos aspectos da ordem do multilinguismo e do multiculturalismo estão inseridos na humanidade de modo que a escola precisa reconhecê-los. As tecnologias ocupando papel de destaque no convívio social já eram motivo de atenção no final da década de 90, como podemos notar a seguir no fragmento dos PCNs (1997) em sua abertura destinada “aos professores” transcrito abaixo:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos,

que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1997, p. 05).

Entende-se por esse excerto que, já naquela época, havia a plena consciência dos “avanços” presentes na sociedade e, dessa forma, o contexto demandava ou “impunha” reavaliar os currículos da Educação Básica. Sendo assim, podemos afirmar que o fato das tecnologias não estarem efetivamente no contexto educacional não se deve à alienação do poder público. Como documento oficial houve o reconhecimento das transformações por que o mundo passava naquele momento de modo a oficializar a necessidade de olharmos para essa questão.

Logo na introdução da BNCC (2018, p. 07) nos deparamos com isso: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo.” Num primeiro momento, ficamos inquietos com a palavra “normativo”. Entretanto, analisando o panorama educacional e revendo seu trajeto desde a implementação dos PCNs (1997), podemos entender o “normativo” como uma preocupação (em excesso, talvez) por parte das políticas públicas em tentar intervir na Educação Básica de maneira incisiva no intuito, não apenas de promover um certo controle, como também de assegurar que diferentemente dos PCNs (1997), as necessidades do hoje não podem esperar, tampouco surtir efeito mínimo num país em que “aprender” (não me refiro a frequentar uma escola) é para poucos e aprender enxergando significado naquilo que se aprende é artigo de luxo.

Divergindo daquilo de que consta no texto introdutório da BNCC (2018), nos PCNs (1997, p. 50) podemos encontrar em seu início “os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta *aberta e flexível*” e mais adiante “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e *impositivo*.” Independente da presença ou ausência do caráter normativo dos documentos, o que fica evidente é a preocupação em trazer as transformações tecnológicas para a escola, conectando aprendizagem e transformações sociais.

Em 1998, um dos objetivos registrados nos PCNs (1997, p. 56) era “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.” Logo já observamos naquele período a urgência das tecnologias como recurso pedagógico tanto que a 5ª e última parte dos PCNs (1997, p. 133) com o título “*Tecnologias da comunicação e informação*” destina-se exclusivamente a debater sobre esse assunto, relacionando-o às necessidades educacionais daquela época.

Já a BNCC (2018) não traz um capítulo à parte para tratar das tecnologias, pelo contrário, por meio das dez competências que regem o documento, notamos direta ou indiretamente a presença das TDIC. Aquilo que necessitou de uma parte exclusiva nos PCNs (1997) para explicar e/ou ser apresentado, agora legitima-se como realidade inquestionável, dispensando maiores explicações.

Para a disciplina de Língua Portuguesa propriamente, encontramos nos PCNs (1997) princípios que para a época já exigiam do professor abordar o texto de maneira mais social e menos estrutural, operando com a língua materna sem perder de vista “a diversidade de texto que circula socialmente” (1997. p. 59). Diante das transformações oriundas das TDIC, já podemos constatar que na atualidade em virtude das plataformas digitais a “natureza” dos textos se expandiu muito, de modo que não podemos ter apenas no texto impresso nosso ponto de apoio, pois necessitamos promover situações de ensino e aprendizagem que oportunizem todas essas diversidades e linguagens.

No capítulo “*Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa*”, logo em seu início, lemos “não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1997, p. 89). Dessa afirmativa, entendemos a atenção para o domínio da linguagem como forma crítica de entender e interagir, utilizando-a como instrumento capaz de promover uma consciência, sobretudo social.

Nessa perspectiva de agregar outros aspectos à linguagem, pensando na gama de possibilidades de interação ofertadas pelas plataformas digitais, a BNCC (Brasil, 2018, p. 65), em uma de suas competências específicas de Língua Portuguesa, diz que cabe à disciplina abordar com seus alunos a compreensão e utilização das “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).” Assim, como educadores nosso trabalho extrapola os limites do texto pelo texto, da linguagem pela linguagem.

Em razão da amplitude das informações e o nível de alcance, não se trata apenas de reconhecer aspectos (multi)linguísticos e (multi)culturais, promovendo uma pedagogia dos multiletramentos, mas também trabalhar os impactos e responsabilidades do uso da linguagem na era digital, refletindo sobre a posição responsiva daqueles que fazem uso dos

espaços digitais sem perder de vista noções de ética e cidadania. Observamos que a incorporação de uma pedagogia dos multiletramentos seria o ponto de partida do trabalho com a língua materna capaz de atender as demandas impostas pela atualidade.

Assim, o texto da BNCC (Brasil, 2018, p. 67) dialoga explicitamente com os PCNs (1997) no trecho “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).” Nesta mesma página lemos acerca dos impactos sobre a linguagem a partir da era digital como se observa na passagem quando se fala “das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).”

A complexidade dos documentos é imensa porque neles não encontramos só orientações flexíveis ou imposições acompanhadas explicitamente de normatividade, mas, principalmente, por se tratar de um *continuum* de necessidades de uma nação que ainda convive com resquícios de uma educação com pouca efetividade quando pensamos em resultados

Entendemos até aqui que as tecnologias ocupam papel de destaque nos documentos oficiais desde a época dos PCNs (1997) e que o ensino de língua materna já demonstrava naqueles tempos articulação com o mundo tecnológico. Com a implementação da BNCC (2018) vemos a necessidade urgente dessa articulação acontecer para que nossos alunos não fiquem à margem de uma sociedade globalizada que reconhece nas TDIC não uma ameaça, mas potencialidades capazes de auxiliar na formação de cidadãos preparados para fazer uso e interagir com as multimodalidades e multisssemioses dos textos/gêneros, refletindo, comparando e intervindo.

1.1 Letramentos e Multiletramentos

Segundo Magda Soares (1999), o termo letramento surgiu da necessidade de nomear um fenômeno até então inexistente para nós. Sua incorporação, portanto, tornou-se, num primeiro momento, uma maneira de reconhecer e, simultaneamente, categorizar o produto da ação de “letrar-se” em oposição ao grupo de analfabetos no país.

O fato de incorporar tal palavra em nossa língua, sem perder de vista seu reconhecimento como conceito e fenômeno, evidencia que o “letramento” faz parte do nosso

cotidiano ou pelo menos deveria, não apenas como prática pedagógica, mas, principalmente, como exercício de cidadania. “Letrar-se”, então, não se trata meramente de teoreticismo⁵, mas sim, “vivência” e “apropriação” do uso social da linguagem, dentro de um determinado contexto socioideológico.

Com o passar do tempo e diante dos inúmeros estudos acerca do fenômeno letramento, Geraldi (2014) observa a propriedade de “gaseificação” do termo, pois letramento tornou-se palavra mercadológica e se inseriu nas mais diversificadas áreas, perdendo seu caráter inicial. Assim, podemos entender que tal transformação nada mais é do que um reflexo das modificações na sociedade que, de certa forma, impactaram sistematicamente no conceito de letramento.

Diante desse panorama de transformações, Rojo (2012, p. 21) pergunta “como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos”. Para a concepção dos multiletramentos e de seus impactos na linguagem sem desprezar seus recursos de multimodalidade e multisssemiose, as pesquisadoras Rojo (2012) e Coscarelli (2007) serviram de suporte teórico.

Na contramão de uma simples mudança de nomenclatura ou gaseificação do termo, no final do século XX, emerge o conceito de multiletramentos com o Grupo de Nova Londres (1996). A partir daí, surge a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, em que se acrescentam à perspectiva inicial de “letrar-se” dois aspectos fundamentais: o de multiculturalidade e de multimodalidade.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos-é bom enfatizar- aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (2012) aponta que, mesmo diante das inúmeras possibilidades tecnológicas disponíveis na atualidade, as escolas ainda não oferecem aprendizagem a partir das novas mídias, privilegiando, na maior parte das vezes, o texto impresso. É de ordem fundamental que as instituições promovam a interação dos alunos com textos/gêneros, suportes e mídias para que tanto educador quanto aluno possam tomar contato com novos suportes e, ao mesmo

⁵ Termo utilizado por Bakhtin para ilustrar a divergência pragmática entre teoria e realidade.

tempo, desenvolverem a leitura, a escrita e, por meio deles, atuarem tanto na sociedade quanto em ambientes virtuais..

Todo o processo de concepção dos multiletramentos deve-se interligar à concepção crítica da linguagem. Dessa forma, os sujeitos inseridos nas práticas de multiletramentos não desenvolvem apenas autonomia básica de leitura e escrita. Antes de mais nada, os envolvidos constroem noções de criticidade para agir e interagir com textos repletos de multissemioses e multimodalidades, entendendo intencionalidades e relações de poder por trás de informações que circulam pela internet.

Diante das transformações operadas na maneira de interagir com a linguagem e suas possibilidades de materialização por meio de textos/gêneros, uma vez que “a base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem” (KENSKI, 2007, p. 27), poderíamos pensar que o processo de valorização em virtude do uso recorrente de algumas formas em detrimento de outras, poderia gerar a extinção de determinados textos/ gêneros. Contudo, essa ideia não se fundamenta tendo em vista, na atualidade, a coexistência de textos/gêneros de natureza manuscrita, impressa e digital.

Rojo (2012) nos apresenta a definição de multiletramentos como práticas letradas que reúnem a multiplicidade de culturas e multiplicidade semiótica tanto no processo de escrita quanto no processo de leitura. Para ela, os multiletramentos apresentam as características de interatividade, rompem com as relações de propriedade e são híbridos/fronteiriços/mestiços.

Coscarelli (2007) entende a questão das tecnologias e as novas linguagens como um fenômeno natural. Ela ressalta a importância de a escola promover situações de aprendizagem envolvendo tais recursos, pois no seu entendimento aprender a interagir com as tecnologias fazendo uso dos letramentos adequadamente é condição preponderante para que o aluno esteja preparado para se fazer agente de suas práticas sociais.

A necessidade de trazer para esse trabalho uma reflexão histórica acerca dos multiletramentos significa, antes de mais nada, posicioná-los na linha do tempo (momento atual) e a partir disso olhar para nosso passado educacional, não para adotar uma perspectiva dicotômica entre passado e presente, mas sim, reconhecer nos PCNs o início de uma

preocupação com o uso das tecnologias já na Educação Básica. Desde de sua implementação no final dos anos 90, os PCNs propunham o ensino da língua materna atrelado a situações concretas, promovendo o texto como unidade básica de ensino, abrindo, inclusive possibilidades para o uso dos recursos tecnológicos no ambiente de ensino e aprendizagem.

O que realmente fica para nós educadores é a pergunta-inquietação: dos PCNs (1997) até o presente momento, avançamos em que, quando pensamos no uso dessas ferramentas como instrumentos de aprendizagem? Notamos que, na maioria das vezes, levamos as tecnologias para sala de aula apenas como forma de entreter o aluno, ou deixar as aulas menos cansativas e mais “palatáveis”, como se esses recursos operassem única e exclusivamente na ordem do entretenimento. Nesse sentido, observamos a desconfiguração tanto desses recursos quanto do espaço da sala de aula como lugar de reflexão, movimento e transformação em prol do conhecimento ativo.

Constatar que, mesmo depois de duas décadas do lançamento dos PCNs e dos anseios do GNL (1996), o uso efetivo das tecnologias na educação ainda é novidade, trata-se, sobretudo, de reconhecer falhas e isso é fato. Todavia, não podemos negligenciá-las, mas, sim, analisar o momento atual, confrontando-o com o percurso percorrido até este momento, não no afã de culpabilizar, mas de promover possibilidades para que as TDIC, como ferramentas de ensino, sejam efetivamente inseridas na escola.

Os documentos oficiais referentes à educação surgiram com o objetivo de promover discussões, encaminhamentos e possibilidades para os diferentes contextos educacionais. Dessa maneira, devemos refletir sobre sua relevância, assumindo sempre o papel crítico de pessoas capazes de filtrar aquilo que se mostra pertinente, assumindo para nós a função de curadores educacionais, pois inseridos no contexto da sala de aula, ocupamos uma posição que nos eleva à condição de “agentes *in loco*”.

Tocar nas nossas feridas de educadores é forma de trazer para este trabalho o lado humano que, muitas das vezes, é esquecido e/ou evitado quando o assunto é pesquisa. Antes de falar de tecnologias, precisamos falar de gente e isso inclui pessoas com todas as suas potencialidades e/ou fragilidades. Como diz o professor Moran (2103, p. 12) “não são os recursos tecnológicos que definem a aprendizagem, são as pessoas.”

Assim, passo para a outra parte deste capítulo para tratar, especificamente, dos multiletramentos, articulando-os às propostas dos PCNs (1997) e da BNCC (2018). As reflexões que se pretende promover serão por meio da descrição e da comparação entre os documentos, sempre relativizando as ideias, já que nenhum contexto, cenário de investigação científica, está isento de situações controversas ou polêmicas, ainda mais quando se trata da educação. Assim, a relação entre práticas metodológicas e documentos oficiais se fundamentou naquilo que temos de oficial, neste momento, no caso a BNCC, atrelada às vivências na educação.

1.2 Os Multiletramentos na BNCC

A BNCC (2018) aborda em seu texto a necessidade do trabalho pedagógico incorporar as novas linguagens e modalidades de texto/gênero que surgiram nos últimos tempos. Dessa forma, constatamos pelo texto da BNCC (2018) que mais uma vez estamos tentando articular mundo e aprendizagem sem desprezar seu aspecto evolutivo e, ao mesmo tempo, tentando recuperar duas décadas da pedagogia dos multiletramentos, pois como sabemos o GNL (1996) já havia chamado atenção do mundo para essas novas linguagens que vinham surgindo sempre articuladas com as tecnologias digitais. Como afirma Coscarelli e Kersch (2016, p. 07) “os tempos são digitais”, ou seja, a digitalidade é estágio permanente e não transitório, trata-se, portanto, de uma realidade.

A pedagogia dos multiletramentos, dando condições aos aspectos de natureza multilinguística e multicultural, legitimou a entrada desses aspectos na educação formal. Isso significou reconhecer a existência de outras formas de cultura e outras modalidades educacionais que não as canônicas e de maior prestígio. Significou, sobretudo, estender o leque do conhecimento e propiciar um nivelamento nos critérios que filtram “aquilo que entra” e “aquilo que sai” quando pensamos em que ensinar para nossos alunos.

Com a propagação das TDIC, tudo mudou e mais do que coerente, tais mudanças se refletiram na educação. Em muitas das vezes quando vemos nossos alunos preferindo mexer no celular a prestar atenção na aula não se trata apenas de falta de respeito, indisciplina, trata-se também de um protesto, de uma maneira de confrontar escola e realidade. As TDIC ao darem às camadas populares o direito de resposta podem ser entendidas como fator preponderante de reparação e democratização dos papéis sociais.

O nível crítico é fator indispensável para se trabalhar com os multiletramentos, já que nenhum discurso é neutro. Assim concordamos com Coscarelli e Kersch (2016, p. 09) quando dizem que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”, priorizando o uso social dessas linguagens, esclarecendo, inclusive, sobre as responsabilidades daquilo que se produz quanto daquilo que se consome nas plataformas digitais.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018, p. 67), em seu texto introdutório, justifica e reconhece a necessidade da incorporação das modalidades de linguagem oriundas com o advento das novas tecnologias ao relacionar os objetivos de agora com os objetivos dos PCNs “buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).” Mais à frente, na mesma página, ratifica tal perspectiva das aulas de língua materna com a finalidade de promover “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.”

O fato de explicitar as necessidades da escola atual e os objetivos do trabalho com a Língua Portuguesa em contexto de ensino e aprendizagem, tal documento busca por meio da perspectiva discursivo-enunciativa aproximar a educação dos progressos contemporâneos por que o mundo passa. Devemos entender, portanto, que a questão não se trata mais única e exclusivamente da exclusão digital, mas sim do processo de encaminhar e sistematizar a forma de consumir, interagir e operar com esses textos multimodais e recursos multissemióticos.

Pensar nos multiletramentos e concebê-los como uma realidade não significa apenas reconhecer sua existência, já que quanto a isso podemos afirmar que se trata de questão superada, pois “vivemos imersos em um tempo no qual as tecnologias digitais desempenham um papel importante e principalmente por seus apelos visuais e sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam” (CANI E COSCARELLI, 2016, p. 15).

Infelizmente sabemos que fugir da ideia de que apenas os textos canônicos devem ter espaço no ambiente escolar é tarefa árdua, tendo em vista que grande parte de nós, educadores, tivemos uma formação construída sobre os alicerces do impresso e da tradição. Em razão disso, entender os gêneros multimodais como uma modalidade discursiva tão importante quanto aqueles materializados no papel requer não apenas profissionalismo, mas antes de mais nada, demanda sensibilidade para com as transformações da humanidade.

A cultura digital se legitima “no papel.” Diante do que analisamos até aqui por meio desse estudo comparativo entre PCN (1997) e BNCC (2018), sabemos que a efetividade dos documentos demanda uma série de outros fatores que extrapolam as margens do papel em que se materializam. Mesmo entendendo que o tempo, os recursos, a flexibilidade, as instituições, a política, todos esses, na maioria das vezes, amarram nossas práticas e pouco nos estimulam, não podemos ignorar as mudanças da linguagem, do texto e, sobretudo, do ser humano a partir da era digital.

Por meio da BNCC (2018), conseguimos enxergar onde estamos quando o assunto é multiletramentos e uso das TDIC pelos educadores no contexto escolar. Assim, somos capazes de refletir sobre o momento de transformação exigido pelas nossas instituições de ensino e também por nós mesmos, educadores. Diante de todo esse panorama e, principalmente, das dificuldades que enfrentamos quando nos colocamos no chão da sala de aula, sabemos que os desafios dos tempos de agora são grandes e que na posição de mediadores do conhecimento necessitamos, inclusive, desenvolver habilidades preponderantes à superação desses desafios.

A seguir abordaremos os suportes/gêneros emergentes da era digital. Partimos da concepção de que as transformações do contexto desencadeiam modificações significativas na produção de discursos/enunciados. Assim, entendemos a necessidade de detalharmos tal relação e em que medida ela se reflete na área educacional.

1.3 Os Multiletramentos numa perspectiva bakhtiniana

Os textos/gêneros não podem estar desarticulados dos avanços tecnológicos, ou seja, as novas plataformas de interação e suas ferramentas (TDIC) precisam ser valorizadas nesse processo de (multi)letramentos. Considerando o texto/gênero como produto social sem

desprezar o papel dos sujeitos que o produzem, a investigação será amparada pela teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011).

Ações hoje concretas e nomeadas, como etiquetar/ taguear, seguir, curar, apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados concretizam, mais do que nunca, os funcionamentos dos enunciados no discurso já previstos por Bakhtin/ Volochínov (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 124).

Para Bakhtin (2011), o gênero é instrumento de interação social, de modo que as relações sociais se efetivam por meio dele. Sendo assim, o texto/gênero é produto histórico capaz de refletir e/ou refratar uma realidade inserida nas diferentes esferas da atividade humana. Essas, por sua vez, possuem seus tipos relativamente estáveis de gênero.

Bakhtin (2011), ao se referir à falta de relação entre teoria e prática (teoreticismo), nos revela a improdutividade, quando se desarticula vivência, ideologia e aprendizagem. Adotar uma perspectiva textual pautada nas concepções discursivas e dialógicas, em que os signos incorporam ideologias numa cadeia de complexidade até transmutarem-se em gêneros que se constituem e se materializam a partir de realidades sociais concretas, é condição indispensável para aquilo que se pretende atingir neste trabalho.

O caráter de banalidade no teor das interações em suportes digitais, também oportuniza aprendizado na perspectiva bakhtiniana, pois segundo Miotello (2005), “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos” (MIOTELLO, 2005, p. 161). Dessa forma, qualquer interação por mais simples que seja assume sua responsabilidade como parte formativa do sujeito.

De acordo com Ribeiro (2007, p. 125), “a maneira como os leitores/usuários se apropriariam dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita/leitura não podem prescindir de um ponto de vista histórico”. A necessidade de repensarmos social e historicamente o gênero e o suporte se faz necessário para que compreendamos não apenas o valor sociocultural que estes assumem com o passar do tempo, mas, sobretudo, seu papel atrelado à comunicação humana.

Rojo e Barbosa (2015, p. 17) nos dizem que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los”. Disso

entendemos que toda e qualquer atividade da comunicação humana atrela-se, necessariamente, a um desses instrumentos, de modo que no campo digital não pode ser diferente.

Encarado como bem sociocultural, o gênero assume seu caráter de fenômeno multifacetado ao desvelar sua capacidade de absorver e incorporar as transformações do mundo em que se instaura. Na realidade do século XXI, as inúmeras linguagens, acompanhadas também das inúmeras possibilidades em articular, construir ou desconstruir uma ideia, fundem-se aos gêneros, estabelecendo condição complementar na ação de comunicar. Logo, dizer algo nos dias de hoje requer do enunciador novas habilidades e novos mecanismos.

Nesse sentido, pretendemos ratificar não apenas a plasticidade dos gêneros como recursos de enunciação, mas, sobretudo, explicitar a relação imbricada entre estes e o local em que se dá a comunicação. Em outras palavras, à medida que o mundo se modifica, os gêneros também se modificam e incorporam aspectos característicos do espaço onde se inserem. Para atender aquilo a que se pretende nesta pesquisa, vamos estender a noção de contexto ao de suporte, tendo em vista que nosso interesse maior é investigar a relação entre as TDIC, suas possibilidades metodológicas e o processo de ensino e aprendizagem emergente na atualidade.

Goulart (2007, p. 52, grifo meu) afirma que “novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e escrever”. Destacamos, neste momento, a expressão “novos gêneros” utilizada pela pesquisadora de modo a reafirmar as transformações dos gêneros emergentes numa espécie de *continuum*, inclusive estrutural, já que entendemos o gênero como estrutura dotada de relativa flexibilidade, assim como afirma Bakhtin. Sendo assim, concebido como produto sociocultural, o gênero não se extingue, apenas incorpora das esferas (contextos) aspectos já implementados e transformados pelo meio.

A relação suporte-gênero, na era atual, torna-se ainda mais imbricada e fortalecida, despertando no leitor/autor a noção seletiva de qual linguagem utilizar, ainda que o faça de maneira inconsciente. Todos que fazem uso das tecnologias digitais, de alguma forma, avaliam o espaço de enunciação antes de imprimir sua marca discursiva, assim como se faz com os gêneros tradicionais .

O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por vez são híbridos, cruzamentos de algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranhos, mas parcialmente reconhecíveis (RIBEIRO, 2007, p. 133).

Para compreendermos o momento em que nos encontramos e investigar o uso das TDIC, no caso o celular, legitimando-o como recurso pedagógico para um ensino-aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos, é indispensável tal reflexão teórica para que possamos relacionar passado, presente e vislumbrar o futuro da educação imerso em novos paradigmas de sociedade, mundo e relações com o outro.

Pensar no mundo atual em que, na maioria das vezes, a informação é moeda de troca, automaticamente, leva-nos a refletir sobre o papel da escola, há tempos reconhecida socialmente como a maior agenciadora do conhecimento formal. Nesse sentido, é essencial, reavaliarmos a função dos educadores que agentes da cadeia discursiva e dialógica a que chamamos de “aula”, podem facilitar a entrada desses gêneros emergentes no reduto escolar, permitindo aos alunos que assumam sua condição de sujeitos participantes e atuantes, deixando de lado o papel de espectador.

A questão dos suportes/gêneros emergentes trata-se de realidade concreta, isso é fato. Assim, adotá-los como agentes mediadores do conhecimento nos dias de hoje torna-se uma necessidade e, ao mesmo tempo, o caminho mais coerente para atrelar mundo e aprendizagem, seja pelo poder de comunicação das TDIC, seja pelas possibilidades menos estáticas e unidirecionais na construção do conhecimento. Ao estabelecermos essa ponte, estamos entre outras aspectos, evidenciando a capacidade socializante dos gêneros, já que na condição de instrumentos de interação e, assim, intermediadores da comunicação, devem ocupar posição de destaque no contexto educacional do século XXI.

1.4 Letramento digital crítico: uma condição para a pedagogia dos multiletramentos

Trazer à luz uma reflexão sobre gêneros e suportes emergentes leva-nos a reavaliar o papel do letramento digital. As concepções e pesquisas teóricas acerca do tema, resultou em nova maneira de entender a linguagem híbrida típica da virtualidade. Entretanto, quando abordamos esse assunto, na maioria das vezes, restringimos nossa reflexão sobre quais métodos/metodologias devemos acompanhar a abordagem do letramento digital?

Diante da complexidade que a concepção de método/metodologia abarca, vemos a necessidade de mudarmos a direção do questionamento para: por que devo ensinar isso? A razão pela qual orientamos nosso raciocínio e nossos questionamentos de educador poderão proporcionar resultados mais satisfatórios nas ações de ensinar e aprender do que propriamente se debruçar, única e exclusivamente, sobre “Como ensinar?” a que nos acostumamos na função de educadores.

Entendemos, nesta investigação, que o conceito de letramento digital demanda sobretudo o “por que devo ensinar?”. Letrar digitalmente não é questão apenas de método/metodologia, letrar na era digital é também questão social e, portanto, refletir sobre a relevância real daquilo que se pretende ensinar torna-se o ponto crucial que deve mover qualquer educador ao pensar sobre essa questão. Em tempos de transformações intensas e imposições radicais, principalmente no contexto digital, a ação de letrar necessita estar além do “CTRL+C/CTRL+V”.

Street (apud ROJO, 2012) divide os letramentos em dois grupos de acordo com aquilo que se pretende desenvolver no sujeito: letramento autônomo e letramento ideológico, em que este volta-se para uma concepção crítico-reflexiva da linguagem a partir de seu uso. Já aquele, mais limitado e de natureza mais restrita, fornece ao sujeito habilidades mínimas para a (sobre)vivência em sociedade. A razão pela qual se faz essa distinção, neste momento, é em virtude de partirmos da concepção teórica de Street para entendermos nossos reais objetivos ao se trabalhar na Educação Básica o letramento digital sem perder de vista sua função social.

O letramento ideológico constrói suas bases no uso crítico da linguagem, sendo a palavra, independente da esfera ou suporte, não apenas ferramenta de interação como também instrumento de intervenção numa dada realidade. Quando tratamos desse assunto, inserindo-o na perspectiva da sociodigitalidade, não podemos deixar de pensar na relação entre sujeito e as diferentes linguagens que emergem no século XXI. A questão primordial não é o simples uso dessas novas modalidades no campo da interação humana, a questão está na formação crítico-consciente de um sujeito que diante dos labirintos do mundo digital possa criar sua identidade e fazer uso da vasta possibilidade de ferramentas e linguagens que este meio oferece à sociedade contemporânea.

Mendonça (2017, p. 49) ao abordar o assunto nos alerta dizendo que nossas práticas como professores na era digital devem ter como objetivo primeiro “a formação do aluno para que o uso do digital promova a autonomia e a reflexão crítica e não atenda apenas os apelos comerciais do mercado.” A autonomia e a consciência crítica ao lidar com as multissemioses e multimodalidades, portanto, pode ser construída, desde que o trabalho com as TDIC transcenda o olhar ingênuo para estas, encarando-as como meros “enfeites”, assumindo um viés que, nas palavras de Fernandez (2017, p. 86), resume-se como “confronto das percepções”.

Diante de uma sociedade submersa na digitalidade que opera sistematicamente com recursos tecnológicos, curando informações na tela, ao mesmo tempo em que se projeta nela por meio da linguagem, o letramento digital requer desse sujeito criticidade. Não basta que ele interaja sob a rédea de comandos de teclas ou guiados pelo *touch* da interface que, maior parte das vezes, abre caminhos para as hiperpossibilidades mediadas apenas por automatismos sem que esse sujeito ao menos entenda os motivos e o porquê de estar naquela direção.

O uso crítico dos recursos multimodais e multissemióticos perpassa a condição de letramento digital e este não pode, em hipótese alguma, ser desprestigiado nas práticas de ensino e aprendizagem. Ao contrário, devem acompanhar efetivamente o trabalho com os textos/gêneros emergentes, pois se o texto/gênero é produto social, nele está refletido o homem histórico que traz consigo todos os impactos advindos das TDIC.

Neste aspecto, ocupando o papel de instituição da educação formal, a escola ao se deparar com esse letramento emergente, deve incorporar seu caráter reflexivo e questionador outrora sistematizado por meio do texto impresso, agora transladado para os suportes e gêneros digitais. Não estamos afirmando que se trata de tarefa simples, nem de resultados rápidos, pois a abordagem crítica de qualquer objeto do conhecimento impõe ao professor pensar e intervir constantemente, não apenas avaliando resultados, mas principalmente, questionando-se: por que devo ensinar isso?

O uso da linguagem em tempos contemporâneos propõe aos agentes sociais o trânsito entre mundo material (realidade sensível) e mundo digital em que um incorpora do outro aspectos linguísticos e valorativos para que o percurso entre eles seja fluido e, ao mesmo tempo, legitimado por identidades e valores que se constituem e se convergem. Tratar

o letramento digital pelo viés da criticidade pode ser concebido como validar digitalmente as atitudes e intencionalidades de alguém que ao caminhar pelo espaço digital terá condições de filtrar suas escolhas, interagir e fazendo valer seu papel de agente transformador dotado de ideologia e função sociodigital.

Discutir sobre suportes e gêneros emergentes amarrados ao conceito de letramento digital crítico corroboram a complexidade da pedagogia dos multiletramentos. A necessidade desse aporte teórico-reflexivo nos servirá de apoio para a construção não de um método/metodologia capaz de atender de imediato a implantação desse modelo de ensino e aprendizagem, mas sim nos direcionar para a reflexão das transformações do espaço que nos cerca, tirando-nos da condição confortável de “transmitir” conhecimento e nos levando para o “intervir” na Educação Básica, reconhecendo nos multiletramentos sua função social.

Ao problematizar, já na Educação Básica, a necessidade premente de se articular a pedagogia dos multiletramentos ao letramento digital crítico deve-se, principalmente, à realidade político-social e ideológica que vivenciamos nesta segunda década do século XXI. Desvincular a abordagem dos multiletramentos a fatores dessa natureza é negar aos jovens em formação todo e qualquer direito à consciência sociopolítica, ratificando uma História excludente, que tolhe aos menos favorecidos a construção de uma identidade ideológica capaz de subverter a ordem marginalizante de uma sociedade em que a consciência de classe é sinônimo de transgressão e ameaça àqueles que detêm o poder.

A discussão aqui se dá em razão de, na maioria das vezes, o letramento digital ser concebido única e exclusivamente como conjunto de habilidades em operar comandos da virtualidade. Vetromille-Castro (2017, p. 195) sobre a concepção errônea do letramento digital nos aponta que “muitas das pesquisas e práticas pedagógicas investigadas não apenas se concentram, mas se limitam, ao caráter instrumental da tecnologia, deixando como periféricas questões cruciais concernentes à educação, formação cidadã e empoderamento.” Ainda em relação às TDIC, o mesmo autor nos chama atenção, dizendo que “Vários pesquisadores e pensadores contemporâneos têm alertado para o fato da tecnologia digital ter, ao mesmo tempo, caráter libertador e escravizador “(2017, p. 195).

O ponto crucial é tratar o letramento digital, conferindo-lhe o patamar de “linguagem crítica” que, na condição atual, torna-se essencial e extremamente relevante para se transitar

nas diversas esferas sociodigitais Questões subjacentes ao letramento digital crítico atreladas às relações de poder, precisam ter seu espaço de importância, pois estas também forjam e imprimem aspectos de dominação e subserviência, transpondo para a digitalidade relações historicamente solidificadas e arraigadas na humanidade.

Os multiletramentos vão ao encontro de ações transformadoras, em que linguagem e cultura se interconectam, desafiando as leis estáticas e unilaterais de grupos que detinham o monopólio do direito à palavra. Sendo assim, a abordagem do letramento digital crítico trata-se de uma perspectiva teórica, metodológica e, principalmente, político-ideológica. Significa ir além do “CTRL+C/CTRL+V”, refletindo sobre os valores do século XXI e/ou desconstruindo pensamentos padronizados e reconfigurando sobre bases mais sólidas uma sociedade mais justa.

1.5 Deletar conceitos e mixar metodologias em prol dos multiletramentos

Pensarmos e reavaliarmos as potencialidades das TDIC implica rompermos com paradigmas e, simultaneamente, olharmos para outras perspectivas envolvendo ensino e aprendizagem. Para Moran (2013) “as mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam, a médio prazo, reinventar a educação, em todos os níveis e todas as formas” (MORAN, 2013, p. 67).

Lemke (apud ROJO; MOURA, 2012) defende a ideia de que atualmente coexistem dois modelos antagônicos de aprendizagem: paradigma de aprendizagem curricular e paradigma de aprendizagem interativa. O primeiro é tradicional e coloca o aluno na função de receptor informacional, destituindo-lhe uma reflexão crítica acerca de sua própria aprendizagem. Seu papel é absorver informações escolhidas por um programa e/ou instituição. Já o segundo, articula-se com a aprendizagem significativa em que seu papel é valorizado e o conhecimento surge do processo colaborativo.

Para Kenski (2007), as metodologias vigentes acabam por descaracterizar a verdadeira função do aluno como aprendente e o destitui de processos participativos de sua própria formação, desse modo lhe resta apenas o papel como coadjuvante do professor. Em contrapartida, a nova realidade já não comporta essa forma de ensinar e aprender, pois diante das múltiplas realidades em que o aluno se insere, deveria haver práticas pedagógicas que promovessem a ruptura com tais relações.

O fato de inserir as novas tecnologias em contextos de aprendizagem não se trata simplesmente de promover uma ruptura com modelos antigos. O que precisa de fato é desaprender velhas práticas arraigadas nos educadores e procurar estratégias, inclusive, afetivas para trabalhar com seus alunos, pois “não há tecnologias avançadas que salvem maus profissionais” (MORAN, 2013, p. 23)

De acordo com Kenski (2013), em razão da cultura industrial do século XIX, os modelos educacionais da contemporaneidade em todos os níveis já não se articulam com as demandas e necessidades de uma sociedade digital. Em meio a esse conflito, o professor se vê diante de inúmeros desafios relativos à formação, à adequação entre “o que se ensina” e “o que se aprende” e à atualização para acompanhar o fluxo das transformações. Sendo assim, é necessário que o educador redimensione sua função e assuma um perfil psicológico, político e tecnológico diante do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere às transformações e reconfigurações dos papéis do professor e do aluno e a proposta de uma aprendizagem em rede por meio de um processo colaborativo, os pesquisadores Masetto (2013) e Behrens (2013) fornecerão os amparos teóricos necessários.

Behrens (2013) reforça a ideia de que as novas tecnologias exigem do contexto educacional transformações urgentes, pois as práticas conservadoras, repetitivas e acríticas já não atendem às demandas de uma sociedade com alto nível de desenvolvimento tecnológico. O desafio atual da educação é oferecer instrumentos aos alunos, para que esses possam estar preparados para um constante processo de aprendizagem no transcorrer da vida. Uma aprendizagem em que o estudante assuma o papel de investigador e produtor do conhecimento deixando de lado sua posição confortável de mero receptor da informação.

A inserção das TDIC no contexto educacional de acordo com Masetto (2013) necessita de maior atenção quanto à mediação pedagógica. Em virtude do vasto número de informações que circula nos meios digitais, o professor já não se configura como único ponto de acesso para construir conhecimento. Em meio a essa transformação que realoca as funções dos sujeitos dentro do contexto de ensino e aprendizagem, surgem novos papéis e desafios tanto para o aluno quanto para o professor que agora dividem responsabilidades e juntos ocupam as funções relacionadas ao processo de aprendizagem.

Masetto (2013) trabalha com a concepção de aluno autoaprendente e interaprendente. Ambas requerem do professor práticas desafiadoras e incentivadoras de autonomia, senso crítico e pesquisa. No que se refere à autonomia, o autor destaca o aspecto construcionista que permite ao aluno selecionar, questionar e relativizar conceitos e informações dentro de seu próprio processo de aprendizagem.

Percebemos com clareza que as técnicas só poderão colaborar para o desenvolvimento das pessoas quando empregadas numa perspectiva de aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, que se realiza num clima de confiança e parceria entre alunos e professor, que também estão imbuídos de uma mesma proposta de aprendizagem cooperativa (MASETTO, 2013, p. 169).

Rojo (2012) alerta para a condição não apenas interativa, mas, sobretudo, colaborativa que as mídias digitais oferecem. Ao mesmo tempo, aponta o caráter transgressor e subversivo da lógica interativo-colaborativa da rede frente às relações de poder, pois a informação não é mais unidirecional e restrita a determinados grupos, nessa nova concepção, inclusive a ideia de propriedade de bens culturais imateriais já não é aplicável.

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autoriais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedades das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio” (ROJO, 2012, p. 25).

Para Lorenzi e Pádua (2012), o uso das tecnologias digitais em contextos de ensino e aprendizagem permite uma construção de conhecimento por meio de ações compartilhadas oportunizando explorar outras práticas de letramento. Essa maneira de se trabalhar com linguagem, tecnologia e colaboração proporciona o dialogismo atrelando as competências de leitura e escrita com a realidade.

Na perspectiva de uma pedagogia envolvendo os recursos midiáticos, não se pode perder de vista as modificações que devem permear todo o processo de ensino. Usar os recursos oferecidos pelas TDIC sem se desvencilhar das abordagens tradicionais em que o aluno não se enxerga dentro da construção de sua própria aprendizagem é continuar persistindo em estratégias pouco produtivas, porém com uma roupagem diferente.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2013, p. 71).

As mudanças da estrutura educacional, se comparadas à estrutura rígida dos padrões metodológicos de nossas escolas na atualidade, podem promover o papel fundamental do professor como agente articulador entre as tecnologias e aluno. Nessa perspectiva, o educador tem a função primordial de pensar e proporcionar práticas pedagógicas que valorizem a produção do conhecimento e não mais a reprodução do conhecimento.

O redimensionamento dos papéis no processo de aprendizagem colaborativa, sendo mediada pelas tecnologias, só se efetiva quando o aluno também assume e entende a necessidade de reconfigurações na sua atuação. De acordo com Masetto (2013), o aluno precisa incorporar a função de aprendiz ativo e participante e que o transforme em sujeito de ações, pois, torna-se, assim, autoaprendente e se insere num contexto de interaprendizagem.

Interaprendizagem é uma metodologia que, ao ser explorada e devidamente encaminhada pelo professor, vai ao encontro da proposta do Grupo de Nova Londres (1996) para uma pedagogia dos multiletramentos. O problema, nesse caso, está na possibilidade de haver uma simples transposição do modelo antigo pautado no livro-texto para uma nova mídia. Diante das meras práticas de transposição, Lemke (apud ROJO, 2012, p. 21) ressalva que “as árvores podem estar agradecidas, mas pouco muda em relação à natureza da aprendizagem.”

Moraes (apud BEHRENS, 2013) esclarece que a metodologia emergente se constitui a partir de abordagem construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Behrens (2013) reúne os conceitos afirmando que o desafio de uma prática emergente está na totalidade e integração. Dessa forma, deve-se integrar também a visão holística contrapondo-se à concepção fragmentada do modelo newtoniano-cartesiano.

Em razão do crescente acesso ao aparelho celular, as dificuldades em se conectar com a digitalidade praticamente se erradicaram. “Uma pedagogia dos multiletramentos”, assim definida pelo Grupo de Nova Londres (1996), vai ao encontro das perspectivas atuais em relação ao ensino nas escolas. Dessa forma, questões que até então eram excluídas do processo de ensino e aprendizagem se tornam valorizadas e devidamente inseridas no processo de refletir sobre o papel escolar.

Trazer como embasamento para esta pesquisa teorias comumente formuladas a partir de contextos da Educação Superior, trata-se de um grande desafio. Contudo, em virtude do

fracasso e índices revelando pouca aprendizagem dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, penso que as transformações precisam realmente se iniciar na Educação Básica.

Outro aspecto muito interessante que merece destaque neste estudo é a presença da aprendizagem colaborativa pautada na interação e na autonomia dos alunos. Na próxima seção, trataremos dessa presença já nos PCNs (1997) e novamente reafirmada na BNCC (2018) que prevê um aluno capacitado para construir sua própria aprendizagem nas mais diversas situações até mesmo depois de terminar a Educação Básica, pois segundo Moran (2013, p. 21) “educar é colaborar para que professores e alunos- nas escolas e organizações- transformem sua vida em processos permanentes de aprendizagem.”

A presença maciça das TDIC na BNCC (2018) nos leva a entender a importância dos multiletramentos para a formação do jovem do século XXI. Pensando nas diversas possibilidades e metodologias de que podemos lançar mão na atualidade, encontramos na aprendizagem colaborativa uma das mais pertinentes para o contexto de ensino hoje, pois nela percebemos aspectos que integram professor e aluno na condição de parceiros que, ora aprendem, ora ensinam.

A aprendizagem colaborativa como metodologia que promove a interação entre os pares e, ao mesmo tempo, promove flexibilidade nos papéis desenvolvidos pelos agentes no processo de aprendizagem, torna-se, desse modo, fator essencial para incorporação dos multiletramentos. Inserir a condição colaborativa durante o percurso metodológico para se construir conhecimento, nos tempos de hoje, significa valorizar pessoas e processos que antes não tinham espaço no contexto de ensino, ou seja, por meio de tal abordagem podemos dar voz aos nossos alunos, mostrando-lhes a sua real importância no seu percurso formativo e dando-lhes a oportunidade de se colocar como agentes de si mesmos, pois assim estaremos desenvolvendo neles a capacidade autônoma para que no futuro possam continuar aprendendo sem romper o elo entre sujeito, processo e aprendizagem.

A ação de colaborar implica numa série de outras questões que não se relacionam exclusivamente ao contexto escolar. Entendemos que o método colaborativo requer do aluno outras formas de ver e agir que não se limitam apenas à realização de tarefas, ou cumprimento de um cronograma. Aprender colaborativamente é mais, é além. É junto com o aprendizado formal, dar a oportunidade do estudante e do professor exercitarem sistematicamente suas

capacidades de empatia e altruísmo numa complexa e contínua cadeia de reflexão em que todos se revezam no papel de si mesmo e do outro.

Agregar o processo colaborativo à educação não significa, portanto, um desafio apenas metodológico, trata-se, sobretudo, de implementar um processo de mudanças na ordem da natureza humana, pois sabemos que se desvencilhar de valores/métodos já consolidados no contexto educacional exige de todos os envolvidos um eterno (des)construir-se. Nessa perspectiva, concordamos com Montes (2016, p. 12) que afirma “o posto histórico do professor de transmissor de informações desfoca-se para ser desenhado um professor orientador, consultor, instigador de buscas e soluções.”

Desse modo, podemos, então, conceber a aprendizagem colaborativa como uma metodologia que busca atrelar aprendizagem formal com aprendizagem humanística, entendendo a relação entre uma e outra como complementares, inter-relacionadas e dependentes e não o seu inverso, pois “processos colaborativos são indispensáveis em diversas esferas sociais, exigindo do sujeito social sabedoria para transitar entre elas” (MONTES, 2016, p. 10).

Do ponto de vista histórico, aprender inserido num sistema colaborativo tem seu início na Grécia, já que “o diálogo era uma metodologia de ensino, portanto, uma abordagem social e colaborativa” (MONTES, 2016, p. 37). Contudo, quando falamos dessa metodologia nos dias de hoje ela ainda nos parece novidade, causando, na maioria das vezes, certo receio e por que não dizer medo? Uma educação em que não há hierarquia intelectual, mas sim mediação, que por sua vez democratiza as possibilidades de contribuição do conhecimento, tirando o poder unilateral de alguém. Isso soa no mínimo inquietante, ainda mais quando se trata de jovens da Educação Básica que, muitas das vezes, são rotulados como grupo destituído de sabedoria, ou maturidade o suficiente a ponto de ocuparem papel relevante nos contextos de ensino.

Assim, observamos que aprendizagem colaborativa não é novidade se pensarmos apenas pelo viés da História. Por outro lado, do ponto de vista pragmático ainda é novo, pois ainda nos deparamos com o modelo tradicional pautado na metodologia da “exposição-recepção.” Para o contexto atual, entendemos que práticas centralizadoras e pouco

flexíveis já não atendem a demanda sociocomportamental do estudante da contemporaneidade.

Atrelada às transformações tecnológicas, notamos nos documentos oficiais uma preocupação em promover a formação de sujeitos sociais, tendo nas bases da aprendizagem colaborativa uma aposta para as transformações, não apenas no campo educacional, como também social. A implementação da BNCC (2018) legitimou essa necessidade e a fez em caráter de urgência, pois a escola necessita proporcionar uma formação humanizada, tendo em vista que nossos alunos agem e intervêm socialmente a todo instante no mundo.

Nos PCNs (1997) já podemos notar um princípio muito tímido da aprendizagem colaborativa. Nos documentos notamos que alguns trechos nos levam a entender que já havia a necessidade, não só de articular e unificar um currículo, mas também promover modificações significativas nas práticas de sala de aula. O que se pretende mostrar é que a aprendizagem colaborativa, apesar de, ainda hoje, não estar inserida na maioria das abordagens, nos documentos oficiais de décadas atrás já não se tratava de grande novidade.

Tendo no desenvolvimento da capacidade autônoma condição imprescindível para interagir, intervir e construir seus próprios conhecimentos um dos elementos-chave da metodologia colaborativa, os PCNs (1997, p. 51) ressaltam sobre seus objetivos de que “o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento.” A condição de autoaprendente, segundo Masetto (2013, p. 150) faz com que o aluno “assuma um papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levem a aprender e a mudar seu comportamento.”

Outro aspecto da aprendizagem colaborativa que aparece nos PCNs (1997, p. 72) é a concepção do erro como fator importante tanto para a construção do conhecimento quanto para a avaliação e encaminhamentos a ser seguidos durante as aulas “hoje, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e fator de ajuste da ação pedagógica.” Nessa perspectiva, assim como Moran (2013, p. 26) acreditamos que “aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória”, ou seja, o erro é parte indispensável do percurso rumo à construção da aprendizagem.

Ainda nos PCNs (1997, p. 72), encontramos também referências à relação pretendida entre educador e educando para que haja aprendizado efetivo e significativo, pois “a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares.” Estabelecer relação de parceria/cooperativismo entre os envolvidos neste contexto é uma das condições para aplicação de uma metodologia colaborativa, valorizando a participação de todos, já que de acordo com Behrens (2013, p. 77) “em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento.”

O professor como agente mediador do conhecimento aparece na 2ª parte dos PCNs para terceiro e quarto ciclos “*A mediação do professor no trabalho com a linguagem*” (1997, p. 47), nele podemos ler “a mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem.” Desse modo, novamente observamos neste documento a necessidade de imprimir uma nova condição aos profissionais da educação, colocando-os agora na posição de “mediadores” e não mais “transmissores” de informação. Sendo assim, fica claro por meio do texto que a concepção tradicional de ensino alicerçada na exposição-recepção já não atendia a demanda do século passado.

O que se pretende mostrar até aqui é a presença das práticas colaborativas nos documentos oficiais desde o século passado. Em nenhum momento aparece neles explicitamente a expressão “aprendizagem colaborativa”, entretanto podemos notar elementos dessa metodologia que nos levam a inferir que dentre todas as preocupações relacionadas com o conteúdo (aquilo a ser ensinado), inclusive no que se refere ao uso das tecnologias, a abordagem pedagógica pelo viés da colaboração já se fazia presente e demonstrava certo grau de relevância ao se falar de educação de qualidade.

1.6 O hipertexto na construção dos textos/gêneros e dos suportes emergentes

Após discutirmos os pontos essenciais da relação entre TDIC, gêneros e suportes emergentes, passamos para outro ponto de extrema relevância para esta investigação: o hipertexto. Inserido na reconfiguração das linguagens surgidas dos progressos tecnológicos,

assume papel de grande impacto quando se trata da noção de texto a que socialmente estamos acostumados. Ler transformou-se em diferentes possibilidades de interagir com o texto, possibilitando percursos variados e ampliando seu contato com diferentes linguagens multissemióticas e multimodais.

Lévy (1993, p. 33) nos diz que “tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões”. Encarado dessa maneira, entendemos o hipertexto como objeto de natureza estrutural condensada e dinâmica, uma vez que autoriza ao leitor interação previsível e condições de leitura não-linear. Nesse ponto, esse recurso contribui para a autonomia do leitor que pode ou não trilhar determinados caminhos, assumindo para si uma responsabilidade criteriosa e reflexiva, pois lhe são coladas possibilidades de leitura diversificadas, rompendo com o padrão tradicional de leitura.

A não-linearidade da leitura oferecida pelo hipertexto gera uma autonomia, desvinculando do texto o caráter de controle. Quanto a esse aspecto flexível, o hipertexto dinamiza e democratiza os caminhos da leitura, abrindo ao leitor novos precedentes inclusive de acesso à informação. Diante dessa condição autônoma e democrática do hipertexto, Lévy (1993, p. 33) contrapõe que “navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.”

A partir disso, passamos a ver o outro lado da questão, envolvendo o fenômeno da hipertextualidade que é seu potencial dispersivo. Assim, deparar-se com o hipertexto, não é sinônimo de caminho fácil e seguro, ao contrário, este pode tornar-se um emaranhado de possibilidades que à disposição pode desencadear um percurso obscuro, gerando perda do foco inicial, fazendo com que o caminho delineado inicialmente pelo leitor seja deixado de lado e este passe a caminhar (ler) em círculos. A perda do propósito predeterminado, na maioria das vezes, resulta numa leitura superficial e pouco produtiva.

Ao nos depararmos com o outro lado da questão envolvendo a hipertextualidade, sugiro aqui o termo “*hiperpossibilidades*”. Para tal concepção, o prefixo “*hiper*” assume seu valor semântico de “excesso”, de “*além do necessário*”, já que ao entendermos o hipertexto como possibilidades vastas no processo de leitura, inevitavelmente, não podemos deixar de contrapor também seu lado pouco profícuo em que o leitor passa a enveredar por caminhos

tortuosos, descarrilando-se de sua intenção inicial e, conseqüentemente, caindo em um labirinto de informações e de palavras.

Trazer à tona, o aspecto enveredante do hipertexto articulado às hiperpossibilidades que, por sua vez, podem surtir efeito pouco produtivo durante a leitura é uma forma de despertar no leitor de textos multimodais e multissemióticos o alerta toda vez que este se propuser a interagir com textos de natureza “hiper”.

Diante dessa rede de constructos e emaranhados linguísticos, agora migrados para o campo digital, ler não significa apenas decodificar, inferir e confrontar informações. Na atualidade significa estar atento para quais rumos que essa maré pode nos levar, instaurando naquele que lê maior vulnerabilidade para dispersão e, ao mesmo tempo, podendo transformar o ato de ler ação sem sentido. Os gêneros emergentes se utilizam em larga escala desse recurso linguístico-digital e, dessa forma, trazer clareza quanto aos seus aspectos positivos e negativos é uma maneira de reconfigurar o papel crítico e ativo do leitor nesta nova era.

Problematizar o hipertexto, expondo seu caráter excessivo, quando não entendido adequadamente, atrelando-o ao papel também emergente do leitor na atualidade desestabiliza a estrutura linear da leitura até então adotada na escola. Ao pensar por esse viés, não podemos perder de vista que às instituições de ensino cabe também a função formativa do público-leitor que a partir do texto/gênero constrói-se e reconstrói-se sistematicamente.

Quando deslocamos a discussão para a Educação Básica, o assunto se torna ainda mais complexo visto que estamos tratando de jovens que, apesar de estarem imersos no contexto das TDIC, ainda estão no processo de aquisição das competências leitora. Logo, a urgência em abordar esse recurso, conduzindo os estudantes para capacidade seletiva ao lidarem com os caminhos de possibilidades torna-se critério essencial para formação de leitores do século XXI.

O bombardeio de informações que sofremos no cotidiano está intimamente ligado aos novos recursos tecnológicos que somados às necessidades de conviver em sociedade nos leva em muitos dos casos a renunciarmos nosso papel de curadores, impondo-nos de certa maneira, uma consciência acrítica inclusive na seleção de qual percurso iremos tomar durante o contato com o texto. Não se pretende conceber a leitura nos tempos atuais como ação direcionada e altamente controlada, isso seria a contramão de tudo que as TDIC nos

proporcionam, mas apenas revelar aos jovens leitores o lado negativo da vasta possibilidade oferecida, na maioria das vezes, pelos textos multimodais e multissemióticos.

A reflexão se pauta na função da escola que, por meio do seu compromisso social com a formação do sujeito crítico, toma lugar de destaque na construção de cidadãos que estejam preparados para a interação com esses suportes, gêneros e recursos multissemióticos e multimodais. Trata-se de construir novas habilidades de leitura em bases reconfiguradas e dotadas de outras possibilidades que se não exploradas de modo crítico-consciente pouco poderão contribuir para a formação do sujeito crítico.

O estudo do hipertexto requer, antes de mais nada, o entendimento da posição ocupada por aquele que pretende operá-lo: leitor ou produtor? Sabemos que tanto uma quanto outra demanda sobretudo clareza na intencionalidade antes mesmo de se iniciar qualquer processo com o texto. Se na condição de leitor corre-se o risco de se perder diante das hiperpossibilidades, no papel de produtor pode-se promover a “*hiperdigitalidade*”, em que mais uma vez o prefixo “hiper” assume o caráter de “excesso” e, portanto, em vez de atuar a favor do produtor do gênero, promove o inverso.

Dessa forma, salientamos mais uma vez a necessidade da escola trabalhar com esse recurso, explorando as posições de leitor e produtor de nossos alunos, mostrando a estes os avanços digitais não só como ferramentas ricas em informação como também possíveis de armadilhas. Segundo Leffa (2017, p. 248), “a multimodalidade é a norma na produção textual contemporânea” e, portanto, incorporá-la às práticas escolares é primordial.

Outro aspecto interessante sobre o hipertexto que a escola precisa tomar para si é sua construção. Não podemos nos apropriar do conceito de hipertexto apenas na posição de leitores, precisamos também pensar nas suas possibilidades como recursos da produção textual. Certamente, daí emergem outros aspectos como a produção de gêneros digitais ainda pouco trabalhada na escola. Uma das inúmeras razões pelas quais tornam o processo de produção de gêneros emergentes um desafio está no domínio do letramento digital tanto de professores quanto de alunos de que trataremos a seguir.

1.7 TDIC, impactos e reconfigurações sociais: da condição ubíqua à construção de valores no ambiente virtual

Discutir sobre ética e valores, inseridos no contexto das TDIC, valendo-se da necessidade de se estabelecer um uso humanizado desse ambiente significa conceber esse espaço como bem social e coletivo, de modo que, demanda de seus usuários postura de tolerância, respeito, empatia e a alteridade voltadas para visão holística em que as aprendizagens “se pautam nos princípios éticos, da dignidade humana, da paz, da justiça, do respeito, da solidariedade e da defesa do meio ambiente” (BEHRENS, 2013, p. 99).

Não pretendemos criar um manual de boas maneiras e/ou prescrever normas de conduta para aqueles que transitam no espaço virtual. Contudo, em razão do grande número de usuários das TDIC, alguns aspectos merecem ser levantados e trazidos para a reflexão, tendo em vista as peculiaridades que circunscrevem o meio digital.

A escola como agenciadora do conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular também precisa estar atenta para o uso ético e consciente dos recursos tecnológicos de que os estudantes se utilizam em seu dia a dia das mais diferenciadas maneiras e intencionalidades. A competência cinco dessa normativa nos diz claramente sobre aquilo que se espera de nossas instituições de ensino para o século XXI:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 28)

Partimos da premissa de que as diferentes relações e as inúmeras interações ocorridas na virtualidade compõem o *ciberespaço*. Lévy (1999, p. 17) em relação a este afirma que “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. A necessidade de teorizar o conceito em questão é com intuito de fundamentar as relações interpessoais na esfera digital.

Dessa forma, o espaço virtual de interação entre as pessoas origina, concomitantemente, uma *cibercultura* que, de acordo com o autor, “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (1999, p. 17).

Logo, se há um espaço e há uma cultura, precisamos entender quais ações legitimam ou invalidam o trânsito dos usuários na virtualidade.

Não precisamos nos esforçar muito para nos conscientizarmos do poder de alcance das TDIC. O caráter ubíquo desses recursos tendem a crescer cada vez mais e, dessa forma, a rede digital nos enreda e nos força a construir "formas" de convivência neste espaço como forma de organização e sistematização de seu uso.

Encarada como espaço democrático, a internet nos oferece um mundo com dimensões quase infinitas, que por meio de dispositivos móveis, pode ser levado para qualquer lugar. Entretanto, ao mesmo tempo que confere espaço para as pluralidades, ratificando seu caráter de liberdade, também amplia as possibilidades para o choque, a divergência, a intolerância e o discurso de ódio.

Quando reconhecemos a urgência em adotar na educação básica a pedagogia dos multiletramentos, simultaneamente, abrimos espaço para a abordagem da concepção dos valores. Se tal perspectiva teórica de ensino e aprendizagem incorporam fatores "multi" tanto na cultura quanto na linguagem, nada mais natural que junto a eles se incorporem uma "consciência sociodigital".

Leffa (2017, p. 262) nos diz que ao adentrarmos o espaço da virtualidade “corremos sempre o perigo de sermos manipulados pelos recursos discursivos subjacentes, que foram postos lá no texto pelo autor, para induzir o leitor a aceitar a ideologia preestabelecida e não revelada de um outro discurso”. Em razão dessas armadilhas, a concepção mais crítica e engajada para o uso das TDIC vai ao encontro do aluno de que gostaríamos de formar nesta era tecnológica.

Por consciência sociodigital, concebemos o uso dos recursos tecnológicos, tendo como base o exercício contínuo em tomar para si as responsabilidades e as consequências daquilo que se produz no ambiente virtual. Os estudantes da educação básica formam uma parcela muito vulnerável quando se trata dos valores na internet, até mesmo por conta da faixa etária. Não vemos a necessidade de compartimentar ou priorizar esse tema, pelo contrário, sua abordagem deve permear o trabalho com as TDIC, caracterizando um trabalho coeso e entrelaçado pela necessidade de uma formação cidadã que há tempos já é focalizada pelas

instituições de ensino. Na sequência, o capítulo metodológico apontará cada uma das etapas para fins de coleta dos dados e formação do *corpus*, bem como a natureza desta pesquisa.

2. *LOGIN*⁶ NA METODOLOGIA: Acessando etapas da pesquisa

2.1 Natureza da Pesquisa

O tipo de pesquisa do presente trabalho é a pesquisa-intervenção, uma vez que os objetivos destoam de modelos tradicionais na concepção do processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo, que promovem rupturas com aspectos pedagógicos vigentes na Educação Básica atual em grande parte das instituições. Para tal metodologia de pesquisa “não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Logo, a pesquisa não deve se pautar apenas em descrever fenômenos e analisar materiais coletados, mas, sobretudo, buscar caminhos para intervir diretamente numa determinada realidade, sem deixar de lado aspectos e impactos sociopolíticos.

Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. No âmbito da Sociologia, a questão se vincula à afirmação de uma micropolítica do cotidiano construindo uma trajetória concreta dos movimentos (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

2.2 Instrumentos, Participantes e Procedimentos de coleta de dados

Os dados aqui descritos e analisados foram coletados no período de 3 meses. O suporte principal para coleta foi o aplicativo *WhatsApp*, concebido como Plataforma de ensino e aprendizagem, para a realidade em que se insere esta pesquisa. Outra ferramenta utilizada no transcorrer desse processo foi o *Google Drive* e seus recursos de escrita colaborativa.

O dispositivo móvel celular, na condição de recurso essencial à fase de coleta, também esteve presente neste processo, contribuindo com suas ferramentas comumente exploradas por todos que se inserem, utilizam-se e transitam sistematicamente pelas esferas sociodigitais.

Todas as atividades se realizaram, essencialmente, por meio do celular, sendo inclusive orientação recorrente durante reuniões com os sujeitos de pesquisa para tratar de intercorrências e outros assuntos surgidos, à medida que a pesquisa se encaminhava. A

⁶ Login é um termo em inglês usado no âmbito da informática, um neologismo que significa ter acesso a uma conta de e-mail, computador, celular ou outro serviço fornecido por um sistema informático. <https://www.significados.com.br/login/> acesso em 17/01/2018.

necessidade do suporte-base da coleta se efetivar por meio do celular se deu em virtude da investigação do uso desse aparelho no ambiente escolar, conferindo-lhe a posição de recurso pedagógico ao processo de implementação da pedagogia dos multiletramentos.

Como forma de sistematizar detalhadamente algumas comandas ocorridas na plataforma *WhatsApp*, foram realizadas no decorrer da fase de coleta quatro reuniões. Desses momentos, surgiam observações e apontamentos que serviram de base para reencaminhar a pesquisa, seja por parte do pesquisador, seja por parte dos participantes que, em condições dialógicas, trocavam informações e elencavam ideias que posteriormente poderiam ser empregadas na fase da coleta de dados.

Todos esses apontamentos foram devidamente registrados no diário de bordo do pesquisador que, servindo-lhe de objeto de análise e reflexão recorrentes, puderam oferecer suportes essenciais sobretudo para a etapa da análise. Esses dados, oriundos das reuniões e das observações dos rumos das atividades desenvolvidas na plataforma *WhatsApp*, compuseram os registros de campo que, nesta pesquisa, auxiliam na sustentação e na comprovação desta, formando material à parte daquele colhido por meio do celular, do *WhatsApp* e do *Google Drive*.

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, a tabela abaixo nos fornece os aspectos mais relevantes sobre os mesmos:

Número de participantes	10 alunos
Faixa etária	11 a 13 anos
Série/ano	7º ano (Ensino Fundamental)
Local	Escola Pública
Identificação na pesquisa	P1, P2, P3... P10

Tabela 01: Informações sobre os participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os critérios para escolha dos participantes foram três: (i) interesse por tecnologias digitais, (ii) disponibilidade/dedicação e (iii) domínio mínimo em operar comandos digitais no celular. O fato de possuir celular não precisou entrar como critério, visto que, na conjuntura atual, a maior parte deles possui um aparelho independente da idade, classe social ou ano escolar.

Os participantes tiveram seus nomes preservados e os termos de consentimento foram devidamente assinados pelos responsáveis para que a participação se efetivasse sem nenhuma intercorrência de natureza legal. Sendo assim, todos os envolvidos foram resguardados neste espaço investigativo de cunho científico.

Tendo em vista as características e peculiaridades dos participantes, algumas adaptações das ferramentas atualmente disponíveis no celular se fizeram pertinentes, entre elas: os aplicativos de comunicação, as ferramentas de texto e outros que pudessem oferecer os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades que foram propostas com vistas no trabalho com os multiletramentos.

A análise de dados aconteceu a partir dos registros da interação entre os envolvidos (professor e alunos) na plataforma/aplicativo *WhatsApp*⁷. Todos os processos foram devidamente estudados como forma de investigar a apropriação das TDIC como ferramenta metodológica, promovendo as capacidades de autonomia e corresponsabilidade de modo a atrelar práticas pedagógicas com práticas sociais

Vale ressaltar que algumas teorias foram elaboradas por pesquisadores visando aplicá-las na educação superior como, por exemplo, a teoria da aprendizagem colaborativa. Dessa forma, o aspecto interventivo e reconfigurativo, realçando o papel do professor como mediador foi preponderante para a realização da pesquisa.

No que se refere à coleta de dados, foram obedecidas às seguintes fases e utilização dos instrumentos descritos abaixo:

1. Responder ao questionário para fins de sondagem e levantamento do perfil dos participantes da pesquisa no que se refere ao uso do celular e conhecimento dos gêneros discursivos de natureza multimodal e multissemiótica;
2. Promover o aplicativo *WhatsApp* como plataforma destinada à formação do corpus;
3. Estabelecer regras de conduta esclarecendo que, em virtude de se conceber o aplicativo *WhatsApp* como plataforma de ensino e aprendizagem, os conteúdos

⁷ Para o contexto da pesquisa e diante dos recursos oferecidos por esse aplicativo, ele nos servirá de meio virtual em que haverá toda a interação de ensino e aprendizagem. Logo, optei por chamá-lo de “plataforma”.

veiculados nesse meio deveriam se destinar, única e exclusivamente, para fins pedagógicos;

4. Propor situações-problema envolvendo leitura e escrita de textos multimodais e multissemióticos para se oportunizar o desenvolvimento dos multiletramentos;
5. Produzir verbete digital;
6. Inserir o verbete produzido na plataforma *wikipedia* como forma de valorizar a escola e os participantes da pesquisa.

Para a coleta de dados, foram percorridas cinco fases como forma de articular e construir relações entre elas sem que nenhuma se sobrepusesse à outra. Sendo assim, todo o percurso referente a esta etapa de levantamento e registro seguiu um roteiro flexível e indispensável para o encaminhamento da pesquisa. Para tal, as fases foram: questionário, reconfiguração do aplicativo *WhatsApp* (plataforma de ensino e aprendizagem), implementação de regras e estabelecimento de vínculos entre professor e aluno, delimitação de papéis e interação crítico-reflexiva para resolução de situações-problema.

2.3 Fase 1: Questionário como registro de informação

Nesta fase, foi entregue um questionário aos sujeitos de pesquisa em que parte das perguntas abordavam a relação deles com o celular. O restante das questões relacionava-se aos domínios básicos em operar os recursos oferecidos pelo celular ou aplicativos presentes nas plataformas digitais.

O questionário foi fechado e constou de 10 questões com 4 ou 2 alternativas de resposta. Sua aplicação auxiliou na sondagem e levantamento inicial dos dados que serviram de material norteador para fins de planejamento das fases desta etapa da coleta. A partir dessa prévia, foram traçados os perfis dos sujeitos de pesquisa de modo a evidenciar suas facilidades, dificuldades e grau de envolvimento com as multissemioses tendo o celular como ponto de acesso. Após coletar e registrar em gráficos as respostas do questionário, iniciou-se o trabalho de análise e observação como forma de planejar as atividades na plataforma *WhatsApp*.

2.4 Fase 2: *Enter* na coleta de dados

Os sujeitos de pesquisa foram reunidos virtualmente por meio do aplicativo *WhatsApp* tendo o professor/pesquisador como administrador/moderador do grupo/plataforma. Os objetivos gerais do trabalho foram transmitidos.

Já, neste momento, houve uma interação na plataforma para tirar dúvidas e, ao mesmo tempo, reconhecer o novo espaço como um ambiente único e exclusivamente pedagógico. As conversas foram estimuladas com intuito de instigar os alunos e também demonstrar que é possível aprender fora do espaço escolar, utilizando-se do aparelho celular.

Todas as questões levantadas pelos alunos foram respondidas pontualmente como forma de transmitir seriedade, segurança e responsabilidade por parte do professor/pesquisador/mediador. Portanto, nesta etapa, as interações foram espontâneas e monitoradas, sem nenhuma comanda específica ou tarefa a ser cumprida, pois, tratava-se apenas de uma sondagem das interações num ambiente já conhecido e muito explorado por eles e que, posteriormente, seria utilizado como ambiente virtual de aprendizagem.

2.5 Fase 3: Atualizar *status*, baixar regras e imprimir compromissos

Esta fase foi fundamental para o andamento da pesquisa. Finalizada a interação entre professor e alunos, houve o momento de construir as regras e formar parcerias. O desafio foi imprimir ao *WhatsApp*, até então aplicativo para interações quaisquer, o *status* de plataforma de aprendizagem.

Para isso, o professor, de forma democrática, retomou os objetivos da formação do grupo e, através de uma conversa reflexiva envolvendo todos, estabeleceu as regras. O objetivo desta fase foi evidenciar que houve uma reconfiguração do aplicativo *WhatsApp* e deixar claro que condutas comumente utilizadas por eles precisariam ser redefinidas.

Dessa forma, fortaleceu-se o caráter de respeito e seriedade, pois a migração para um ambiente virtual também demanda regras e responsabilidades. Portanto, questões éticas envolvendo tolerância e respeito foram preponderantes neste espaço de formação.

2.6 Fase 4: Conectar vínculos e funções

Encerrada a fase de construção das regras de conduta, iniciou-se o momento de estabelecer vínculos e construir as parcerias necessárias. O professor/mediador esclareceu que

as atividades se fundamentariam em três alicerces, sendo eles: autoaprendizagem/autonomia, colaboração e multiletramentos.

Essas três perspectivas tiveram como objetivo tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem, de modo que ele tivesse autonomia para buscar e agregar informações novas à sua formação, desenvolvendo o caráter de pesquisador desde já. O processo colaborativo visa à formação dos jovens por meio da interação em que todos cooperam com informações e fontes distintas com objetivo de solucionar uma situação-problema ou como forma de compartilhar conhecimento.

O professor/mediador também explicitou que estava aberto à aprendizagem e que sua posição não era unilateral, considerando que todos têm habilidades importantes para contribuir com aprendizagem. Diante disso, todos poderiam construir conhecimento por meio de uma teia de informações, desenvolvendo, portanto, a capacidade colaborativa.

2.7 Fase 5: Na interface do gênero

Buscou-se, nesta fase, produzir um gênero discursivo digital, uma vez que segundo Bakhtin (2011), toda e qualquer prática social envolvendo linguagem se realiza em torno de um tipo relativamente estável de enunciado. Logo, a necessidade de tomar um gênero discursivo como norte para se trabalhar os multiletramentos, foi coerente e, ao mesmo tempo, indispensável.

Em razão disso, o gênero selecionado para produção foi o verbete digital. Entendemos que diante de seus aspectos característicos sua abordagem seria o mais coerente para atender os objetivos desta pesquisa. A possibilidade de incorporação de recursos multissemióticos também foi critério fundamental para sua escolha.

Esclarecidas as etapas dos percursos da coleta e as ações que focalizadas, passamos a seguir para a análise dos dados levantados de acordo com a sequência elencada anteriormente de modo a investigar o uso do celular como ferramenta no processo de incorporação da pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica.

3: ANÁLISE DE DADOS: Estabelecendo os *links* da pesquisa

Colhido o material, iniciou-se a análise dos dados que foram salvos na plataforma *WhatsApp*. Nessa etapa, houve uma reflexão acurada do objeto final produzido pelos alunos (verbetes digitais). Para efeitos de clareza, objetividade e foco no trato dos dados coletados, a análise foi dividida em critérios que, a partir dos objetivos gerais e específicos determinados no capítulo de introdução, serviram de base para descrição, análise e reflexão acerca dos dados colhidos:

1. Perfil dos sujeitos de pesquisa e como se relacionam com as TDIC;
2. Regras de conduta/ empatia e aspectos valorativos entre os pares e o pesquisador;
3. Traços colaborativos/cooperativos entre os pares;
4. Professor mediador;
5. Nível de participação/interação;
6. Autoaprendizagem;
7. Interaprendizagem;
8. Uso de linguagem multimodal e multissemiótica no processo de coleta;
9. Produção do verbete digital;
10. Letramento digital (crítico).

Os critérios acima foram analisados separadamente. Entretanto, essa forma de lidar com os dados não excluiu a inter-relação desses elementos que no decorrer da pesquisa estiveram interligados. Reiteramos, dessa forma, que essa maneira de tratar o material coletado trata-se apenas de procedimento de análise aqui estipulado no intuito de viabilizar e sistematizar, na medida do possível, o olhar científico para o *corpus* da pesquisa.

3.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa e como se relacionam com as TDIC

Entendemos que traçar o perfil dos sujeitos participantes foi condição essencial para que o pesquisador reconhecesse previamente aqueles que foram foco da investigação

desenvolvida, estabelecendo com eles durante este processo relação de parceria. Nesse sentido, tal estratégia objetivou tanto desvelar inicialmente o modo como esses lidavam e interagiam com aquilo que se pretendia pesquisar, no caso o uso do celular como ferramenta pedagógica para se estabelecer a pedagogia dos multiletramentos como realidade possível na educação básica e, ao mesmo tempo humanizar a relação entre os envolvidos.

Esse primeiro contato, a nosso ver, instaurou, já de início, as primeiras impressões tanto do pesquisador em relação aos seus sujeitos participantes quanto destes em relação àquele, vislumbrando expectativas sobre como se encaminhariam os processos dos quais participariam. Além disso, por essa perspectiva visando reconhecer, humanizar e promover o espaço de reflexão, construiu-se, previamente, confiança entre um e outro, incentivando inclusive a participação de todos os envolvidos.

Aos participantes da pesquisa foi enviado, por meio do *Google Drive*, o *link* do questionário contendo 10 perguntas fechadas (<https://forms.gle/87HLKLMZHpnHz2EUA>). As respostas geraram uma base de dados (<https://forms.gle/YAdLEUEnKeguS3u78>) em que focalizaremos a seguir os aspectos que mais chamaram atenção e que mereceram ser destacados, constituindo pontos relevantes para a sondagem e levantamento do perfil dos sujeitos de pesquisa tendo em vista como se relacionam com as TDIC no seu dia a dia, inclusive no espaço escolar.

4. Nas aulas oferecidas pela sua escola (todas as disciplinas), há uso de tecnologias digitais como forma de ajudar na construção da aprendizagem?

10 respostas

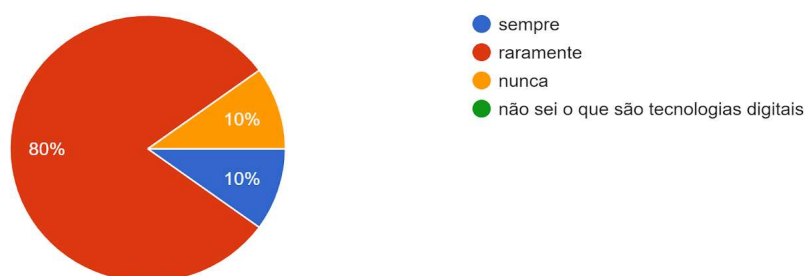


Gráfico 01: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A questão 4 foi aplicada no intuito de descobrir a frequência do uso das TDIC durante as aulas oferecidas pela escola em que estudam os sujeitos de pesquisa e, ao mesmo

tempo, extrair daí outras questões vinculadas à pergunta, podendo auxiliar na compreensão daquilo que os participantes pensavam da relação entre tecnologias digitais e aprendizagem. Dessa forma, entendemos que, por mais que o questionário fosse fechado, poderíamos estender a reflexão dos resultados obtidos para outros aspectos que se atrelavam diretamente ao cerne da pergunta.

80% do grupo respondeu que “*raramente*” as TDIC eram contempladas em suas aulas, indicando que, nesta escola, tais recursos eram utilizados esporadicamente. O resultado pôde nos demonstrar também que os sujeitos da pesquisa conseguiam relacionar TDIC e construção de aprendizagem. Isso nos indicou então que, apesar da faixa etária, os mesmos viam nas tecnologias um suporte viável para o processo de ensino-aprendizagem. Daí inferimos também a relação entre TDIC e equipe docente que pelo índice apontado demonstrou fazer uso parcial dessas ferramentas no transcorrer das aulas.

O fato de ninguém escolher a opção “*não sei o que são tecnologias digitais*” já nos antecipou que de alguma forma a expressão “tecnologias digitais” lhes era familiar, ao menos naquilo que se referia ao trato diário. Neste caso, não optarem por essa resposta corroborou a teoria de Prensky (2001) sobre nativos digitais em que este, por meio de seus estudos, mostrou a naturalidade desse grupo em operar e entender os recursos da digitalidade.

As respostas de dois participantes entraram em divergência, pois para a mesma pergunta um respondeu “*sempre*”, o outro “*nunca*”. Podemos inferir dessa situação que os mesmos tiveram entendimentos diferentes em relação à pergunta e, assim, optaram por respostas contraditórias. O primeiro nos levou a supor que entendendo as TDIC como recursos pouco comuns, o simples fato de usá-las ainda que esporadicamente, pareceu ser rotineiro. O outro, concebendo o uso das TDIC totalmente oposto ao do colega, pensou pelo viés da naturalidade com que esses recursos permeiam nossas rotinas e, portanto, usá-las “às vezes” sem periodicidade equivalha a não fazer uso dessas.

O resultado do gráfico nos apontou sobretudo para o fato de mais da metade reconhecer a expressão “tecnologias digitais” e conseguir relacioná-la com o ambiente de aprendizagem. Essa relação por eles estabelecida e refletida pela resposta “*raramente*” demonstrou também que os participantes foram capazes de ver nas tecnologias um suporte pedagógico interessante e possível de promover aprendizagem significativa. Com isso,

inferimos a responsabilidade dos encaminhamentos e, principalmente, na maneira que tais recursos foram explorados, pois isso implicou também na concepção de aula para os estudantes, já que alguns podiam entendê-los como simples artefatos de entretenimento sem oferecer qualquer aprendizagem importante.

Para a pergunta de número 6, conforme nos revela o gráfico abaixo, tivemos como objetivo colher informações referentes à frequência com que os sujeitos de pesquisa interagem com gêneros do ambiente virtual em seus cotidianos. Paralelamente, desse leque de opções, pudemos entender se os alunos os reconhecem como textos típicos da esfera digital e, ao mesmo tempo, se concebiam tais instrumentos de interação como recursos intimamente ligados às suas atividades de comunicação.

6. Você costuma interagir com textos típicos das plataformas digitais, como memes, vlogs, clips, tutoriais etc?

10 respostas

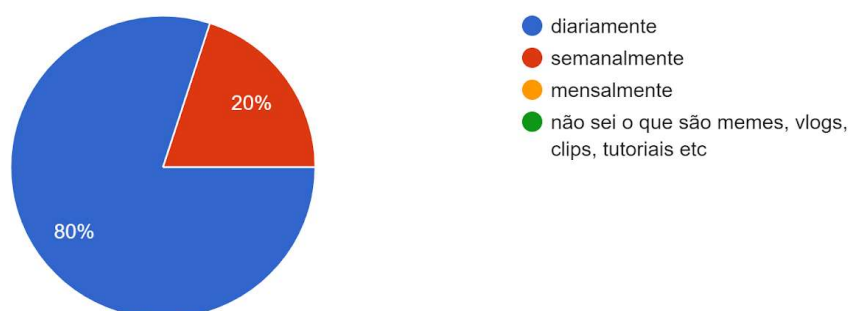


Gráfico 02: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir das respostas, constatamos que todos reconheciam os gêneros citados pela pergunta e, de certa maneira, mantinham contato com os mesmos em suas rotinas, independente de suas intencionalidades, apesar desses gêneros, na maioria das vezes, prestarem-se, única e exclusivamente, ao entretenimento. Esse resultado reiterou e corroborou a ideia sobre o trato dos jovens com textos multimodais e multissemióticos, assim como nos mostra Matias (2016, p. 167) ao refletir sobre essa situação dizendo “o que nasce, na verdade, é uma geração que não tem a tecnologia como novidade, mas sim como parte integrante de seu mundo.”

Sendo assim, quando os dados nos apontaram que mais da metade deles (*80% dos participantes*) estava em constante interação com textos dessa natureza, utilizando-os como artefatos para receber informações de que disponibiliza a digitalidade, automaticamente, destruimos a concepção de que os jovens não leem ou são desinformados, até mesmo porque, em grande parte das vezes, os gêneros se articulam a fatos reais, concretos e da atualidade. Não entramos aqui no embate “qualitativo” dessas leituras, a nosso ver, questão já superada, tendo em vista que leitor e texto se relacionam a partir de intencionalidades pessoais, isto é, toda e qualquer leitura, atendendo aos objetivos de quem lê, torna-se rica e significativa para aquele que a realiza.

Podemos considerar a partir dos resultados do gráfico anterior, demonstrado pela imagem 2, que todos os sujeitos dessa pesquisa se articulavam, em maior ou menor grau, com os gêneros típicos da esfera sociodigital. Assim, podemos afirmar que este grupo especificamente fazia uso pleno e satisfatório daquilo que o ambiente virtual podia lhe ofertar, construindo, dessa forma, uma atuação sistemática nas redes e, portanto, assumindo suas posições de cidadãos digitais.

Com a questão 7, pretendemos buscar informações sobre o grupo pesquisado, alternando-lhes a posição de leitores para a posição de produtores de informação nas redes digitais, confrontando as informações daí extraídas com os resultados do gráfico 2, conforme demonstra a imagem 2 da página anterior. Comparar os sujeitos de pesquisa, ora como leitores, ora como escritores nos forneceu informações relevantes para a compreensão de como esses usuários utilizavam a internet e as ferramentas das TDIC.

7. Você sabe produzir/editar textos digitais como memes, vlogs, clips, tutoriais etc?

10 respostas

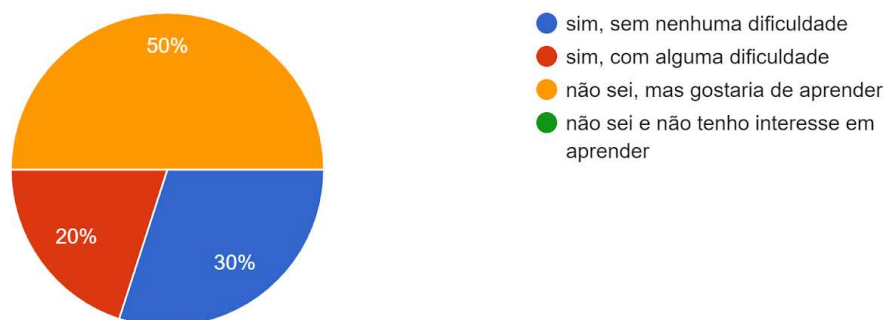


Gráfico 03: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os gêneros abordados na pergunta foram os mesmos da pergunta 6, assim como já apontado no gráfico 2. Notamos que agora apenas 30% dos estudantes afirmaram que “*sim, sem nenhuma dificuldade*” quando confrontados sobre a habilidade em produzir textos de natureza multimodal e multissemiótica. Esse resultado nos revelou um letramento digital pequeno se compararmos com o número de vezes que acessam esses textos, uma vez que 80% deles já haviam afirmado na pergunta anterior que consomem essas modalidades de gênero diariamente.

Metade deles, 50% dos alunos, afirmou que “*não sei, mas gostaria de saber*”. Isso corroborou a ideia do pouco letramento digital, se pensarmos na posição de produtores, entretanto, nos confirmou também a flexibilidade dos jovens em aprender a manusear as ferramentas disponíveis pelos meios digitais. De certa maneira, entendemos daí, uma necessidade espontânea deles e por que não dizer um pedido de ajuda?

Ainda na perspectiva de produtores de informação nas redes, a pergunta 8 intencionou buscar dados sobre o domínio de operações mais restritas e pertinentes à produção de textos, a nosso ver mais formais e que exigem maior cuidado naquilo que se refere aos aspectos formais. Gêneros dessa natureza atrelam-se, na maioria das vezes, com as pesquisas escolares em que, comumente, são exigidas entrega de trabalhos sob a orientação de serem digitados e não manuscritos.

8. Você conhece recursos básicos para ferramentas de texto, como: copiar e colar, inserir parágrafo, formatar etc?

10 respostas

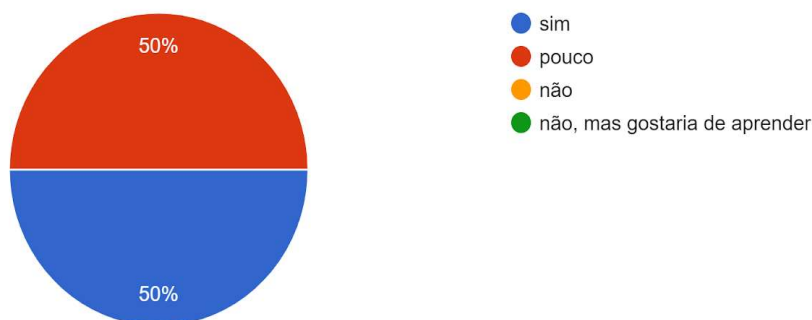


Gráfico 04: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quando questionados sobre o domínio de algumas ferramentas, 50% deles responderam “*sim*”, sabiam utilizá-las adequadamente. O restante disse saber “*pouco*” sobre esses recursos. Com esse resultado, observamos que todos reconheciam ao menos a existência de tais funções e isso, de certo modo, revelou que alguns desses foram essenciais para legitimar o trânsito e a cidadania digital no ambiente da internet, ou seja, independente de dominar proficuamente tais habilidades, operá-las, mesmo que minimamente, é condição preponderante para adentrar o contexto sociodigital.

Nesse sentido, inferimos que dominar alguns recursos digitais tornam-se critérios para inserção ou exclusão, seja social, seja digital. Dessa forma, percebendo isso, todos buscam o domínio mínimo para que não só adentrem ao espaço digital, mas que também possam interagir e produzir, mesmo com pouca eficácia, comandos que garantam sua permanência neste ambiente. Entendemos que, neste caso, a exigência de um letramento digital mínimo estabelece também uma interação pouco produtiva que, estabilizando seu usuário na área de competência mínima, torna-o autônomo apenas para determinadas ações sem lhe desafiar para um letramento digital mais crítico e reflexivo.

Na pergunta 9, o alvo da investigação se voltou para o consumo da internet em plataformas colaborativas de natureza *Wiki* com objetivo de coletar dados acerca do acesso dessas enciclopédias virtuais e com qual frequência. Na busca por desenvolver o letramento digital crítico, entendemos que as ações de pesquisar, checar e confrontar são de extrema

importância para a construção de conhecimento seguro sem interferência de *fake news* (informações falsas).

9. Costuma acessar plataformas wiki (enciclopédias digitais), como por exemplo a Wikipedia?

10 respostas



Gráfico 05: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Diante das respostas obtidas e também do leque de opções de que dispunham os participantes, conforme nos mostra o gráfico 5, todos eles sabem do que se trata plataformas *Wiki*, inclusive entendendo a função sociodigital desse suporte. Logo, depreendemos daí que os estudantes já construíram, dentre suas habilidades em operar e transitar na internet, estratégias para buscar informações, servindo-lhes de recursos disponíveis quando colocados em situações-problema. Reconhecer e entender a função de enciclopédias virtuais caracterizou, num primeiro momento, um nível de letramento digital satisfatório, já que estes a todo instante se deparam com informações desconhecidas ou controversas.

60% deles disseram que “*raramente*” se utilizavam dessas plataformas. Acreditamos que tal resultado seja fruto do entendimento de que esse acesso estivesse relacionado com o ambiente escolar a partir de um comando ou orientação solicitados por algum professor, ou seja, atrelaram as plataformas *wiki* com o conhecimento formal, restringindo o poder desses ambientes em comportar dados e informações de todo e qualquer campo e não necessariamente aqueles exigidos apenas pela escola.

O restante, 40% deles, afirmou que “*sempre*” se utilizava desses meios para buscar informações, demonstrando que, ao contrário dos demais 60%, entendia que as plataformas

wiki são recursos importantes na atualidade quando pensamos nas situações de dúvida que nos exigem respostas rápidas para um dado momento. Ter nesse suporte virtual uma vasta possibilidade de promover conhecimento, assegurou a esses 40% o domínio de habilidades estratégicas, principalmente, para uso pessoal a partir de suas intencionalidades, independente, de se tratar de uma pesquisa escolar ou de uma pesquisa sobre um assunto qualquer.

A questão 10 focalizou apenas o entendimento da concepção sobre hipertexto sem se estender à forma como são produzidos e suas intencionalidades digitais e sociodiscursivas. A pergunta objetiva se deu em virtude da habilidade em construir hipertextos ser um dos objetivos específicos desta pesquisa e, portanto, de início nos bastou colher dados acerca de seu conhecimento, ou não.

10. Você sabe o que é hipertexto?

10 respostas

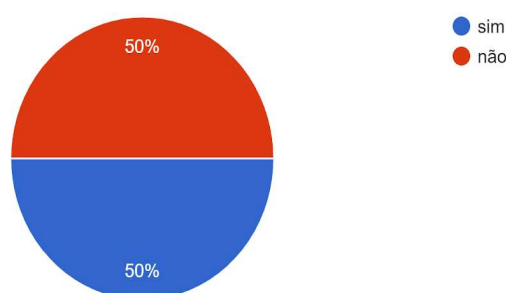


Gráfico 06: Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As respostas ficaram proporcionalmente divididas, sendo que 50% dos participantes afirmaram saber o que é um hipertexto. Para extrairmos informações das respostas apontadas acima, precisamos esclarecer que a pergunta situou os estudantes na posição única e exclusiva de leitores e consumidores de informações fornecidas pela internet. Desse modo, podemos inferir desse resultado os mesmos durante o processo de leitura, pois ao se depararem com esses condensados de conteúdos (hipertextos), sabiam que ali existia um nó digital, convidando o leitor a adentrar um universo de informações possíveis.

A partir da outra metade que disse não saber o que é um hipertexto, entendemos que houve uma parcela significativa de nossos alunos que ainda permaneceu presa ao modo linear

de leitura tal qual no impresso. Pela concepção do letramento digital crítico, notamos que essa atitude diante do gênero lido não colaborou com a formação de sujeito que reconhece os recursos disponibilizados por essa nova demanda de textos que conferem à leitura maior dinamicidade e interação.

Não descartamos aqui, a riqueza dos textos impressos e unimodais, apenas queremos apontar que muitos dos participantes ainda não perceberam que a leitura em suportes e gêneros digitais emergentes exigem novas habilidades no trato com o texto sem, no entanto, anular as antigas, assim como nos diz Ribeiro (2007, p. 138) ao afirmar que “o fato de surgir um novo suporte para leitura/escrita não quer dizer que absolutamente todos os expedientes do leitor/usuário tenham que ser modificados. As novas tecnologias podem recuperar características de outras, muitas vezes até de tecnologias esquecidas.”

Podemos apontar que a razão dessa parcela estar vinculada ao modo linear e unidirecional de leitura deve-se, em grande parte, ao trabalho ainda restrito com textos multimodais e multissemióticos no ambiente escolar como forma alternativa de promover o ensino-aprendizagem. Assim, corremos o risco de colaborarmos com o baixo letramento digital de nossos alunos que por si só não conseguem fazer uso profícuo dos recursos oferecidos no ambiente virtual.

3.2 Mediação: Regras de conduta/empatia e aspectos valorativos entre os pares e o pesquisador

Todo modelo de sociedade demanda organização como forma de legitimar sua existência. No ambiente digital, não pode ser diferente, uma vez que as relações digitais que aí se estabelecem perpassam, antes de qualquer coisa, pelas relações interpessoais face a face que acontecem no mundo real e concreto. Não se pode, em hipótese alguma, conceber os suportes da internet como depósitos de informações que dispensam o crivo da ética e do bom-senso, pelo contrário, defendemos que concebê-los como lugar de convivência e, portanto, também social, torna-se indispensável para interação ética e humanizada entre os pares.

Dentre os inúmeros desafios da digitalidade, a organização é uma das tarefas mais desafiadoras, pois outros fatores se atrelam nessa questão, abrangendo desde concepções sobre empatia e alteridade até valores sociais que, por sua vez se desdobram na formação,

posicionamento político-ideológico, gênero e raça. Para esta pesquisa, tendo em vista nosso objetivo investigativo e o número restrito de participantes, não aprofundamos a discussão acerca de questões dessa natureza e complexidade.

O número de intercorrências relativas à quebra de regras e condutas também foi de extrema relevância, pois ajudou a refletir sobre o entendimento por parte dos jovens de que apesar de se utilizarem de uma ferramenta típica para interações do cotidiano, houve uma proposta e reconfiguração dos objetivos referentes a ela. Como se trata de uma proposta inovadora de recurso tanto no que se refere ao uso do celular quanto da plataforma *WhatsApp*, tais ocorrências precisam ser analisadas para que se reflita sobre a viabilidade da proposta.

Contudo, por se tratar de uma forma de organização envolvendo pessoas, assim como afirmamos no início, entendemos que para o bom encaminhamento daquilo que pretendemos por meio desse espaço, regras de conduta precisavam ser estabelecidas como forma de assegurar, inclusive, que os objetivos fossem alcançados e que a integridade de todos fosse garantida. Quanto a isso, sobre o momento de criação dessas regras, trata-se, segundo Masetto (2013, p. 145) de “um momento privilegiado de mediação” e, mais à frente, que “as regras da *netiqueta* e de sua revisão” fazem parte da construção de um contrato entre alunos e professor.

A mediação pedagógica entendida como parte integrante e essencial do processo de ensino-aprendizagem, quando deslocada para o ambiente virtual, merece atenção especial tanto quanto aquela dispensada no espaço real. Assim, a ação de mediar acompanhou professor e alunos desde o primeiro contato. A imagem abaixo, indica o momento em que o grupo de *WhatsApp* foi criado pelo pesquisador (10/09/19) e o primeiro vínculo de mediação entre todos os envolvidos, inclusive já esclarecendo previamente o objetivo daquele espaço.

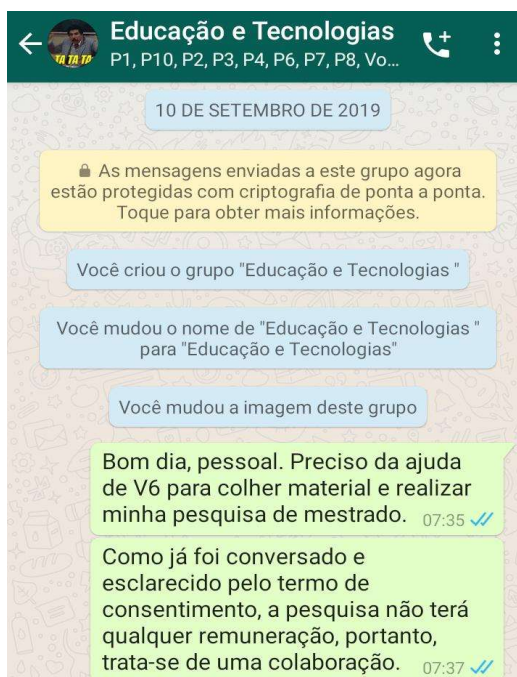


Figura 01: Criação do Grupo “Educação e Tecnologias”

Ao criar o grupo de *WhatsApp* “Educação e Tecnologias” e já fornecer neste espaço o objetivo principal de todos estarem ali, agregou ao processo de mediação seriedade e, ao mesmo tempo, instaurou confiança entre os pares. O esclarecimento dos objetivos e do percurso a ser trilhado foi de suma importância tanto para o professor-mediador quanto para os alunos que dele esperavam segurança e, principalmente, planejamento. Quanto a isso, notamos, a partir da imagem 7, que houve esse cuidado por parte do pesquisador quando disse logo de início “*Preciso da ajuda de v6 para colher material e realizar minha pesquisa de mestrado*”.

Outro aspecto que merece destaque foi a preocupação de reiterar o papel colaborativo da pesquisa como se demonstra no trecho “*a pesquisa não terá qualquer remuneração, portanto, trata-se de uma colaboração.*” O início da conversa do professor também nos revelou que do ponto de vista legal, já houve esclarecimento e o termo de consentimento foi entregue, demonstrando responsabilidade quanto às questões legais da pesquisa “*como já foi conversado e esclarecido pelo termo de consentimento.*” Nesse sentido, Thadei (2018, p. 94) diz que “ser mediador requer conhecer o que está envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem além dos aspectos didático.”

Por meio da imagem 7, notamos também que falar do objetivo a que se destinava o grupo, automaticamente, o professor desconstruiu nos alunos a concepção de que o aplicativo

WhatsApp se destinava apenas à comunicação corriqueira e pessoal. Dessa forma, observamos o processo de desconstrução desse pensamento, para em seguida ressignificar esse espaço que a partir daquele momento serviu de plataforma de ensino e aprendizagem.

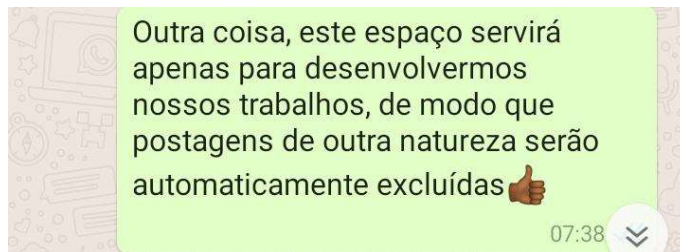


Figura 02: Estabelecendo regras de uso

Como notamos por meio da imagem 8, na sequência o professor restringiu as atividades do grupo ao dizer “*Este espaço servirá apenas para desenvolvermos nossos trabalhos*”, tendo em vista o fato do espaço destinar-se exclusivamente à pesquisa. Em seguida, entrou no campo da conduta a ser adotada pelos pares “*postagens de outra natureza serão automaticamente excluídas*”.

A partir dos trechos transcritos, observamos que as mensagens foram intencionalmente curtas de modo a viabilizar o fácil entendimento dos destinatários e isso se deu em razão da faixa etária dos participantes (11 a 13 anos). A objetividade das mensagens foi ponto crucial no transcorrer da coleta de dados, pois a novidade de estarem fora da sala de aula, assumindo condição autônoma de suas aprendizagens, demandou que tal estratégia estivesse presente em todas as falas do professor.

Em seguida, foi estabelecido um cronograma das atividades que seriam desenvolvidas ao longo do processo conforme nos é mostrado abaixo. Na sequência, o *link* foi disponibilizado no grupo para que antes de iniciarmos as atividades os participantes pudessem conhecer o trajeto pretendido.

<https://docs.google.com/document/d/1wY5siujY2hYh6zxhaMcDsFN6qiL7iWN4PjKnn5B875U/edit?usp=sharing>

Excerto 01: Link para acessar o cronograma de atividades

Acessando o link, os alunos eram direcionados para o documento “Cronograma Inicial”, demonstrado a seguir.

Cronograma Inicial*⁸

1ª Semana/Desafio 1	Da pesquisa à conceituação: O que são plataformas <i>wiki</i>? Ações: 1. Pesquisar; 2. Conceituar; 3. Compartilhar (vídeos, áudios etc); 4. Refletir.
2ª Semana/Desafio 2	Hipertextos/hiperlinks (recursos de extrapolação) Ações: 1. Pesquisar; 2. Conceituar; 3. Compartilhar (vídeos, áudios etc); 4. Refletir.
3ª Semana/Desafio 3	Hipertextos/hiperlinks: ferramentas de enriquecimento do texto Ações 1. Pesquisar; 2. Conceituar; 3. Compartilhar (vídeos, áudios etc); 4. Refletir; 5. Realizar.
4ª Semana/Desafio 4	Como produzir hipertextos/hiperlinks? Ações 1. Pesquisar; 2. Conceituar; 3. Compartilhar (vídeos, áudios etc); 4. Refletir; 5. Realizar.
5ª Semana/Desafio 5	Gênero “Verbete Digital” Ações 1. Pesquisar; 2. Conceituar; 3. Compartilhar (vídeos, áudios etc); 4. Refletir; 5. Realizar.

Tabela 02: Cronograma Inicial encaminhado aos participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como podemos observar acima, por meio do cronograma, as atividades foram planejadas para 5 semanas e divididas em desafios que, a nosso ver, colaboraram para instigar

⁸ O cronograma é flexível. Poderá haver alterações no transcorrer das atividades.

a curiosidade e participação dos alunos. Cada desafio, por sua vez, explorava um tema diferente para que fossem construídos subsídios e conhecimentos necessários e, assim, ao final pudéssemos produzir o verbete digital sobre a escola em que estudam os participantes.

Os temas foram desenvolvidos pelos estudantes tendo como foco as ações de pesquisar, conceituar, compartilhar (*com os pares no grupo “Educação e Tecnologias”*), refletir e realizar. Cada uma dessas foi pensada no intuito de promover outros elementos que se articulassem com a pesquisa como, por exemplo, autoaprendizagem, interaprendizagem, processo colaborativo etc. Até este momento, o pesquisador atendeu apenas aspectos necessários para os esclarecimentos de como e de que maneira pretendíamos trabalhar durante a coleta de dados.

Em nenhum momento, o pesquisador listou uma série de regras e postou no grupo, pois acreditamos que tal ação seria um tanto quanto normativa e poderia soar para os participantes como mais um conjunto de regras iguais às da escola. Nesse sentido, entendemos que seria melhor intervir pontualmente quando necessário sem se prender a longos contratos normativos que geralmente se estabelecem entre professor e aluno na Educação Básica. Montes (2016, p. 12) sobre o confronto entre escola e espaço virtual afirma que “trazer as práticas da sala de aula presencial para o ambiente virtual não promove construção de conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem, tampouco contribui para a formação de sujeitos autônomos e competentes.”

Dessa forma, o processo de mediação se fortaleceu a partir de reflexões acompanhadas pelo exercício sistemático da empatia e da alteridade em que os envolvidos, alunos e professor, construíram e reconstruíram juntos os caminhos e as estratégias adotadas. Assim, entendemos a relevância de se estabelecer no processo de mediação o vínculo de parceria entre o professor e os pares.

3.3 Traços colaborativos/cooperativos entre os pares

Outro aspecto observado foi o número de intervenções colaborativas entre os estudantes com a finalidade de complementar informações ou ampliar conhecimentos, seja por meio de *links*, seja por meio de materiais diversos que eles trouxeram para enriquecer a discussão, a pesquisa e a produção textual. Interações dessa natureza serviram de apoio para

o professor/mediador entender até que ponto é possível, nesta faixa etária, planejar trabalhos visando à autoaprendizagem ou em quais pontos o professor/mediador deve intervir.

Montes (2016, p. 31) nos define aprendizagem colaborativa como “a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade, de modo que todos possam contribuir com seus conhecimentos para resolução de um determinado problema ou questão.” Partindo dessa premissa, concebemos o processo colaborativo como aspecto fundamental para nossa coleta de dados.

Em todas as etapas das atividades propostas por meio de desafios, o pesquisador estimulou a interação entre os pares no intuito de que os mesmos desenvolvessem essa aptidão para que compreendessem por meio de sugestões, confrontos e dúvidas de outrem uma possibilidade de aprendizado e resolução de situações-problema. Observe abaixo:

Agora precisamos promover discussões sobre esse primeiro desafio. Precisamos deixar combinado que é necessário que interajam entre si.

Excerto 02: Postagem do pesquisador estimulando a interação entre os pares no grupo “Educação e Tecnologias”

Neste momento, o professor estimulou a participação de todos após os sujeitos finalizarem as atividades do primeiro desafio. Notamos que pela fala “*Precisamos deixar combinado que é necessário que interajam entre si*”, o professor se esforçou para que a interação entre os pares passasse a acontecer sistematicamente sem que houvesse necessariamente sua intervenção. Fatores como a faixa etária e a novidade do aplicativo *WhatsApp* ser usado com outro intuito, além da conversa trivial e entretenimento, também influenciaram para que essa interação, num primeiro momento, fosse pouco espontânea exigindo do professor uma atenção especial.

Logo abaixo, podemos observar uma das interações com intuito de colaboração entre os pares:

P2 pergunta para P5: @P5 você acha fácil editar uma página?

P5 responde para P2: Se a página já tiver uma base que nós só trocamos os dados então sim

Excerto 03: Processo de colaboração entre os pares

No excerto acima, podemos notar a interação entre dois participantes da pesquisa em que um confrontou o outro sobre a facilidade em editar uma página. Nesse momento, compreendemos a necessidade da troca de informações na construção do conhecimento, pois

consequimos inferir da conversa que P2, diante de uma dificuldade ou pelo menos diante de uma expectativa acerca de uma determinada questão, lançou a pergunta para seu colega com objetivo não de colher informações precisas sobre o problema, mas simplesmente para ter do outro uma resposta que o colocaria em confronto consigo mesmo do tipo “*se ele acha relativamente fácil, por que para mim não parece também?*” ou “*O que ainda me falta entender para que eu também consiga achar essa ação fácil?*”

Situações colaborativas como essas desafiam tanto aquele que pergunta quanto aquele que responde, uma vez que também podemos inferir da conversa que P5 foi levado a se questionar sobre quais pontos estariam dificultando o entendimento do colega de modo que aquele se via na necessidade de oferecer ajuda para este. O simples fato de um questionar o outro já caracterizou por si só um estágio colaborativo, mesmo que de forma pouco aprofundada, tendo em vista que houve um movimento entre os pares, tirando-os de uma função passiva e pouco participativa para outra mais ativa e de destaque, pois todos os demais participantes puderam visualizar a conversa entre eles.

P3 pergunta para o professor: Como usa esse comando

P8, na ausência da resposta do professor, responde para P3: É só vc colocar o @ vai aparecer uma janela e vc escolhe para quem mandar

Professor após observar a interação responde: Uuuuuuu... É isso mesmo que eu quero ver: aprendizagem colaborativa (vários emojis de palmas). V6 devem se questionar e se ajudar

Excerto 04: Processo colaborativo em que um orienta o outro

O excerto transcrito revela uma ação colaborativa ocorrida espontaneamente entre os pares da pesquisa. Quando P3 vendo-se com dúvida em como operar um comando para determinada ação, lançou uma pergunta direcionada ao professor e este não o respondeu prontamente, de modo que P8 mostrou-se à disposição para ajudar o colega a sanar sua dificuldade, intervindo pontualmente e indicando ao parceiro quais ações deveria realizar para que o intuito fosse alcançado.

A partir da conversa, notamos também uma preocupação por parte daquele que transmitiu a orientação em fazê-la com clareza e objetividade, seguindo três etapas, demonstrando sua habilidade em produzir textos prescritivos, pois aquele ao percorrer a indicação do colega se guiou pelas etapas expressas pelos verbos “colocar” (clicar),

“aparecer”, “escolher” e “mandar”, obedecendo, inclusive, a essa ordem para que ocorresse a realização efetiva do comando.

Neste instante, observamos a intervenção do professor com intuito de estimular ainda mais a troca entre os pares, assim como é evidenciado por sua fala contendo a interjeição “uhuuuuu”, seguida de vários *emojis* de palmas, tudo na tentativa não só de parabenizá-los como também de ratificar a necessidade de adotarem a prática colaborativa como estratégia de que se deve lançar mão toda vez que surgirem dúvidas e dificuldades para determinado assunto conforme nos mostrou, na sequência, a fala do professor “*V6 devem se questionar e se ajudar.*”

Outra questão a ser observada diante dessa situação foi a postura adotada pelo pesquisador ao optar por não responder prontamente a dúvida de P3. Se o pesquisador, já de início, respondesse à pergunta, automaticamente, anularia as possibilidades de interação colaborativa entre os sujeitos e isso posteriormente seria um problema, uma vez que os pares poderiam se condicionar a receber apenas do professor instruções para sanar suas dúvidas. A estratégia adotada pelo pesquisador neste caso fortaleceu, sobretudo, as relações de empatia, alteridade e confiança entre os pares.

No trecho a seguir, vemos o professor intervindo no processo colaborativo entre os participantes, esclarecendo que a discussão para alcançar um nível de reflexão maior necessitava de perguntas bem elaboradas e que desafiassem os demais a extrapolar a fronteira do “sim” e do “não”:

Pesquisador no grupo: Tentem promover uma discussão que vá além do “sim” ou “não”. Coisa simples, mas que haja uma ideia desenvolvida. ok?

Excerto 05: Professor intervindo no processo de interação entre os pares

Ao intervir na interação dos participantes, orientando-os a buscarem outras maneiras para elaborarem suas perguntas, novamente, o professor buscou tirar seus alunos da zona de conforto e do automatismo, chamando-lhes atenção para que tornassem o momento de interação mais proveitoso, promovendo uma aprendizagem significativa que fosse além de perguntas e respostas óbvias que pouco poderiam agregar para a construção do conhecimento, pois de acordo com Montes (2016. p. 21) “o professor é o planejador, o observador, o promotor e o desafiador do desenvolvimento de seus alunos.”

A partir da intervenção transcrita abaixo, os participantes reavaliaram suas formas de perguntar e deixaram de lado a perspectiva fechada e restritiva ao elaborarem suas perguntas para os colegas, conforme podemos observar na sequência:

P7 pergunta para P2: @P2 para vc quais são os pontos positivos de uma plataforma wiki?

P2 responde para P7: Para mim os pontos positivos são a facilidade para criar uma página, para criar a página não tem nenhum custo entre outros

Excerto 06: Após intervenção do pesquisador, os pares mudam suas formas de perguntar

Logo que o professor interveio, notamos a mudança significativa na elaboração das perguntas formuladas pelo participantes. P7 após a orientação dada pelo pesquisador, demonstrou que entendeu plenamente aquilo que foi dito e lançou uma pergunta desafiadora para P2, em que este foi levado a avaliar o potencial qualitativo de uma plataforma *wiki*, de modo que lhe foi exigido não apenas avaliar, como também formular uma resposta coerente e que atendia à expectativa de P7.

Em seguida, como nos mostra o excerto, outro participante se viu instigado pela pergunta de P7 e resolveu colaborar com a discussão também:

P8 entrando na discussão: @P7 eu sei que é uma pergunta para o @P2 mas eu gostaria de responder eu acho que um ponto positivo que todos podem ver o que está acontecendo com o trabalho que eles estão produzindo e eles tem a versão mais atualizada sem precisar ficar mandando por email

Excerto 07: Outro participante se sente estimulado a participar da discussão

Na transcrição acima, vemos nitidamente a intenção de P8 em colaborar com a reflexão dos colegas, agregando seu ponto de vista, mesmo que a pergunta não fosse destinada a ele, tanto que o mesmo iniciou sua fala afirmando que independente da pergunta não ser direcionada para ele, achou pertinente entrar na discussão e expressar aquilo que achava. Encaramos tal atitude como sinônimo de autovalorização e, ao mesmo tempo, reafirmou seu perfil de colaborador do grupo, incorporando à discussão dos colegas seu pensamento.

O processo colaborativo, pelo que observamos, construiu-se a partir de mediação interventiva e, sobretudo, pela autoavaliação tanto de quem lançou quanto de quem respondeu à pergunta, pois ambas as ações exigiram por parte dos envolvidos a avaliação de si mesmos, promovendo inicialmente um processo de caos cognitivo por meio de um confronto interno.

Desse modo, a nosso ver, tanto para ação de perguntar quanto responder, foram requeridas as capacidades de mobilizar, refutar e formular informações.

Ao promover a interação com finalidade colaborativa, pretendíamos propiciar conversas desafiadoras entre os pares, deslocando-os do lugar comum de que aprender significava colocar-se na posição confortável de receptores. Pelo contrário, entendemos a partir dos dados coletados que os alunos quando se viram agentes do processo do conhecimento, questionando-se e questionando seus parceiros, inclusive pela divergência de pensamentos, a aprendizagem se tornou mais fluida e natural, conforme nos diz Montes (2016, p. 72) ao se referir sobre o assunto “a interação é condição *sine qua non* para que a aprendizagem aconteça, e a heterogeneidade do grupo favorece e enriquece a construção do conhecimento por meio da ação dialógica e colaborativa.”

3.4 Professor mediador

De acordo com Andrade e Sartori (2018, p. 189) “o professor torna-se, portanto, um designer de situações-problema bem formuladas, situações de aprendizagem em que ele, professor, é mediador da construção de conhecimento realizada pelo estudante.” Assim, nessa nova posição exigida do educador, novas habilidades são mobilizadas e novos desafios lhe são impostos, visto que as transformações os tornaram mais dinâmicos, mais críticos em contraposição às épocas anteriores.

A seguir, o excerto revela por parte do pesquisador a necessidade de romper com esse paradigma da figura que transmite o conhecimento, descaracterizando a função agente dos alunos, tão exigida na atualidade:

Pesquisador fala no grupo: Nesta semana, conversaremos e alguém precisa pegar esse material com a diretora, fotografar td e postar aqui no grupo. Não se preocupem. Vamos nos ajudar nesta etapa.

P7 responde para o pesquisador: Tenho vergonha, mas posso tentar

P6 responde para o pesquisador: Eu posso

P8 responde para o pesquisador: Posso tentar pedir não tenho vergonha

Excerto 08: Pesquisador solicitando que os participantes colem material para pesquisa

A conversa descrita pelo excerto 08 evidenciou a atitude do pesquisador em tornar seus alunos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Nela, notamos não apenas um pedido, já rotineiro por parte dos educadores, mas, principalmente, uma ação que exigiu dos participantes um movimento ativo e mobilizador para que conseguissem alcançar o objetivo

da comanda “*coletar material para pesquisa.*” Neste momento, os alunos assumiram parte de suas aprendizagens e se viram inseridos nela, pois ao aceitarem a tarefa subverteram a ordem do “receber” e assumiram a condição do “realizar/participar”.

A situação transcrita acima mostra sobretudo um dos participante, no caso P7, assumindo sua timidez em realizar a ação solicitada pelo pesquisador. Contudo, pelo que podemos entender, o mesmo deixou de lado sua dificuldade pessoal e lançou-se ao desafio de procurar a diretora da escola. Notamos que P7 na busca por atender às expectativas do professor, optou por enfrentar uma de suas vulnerabilidades, superando, desse modo, uma limitação. Outro aspecto relevante que podemos apontar foi a colaboração dos colegas que, observando a dificuldade do amigo, resolveram ajudá-lo.

Fica explícito no excerto 08 que o professor confia aos alunos o cumprimento de uma tarefa que, pelos parâmetros tradicionais, ele mesmo poderia lhes fornecer, ou seja, ele assumiu a função mediadora, incentivando-os ao protagonismo. Reconfigurar-se e confiar nos participantes demandou, além de tudo, assumir para si próprio que a ação de aprender não pode ser unilateral e construída, exclusivamente, por um agente único. A ideia de que só o professor é responsável pela busca do conhecimento, na atualidade, cede espaço para um educador mais generoso e aberto para dividir com seus alunos a travessia rumo à aprendizagem significativa.

Assim, por essa perspectiva de movimento e de ação, mediador e alunos subverteram a ordem linear do saber para se posicionarem à frente da linha tradicional que delimitava o papel de cada um deles, como se a educação estivesse destituída de dinamismo. Para esse modelo de se fazer e se pensar sobre a aprendizagem, em que os atores da educação recebem novos papéis, Montes (2016, p. 73) aponta-nos que “o professor e aluno são sujeitos e não mais objetos de seu trabalho e da reprodução do conhecimento, respectivamente.”

A fala na sequência indica um momento em que os participantes sentiram dificuldade para cumprirem um dos desafios e, apesar da interação colaborativa e da intervenção pontual do professor-mediador, os problemas ainda permaneciam:

Pesquisador fala no grupo: Bom dia. Não se preocupem. Pesquisar significa errar... Isso é normal (*emoji de joia*).

Excerto 09: Pesquisador incentivando os participantes

Após serem lançados ao desafio de pesquisar sobre a história da escola e registrarem suas impressões, muitos não conseguiram finalizar a pesquisa, pois tiveram dificuldade em entender o material disponibilizado pela diretora, já que o documento, além de extenso e detalhado, continha informações pouco relevantes para nosso objetivo como, por exemplo, levantamento dos resultados alcançados em avaliações externas, registro do quadro de funcionários etc.

Esse excesso de informações contribuiu negativamente para o andamento da pesquisa, fazendo com que mais da metade deles se perdesse em meio a tantas informações. Ao observar a situação, o pesquisador fez uso da sua função mediadora, tranquilizando-os e apontando que errar é natural e faz parte do processo de construção da aprendizagem. Tal atitude foi fundamental para que posteriormente a tarefa fosse executada com êxito pelos participantes.

No excerto a seguir, P1 recorreu ao pesquisador para que este opinasse sobre o texto que ele e seu parceiro produziram a partir da pesquisa previamente realizada:

P1 pergunta ao pesquisador: Assim? (Referindo-se ao verbete produzido por ele e por P3)

Pesquisador responde para P1: Sim. Mas precisam pensar melhor nas informações. O verbete possui informações essencialmente importantes. Será que algumas informações aí não são dispensáveis?

Excerto 10: Participante pedindo que o professor avalie o verbete produzido em dupla

O participante, ao solicitar a avaliação do pesquisador, demonstrou sua preocupação por ter na opinião do professor uma espécie de validação mais confiável, uma vez que o pedido de apreciação do texto não se destinou aos colegas, mas especificamente ao educador. Com isso, somos levados a registrar, neste momento, ainda um apego ao paradigma tradicional de que apenas o professor detém o saber e apenas ele é capaz de orientar adequadamente.

Em seguida, o professor, assumindo sua condição de mediador, não lhe disse o que estaria errado. Neste momento, ele optou por fornecer pistas sobre aspectos que mereciam maior reflexão por parte do aluno. Desse modo, a orientação se cumpriu sem que houvesse apontamentos diretos que pouco colaborariam para o crescimento do estudante, tendo em vista que tal postura adotada pelo pesquisador transgrediu a ordem do “corrigir” para atingir

a ordem do “refletir” que, a nosso ver, está mais coerente com as necessidades educacionais vigentes do século XXI.

Em alguns momentos, diante das dificuldades, foram exigidas do professor orientações mais pontuais e sequenciadas como forma de levar os estudantes ao entendimento de alguns comandos e ações exigidas por algum desafio do cronograma. Abaixo, temos um exemplo de situação que nos demonstrou uma intervenção mais incisiva por parte do pesquisador:

Pesquisador no grupo: Sigam os passos abaixo. Conversem entre v6 em relação a eventuais dúvidas. Não se esqueçam de que, por meio da aprendizagem colaborativa, precisam se ajudar.

Excerto 11: Pesquisador passando orientações para criação de hipertexto

Por meio do excerto 11, constatamos na fala do professor uma intenção prescritiva para que os alunos, seguindo as orientações descritas, conseguissem ao final entender o caminho a ser percorrido para construir hipertexto. As frases da conversa do pesquisador foram curtas e centradas em, na maioria das vezes, um único verbo no intuito de tornar a comunicação o mais clara possível.

Mais uma vez, o professor retomou a perspectiva colaborativa da aprendizagem como estratégia para que os participantes após lerem os comandos e a etapa de ações para a construção do hipertexto, havendo dúvidas procurassem a ajuda um do outro como forma de compreender melhor e sanar dúvidas. A ressalva do pesquisador “*Não se esqueçam de que, por meio da aprendizagem colaborativa, precisam se ajudar*” se deu justamente na intenção de desconstruir a ideia de que apenas o professor seria capaz de ajudá-los, fornecendo esclarecimentos relevantes e confiáveis.

A seguir temos duas imagens contendo informações que, ao nosso ver, poderiam colaborar com o entendimento mais fácil de quais ações precisariam ser seguidas para a construção de hipertextos. Tais imagens compuseram apenas parte do total de cinco etapas das quais adotamos com o objetivo de que os participantes compreendessem o processo de produção do hipertexto.

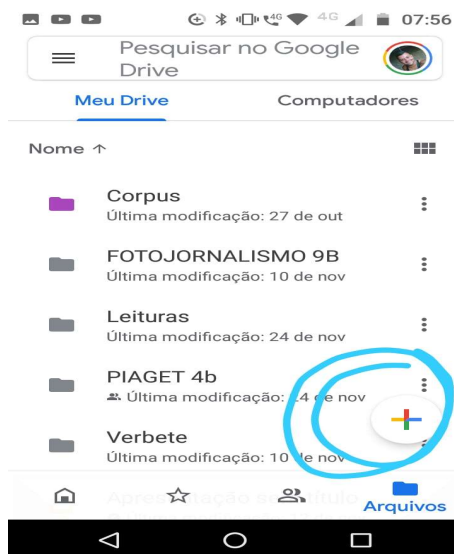


Figura 03: Demonstração do percurso descrito pelo texto instrucional do pesquisador

Abram o drive de v6. Cliquem no sinal em destaque. Vai abrir um texto em branco.

Excerto 12: Texto instrucional do pesquisador acompanhando a demonstração indicada pela imagem 03

Precisamos entender que a imagem 03 e o excerto 12 foram postados juntos no grupo “Educação e Tecnologias”, como se este servisse de legenda para aquela. Reiteramos que essa estratégia lançada pelo pesquisador foi adotada após os participantes pesquisarem tutoriais na internet ensinando a fazer hipertexto e, mesmo assim, eles ainda insistiam que os vídeos assistidos eram muito confusos e que cada pessoa ensinava, utilizando um percurso diferente para construir esse recurso de modo que as dificuldades, para alguns, apenas aumentavam.

Diante das alegações da turma, o pesquisador resolveu, ele mesmo, criar um texto instrucional, o mais simples possível, com frases curtas e imagens simples, apontando onde deveriam acionar o comando da etapa para construção do hipertexto, conforme nos revelam a imagem 03 e o excerto 12. Os verbos no modo imperativo foram usados com intuito de demarcar a responsabilidade da ação no interlocutor, ao mesmo tempo, conferindo-lhe a responsabilidade pelo entendimento e execução da informação do texto. Com isso o professor, novamente, na sua condição de mediador, colocou seus participantes no protagonismo de todos os processos descritos sem anular, em momento algum, a participação responsiva de seus alunos.



Figura 04: Hipertexto de um dos participantes

Apenas três alunos conseguiram criar hipertexto usando seus nomes. No exemplo trazido pela imagem 04, notamos que a atividade era simples, pois serviu apenas para iniciar o processo de entendimento de quais caminhos percorrer para criar essa estrutura condensada de informações e possibilidades. A atividade em si consistia em desenvolver habilidades referentes ao letramento digital para que, na sequência, pudessem produzir o verbete digital recorrendo à criação de hipertextos quando achassem conveniente.

Os demais alunos, mesmo com a ajuda desses três participantes, insistiam em dizer que achavam difícil e que mesmo tentando, ainda não conseguiam construir hipertexto utilizando seus nomes. Diante da persistência das dificuldades, o pesquisador recorreu à estratégia de gravar um tutorial, lançando mão da objetividade e da clareza dos comandos como outrora, até mesmo por que os participantes já haviam assistido a tutoriais pesquisados e compartilhados por eles no grupo e mesmo assim, não conseguiram se guiar pela orientação dos vídeos.

https://drive.google.com/file/d/14Bywi059shuTlk2a9i_ExbdVptrm_Ark/view?usp=sharing

Excerto 13: Link para acesso do tutorial criado pelo professor

Ao clicar no *link*, os participantes tiveram acesso ao tutorial de 2 min 58” . As estratégias enunciativas lançadas pelo educador foram as mesmas já adotadas anteriormente. Entretanto, neste momento, foram acrescentados outros recursos como o som e o movimento, ou seja, foram incorporadas ao recurso de intervenção-mediação elementos da multimodalidade e da multissensibilidade, sem contar que a configuração do espaço em que as ações foram descritas eram típicas do layout do aparelho celular, diferentemente, daquelas

mostradas nos tutoriais pesquisados anteriormente que demonstravam as ações por meio da interface do computador ou *notebook*.

Após a mediação do pesquisador, mais três alunos obtiveram êxito na produção de seus hipertextos, conforme nos mostra um exemplo abaixo:

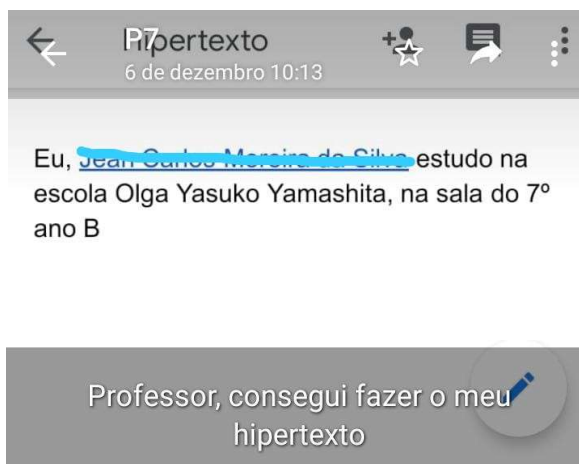


Figura 05: Resultado de um participante após a mediação do professor

Todo esse processo, entre pesquisar e realizar, teve duração total de duas semanas, sendo que o tempo estimado, inicialmente, foi de uma semana apenas. Contudo, em virtude das dificuldades dos participantes, houve necessidade de prorrogar esse prazo. Conforme constava no cronograma encaminhado previamente aos sujeitos de pesquisa (ver nota de rodapé da página 73), haveria empenho para que todas as atividades se cumprissem dentro das datas previstas, no entanto, havendo alguma intercorrência, o mesmo seria redefinido para que atendesse o cumprimento de todas as etapas.

A flexibilidade do roteiro estabelecido previamente revela uma preocupação por parte do pesquisador em lidar e se preparar antecipadamente para o surgimento de problemas que certamente aconteceriam no transcorrer dos processos, já que a aprendizagem não percorre uma trajetória linear, ao contrário, a todo instante, novos desafios são impostos ao educador e aos seus alunos, fazendo com que os mesmos juntos pensem, reflitam e se reinventem constantemente.

O restante dos participantes, quatro alunos, não conseguiram cumprir a tarefa. Alegaram que, mesmo após a mediação do professor, continuavam sem entender os comandos e se perdiam durante o percurso descrito pelos textos de instrução. Diante do fato, optamos por dar prosseguimento à próxima etapa em que, reunidos em dupla, deveriam produzir

verbetes contendo hipertextos. Dessa forma, o pesquisador usou como estratégia, agrupar esses com dificuldade com aqueles que já haviam entendido o processo de produção do hipertexto. Com essa atitude, notamos a preocupação dele em buscar o aprendizado pleno de todos os participantes, ou seja, ele reavaliou a situação e propôs uma nova forma de intervenção, variando a estratégia de abordagem, sem prejudicar o cumprimento do cronograma nem os demais sujeitos de pesquisa.

O fato do professor, na sua condição de mediador, optar por dar prosseguimento nas atividades, mesmo que parte dos alunos não houvesse atingido o conhecimento necessário para determinada etapa, implicou numa tomada de posição que demonstrou clareza e preparo por parte deste que, paralelamente aos problemas surgidos, já articulou uma nova forma de, mais uma vez, contornar o problema e superá-lo. Nesse sentido, Masetto (2013, p. 143) nos diz que “a variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo.”

3.5 Nível de participação/interação

Foram observadas as conversas no transcorrer da pesquisa como forma de analisar os níveis de interação entre os estudantes bem como suas dificuldades para este modelo de aprendizagem. O número de intervenções do professor/mediador também foi levado em consideração como forma de entender e refletir sobre as comandas, levando-se em consideração a clareza e objetividade.

No transcorrer da coleta de dados, os alunos eram estimulados a interagir sistematicamente no grupo “*Educação e Tecnologias*”, sempre com objetivo de promover a aprendizagem colaborativa entre os pares e o pesquisador. Em alguns momentos, quando o nível de participação começava a diminuir eram mandadas mensagens de estímulo para os participantes de modo a incentivar a mobilização de todos. O excerto a seguir demonstra um desses apelos:

Pessoal, muito bem. A interação está ótima. Precisamos, neste momento, fazer outras discussões sobre as dúvidas. Será que V6 conseguiriam produzir um texto com alguns hipertextos?

Excerto 14: Pesquisador lançando pergunta para estimular a participação/interação

Conforme o excerto 14, o professor dirigia as falas a todos para fins de desencadear processos de participação/interação. Desde o início, jamais tivemos a pretensão de mensurar ou contabilizar esses dados transformando e corroborando para que a proposta inicial do grupo assumisse padrões de monitoria, assim como a escola real. Como fica indicado pelo fragmento acima, esse aspecto de envolvimento contou com o olhar apurado do pesquisador que toda vez que notava que as discussões estavam se esmaecendo, já propunha pontualmente outro viés de reflexão.

As atividades desenvolvidas por meio de desafios semanais, conforme cronograma demonstrado anteriormente, buscaram focalizar cinco ações: pesquisar, conceituar, compartilhar, refletir e realizar. Todas essas tiveram como intuito promover, por meio do processo colaborativo, a construção de conhecimentos atreladas à demanda desta pesquisa: promover a pedagogia dos multiletramentos, por meio do dispositivo móvel aparelho celular.

A imagem abaixo nos fornece o número exato de mídias postadas no grupo “Educação e Tecnologias”:



Figura 06: Total de mídias postadas no grupo “Educação e Tecnologias”

As 47 mídias estiveram sempre acompanhadas de seus respectivos *links*, como forma de oportunizar aos demais participantes acesso à informação obtida pelo colega, além de iniciar o trabalho de conscientização sobre a importância de citar a fonte em todo e qualquer processo de pesquisa. Todos os sujeitos, sem exceção, colaboraram nesta fase de pesquisar, conceituar e compartilhar suas fontes, demonstrando empenho e envolvimento com as ações exigidas no decorrer de cada desafio.

Na última atividade, construção do verbete digital, apenas uma dupla deixou de realizar a produção. Alegaram que em razão de apresentarem problemas de indisciplina e rendimento escolar, seus pais optaram por restringir totalmente e por tempo indeterminado o

uso do celular. De acordo com a dupla, essa era uma atitude comum dos responsáveis. Diante do ocorrido, optamos por manter distanciamento da situação e não tentamos intervir na situação.

Entendemos que os pais como responsáveis legais optaram por essa atitude e que cabia a nós respeitarmos o posicionamento deles que, independente de adotarem a estratégia correta ou não, sabem da importância desse aparelho na vida de seus filhos a ponto de entenderem que a restrição de seu uso por tempo indeterminado poderia ajudar no processo educacional familiar.

3.6 Processo de autoaprendizagem

A autoaprendizagem de acordo com Masetto (2013, p. 156) se constitui como “construção de reflexão pessoal” de modo que, para nossa concepção, também se relaciona fundamentalmente ao desenvolvimento da competência autônoma, tornando o estudante agente principal no seu processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, segundo Moran (2013, p. 26) é incutir no aluno a ideia de que “aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e novas sínteses.”

Como já afirmamos anteriormente, a figura do professor é fundamental, pois este precisa estar disposto a confiar em seus aprendizes e se desvencilhar do conceito de que apenas ele tem condição de promover o conhecimento. Por essa perspectiva de abordagem, é dado ao aluno o poder de planejar e estabelecer estratégias próprias para resolver determinadas situações, tendo no professor e demais colegas pontos de apoio que o ajudarão no transcorrer dos processos, mas que, por sua vez, não anularão seu protagonismo como agente de sua formação.

A autoaprendizagem foi pensada, articulada e oportunizada aos participantes durante todo o processo, tendo nas ações “pesquisar, conceituar, compartilhar, refletir e realizar” o foco das atividades que os participantes deveriam realizar. Entendemos que essas ações por si só não poderiam contribuir de forma relevante para que o aluno pudesse construir sua aprendizagem de forma autônoma, pois o encaminhamento e maneira como elas seriam conduzidas é que garantiriam o sucesso ou fracasso da autoaprendizagem.

No excerto a seguir, os alunos foram desafiados a pesquisar sobre as plataformas *wiki* de acordo com as orientações do professor-mediador:

O pesquisador fala no grupo:

DESAFIO I: O que são plataformas WIKI?

A partir do tema acima, V6 deverão:

1. Pesquisar (o tema);
2. Redigir (aquilo que entenderam com suas palavras);
3. Compartilhar a fonte (colocar o link de onde realizou a pesquisa);
4. Refletir (discutir com os colegas o seu entendimento e dificuldades ao fazer a pesquisa).

Observação: v6 poderão utilizar vídeos como fonte de pesquisa.

Excerto 15: Proposição de atividade de pesquisa

Na proposta acima, o pesquisador descreveu na comanda o passo a passo para realização da atividade. Notamos por meio dela que as ações centraram-se nos participantes como forma de estimular a busca pelo conhecimento, tendo na autonomia seu ponto principal. Trata-se, neste momento, de tirar o aluno da função receptora, promovendo as habilidades de buscar, selecionar e conceituar informações.

Na sequência, temos o caminho percorrido por P1 para realizar a atividade proposta pelo professor:

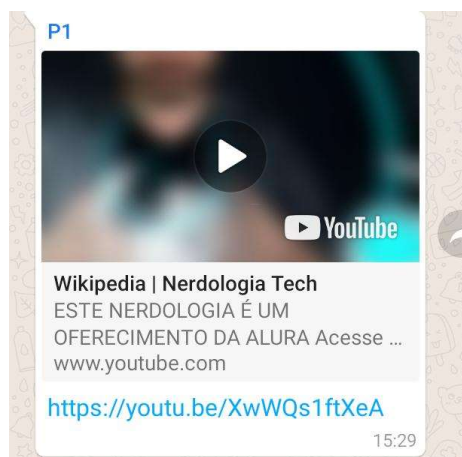


Figura 07: Compartilhamento da fonte de pesquisa

Conforme imagem 07, P1 pesquisou o tema solicitado pela comanda que, a nosso ver, exigiu dele, num primeiro momento, o trabalho de avaliar se realmente o vídeo, objeto da coleta de sua pesquisa, atendia sua intenção quanto ao tema e à relevância ao tratar das informações. Em seguida, P1 precisou selecionar os pontos fundamentais do vídeo para que pudesse, assim, formular seu próprio entendimento sobre os ambientes *wiki*.

A seguir, encontra-se transcrita, após a realização da pesquisa, a definição de P1 acerca do tema:

Wiki eh um conjuntos de páginas interligadas, onde cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa

Excerto 16: P1 conceituando plataformas Wiki

Ao formular seu entendimento sobre o tema, P1 precisou organizar as informações colhidas na pesquisa. Entendemos que para tal atividade foram mobilizadas habilidades das competências leitora e escritora, pois acreditamos que, antes de postar no grupo sua definição, o mesmo se confrontou, promovendo as ações de se autoavaliar e, quando necessário, interveio em pontos que mereciam maior atenção. Inferimos desse processo que ao fazer esse movimento de ir e vir no texto que produziu e também no vídeo, objeto da pesquisa, P1 foi levado ao processo de autoaprendizagem, propiciando em si mesmo uma reflexão sistemática.

Como podemos notar, o participante ao realizar os percursos de “pesquisar, conceituar, compartilhar, refletir e realizar” construiu um senso de corresponsabilidade com sua aprendizagem, uma vez que se viu parte do processo de ensino-aprendizagem. Ele assumiu seu papel fundamental de maior interessado, colhendo as informações que para si eram mais relevantes e focalizando aspectos que apenas ele como protagonista do percurso poderia focalizar. Em outras palavras, entendemos a autoaprendizagem como processo democrático da aprendizagem em que o aluno consegue destinar seus esforços naquilo que mais lhe chama atenção.

Nesse sentido, o professor torna-se mediador, exercendo função de coautoria de seu aluno e os espaços, outrora estáticos e verticalizados, agora tornam-se flexíveis e horizontais, isto é, reconfiguram-se as estruturas do processo de ensino-aprendizagem. Os saberes mobilizados durante o percurso rumo ao conhecimento demandam do aluno autonomia e autoavaliação constantes, pois ele sabe que a qualidade do resultado final vai depender muito das estratégias e reflexões das quais lançou mão para cumprir a tarefa solicitada para aquele momento. De acordo com Moran (2018, p. 02) “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida.”

3.7 Interaprendizagem

Para Masetto (2013, p. 156), a ideia de interaprendizagem está relacionada à “aprendizagem como produto das inter-relações entre pessoas.” A interação sempre foi aspecto de relevância quando se pensa em educação. Contudo, na era digital, essa concepção de abordagem do ensino toma mais força ainda, já que as TDIC ampliaram as possibilidades de trocar informações e, ao mesmo tempo, redefiniram a ideia de que para interagir precisa estar face a face.

Nessa pesquisa, buscamos explorar ao máximo a interaprendizagem entre os pares, uma vez que as TDIC, mais especificamente o aparelho celular, possibilitaram tal aspecto em razão de sua propriedade ubíqua. No transcorrer das atividades, a interação entre os pares era sempre estimulada pelo professor no intuito de ampliar a troca entre os participantes. Entendemos a interaprendizagem como processo dialógico, envolvendo as capacidades de articulação do discurso e confronto de pensamentos que só se efetiva com a participação do outro.

A seguir transcrevemos um momento de interaprendizagem entre os participantes:

P8 pergunta para P7: Vc acha que oque eu fiz está bom, ruim ou mais ou menos

P7 fala para P8: Achei que algumas partes faltam vírgulas e etc.

P8 responde para P7: Ok, vou ver oque posso fazer

Excerto 17: Processo de interaprendizagem entre os pares

O excerto acima trata de um momento que, após coleta de material, os sujeitos reunidos em duplas produziram de forma colaborativa, na plataforma *Google Drive*, a primeira versão do verbete digital. O pesquisador pediu para que os textos fossem disponibilizados no grupo “*Educação e Tecnologias*” para que outros colegas pudessem ter acesso e sugerir melhorias quando necessário.

A primeira questão relevante a ser apontada é o fato de P8 definir seu interlocutor de pergunta, ou seja, ele optou por dirigir seu questionamento para um participante específico do grupo. Entendemos daí que, na visão de P8, apenas P7 poderia contribuir de modo mais significativo com sua dupla. Não se tratou de um simples juízo de valor ou de um apelo restritivo aos demais, mas sim de P8, a partir do desempenho de P7 no grupo, entender que

ele estivesse mais preparado naquele momento para lhe apontar pontos importantes para melhoria de seu texto.

P7, ao apontar a falta de vírgulas no texto da dupla de P8, demonstrou domínio relativo das normas da escrita que operam diferente daquelas da fala e, assim, levou seu colega P7 a reavaliar produção do colega para um foco específico: pontuação. Independente deles, P8 e P7, saberem fazer uso adequado da vírgula, ambos foram levados por meio da interação a refletir sobre determinado objeto de ensino, no caso o texto de P8 e sua dupla. Observamos também que automaticamente foi promovida uma interaprendizagem em cadeia, pois P8 ao receber a orientação de P7 procurou seu parceiro de dupla para que juntos reavaliassem o texto, originando dessa forma, nova interaprendizagem entre os pares.

Em outro momento, surgiu no grupo uma discussão sobre como identificar sites confiáveis ou não. A discussão em si não tinha a ver com as atividades propostas, entretanto, o pesquisador permitiu que o assunto fosse debatido, pois, neste momento, viu surgir uma discussão espontânea e, portanto, aproveitou-se dela para observar como se desenrolaria a conversa entre os pares sobre o assunto em questão, conforme nos mostra o excerto abaixo:

P10 fala no grupo: Quando formos pesquisar, no cantinho direito, lá no alto tem três pontinhos um em cima do outro. Quando clicamos, aparece um círculo com a letra i dentro. Ao clicar ele mostrará se o site é seguro ou não.

P5 responde: Esse eu não sabia

Excerto 18: Processo de interaprendizagem entre os pares

Por meio do conversa acima, notamos a preocupação de P10 ao formular sua fala no grupo. Notamos que houve cuidado em articular sua conversa, pois encontramos elementos pertencentes aos gêneros instrucionais que, por sua vez, demandam do enunciador objetividade e clareza ao descrever as ações e as etapas de um percurso. Na sequência, P5 reagiu afirmando que desconhecia tal procedimento, demonstrando que P10 de fato trouxe novas informações à discussão e promoveu aprendizagem entre os pares que ali estavam.

A construção do conhecimento se efetiva quando situações como essa descrita acima tornam-se sistemáticas no percurso rumo à aprendizagem. Na maioria das vezes, pelo modo inflexível que adotamos em nosso modo de ensinar, inviabilizamos a aprendizagem espontânea que surge das necessidades específicas de um determinado momento, como neste caso, em que debatiam sobre a segurança dos usuários na internet. Trata-se aí de um

conhecimento que extrapolou o domínio de conteúdos, pois tratou-se de aprendizagem significativa que todos eles deveriam saber para transitar com segurança nas redes.

3.8 Uso de linguagem multimodal e multissemiótica no processo de coleta

Conforme já apontamos anteriormente no tópico “Nível de participação/Interação”, foram postadas no grupo “*Educação e Tecnologias*” o total de 47 mídias, todas de natureza multissemiótica e multimodal. Entretanto, achamos necessário registrar nossos apontamentos acerca do uso desse tipo de linguagem durante as discussões entre os pares, tendo em vista que o número de ocorrências foi quase nulo se compararmos com o quantidade de conversas no transcorrer da coleta de dados. O total de mensagens de áudio foi de 17, sendo que seis delas foram do pesquisador e todas as demais de um único participante, P8.

O uso da ferramenta de áudio em contextos espontâneos de conversa, na maioria das vezes, supera o número de mensagens escritas, por questão até mesmo de maior praticidade e recursos da linguagem oral que a escrita não possui. Neste caso específico, o baixo número de áudios no processo de coleta, ocorreu em virtude dos participantes se sentirem pouco à vontade para se expressar oralmente, assim como acontece na sala de aula, em que muitos se calam, seja por timidez, seja por insegurança. Dessa forma, entendemos que nos ambientes virtuais destinados à aprendizagem, grande parte das pessoas prefere se manifestar apenas pela escrita como se esta oferecesse menor grau de exposição, ou como se esta fosse blindada à avaliação do outro.

Diante dessa situação, inferimos também que os participantes entendendo o grupo como ambiente de aprendizagem, optaram por adotar a linguagem escrita como sinônimo de formalidade, ou seja, compreenderam que o propósito daquele espaço era promover situações de aprendizagem em que as conversas eram controladas e encaminhadas sempre para atender esse objetivo. Outro ponto interessante é que toda vez que P8 lançava um áudio no grupo, os colegas se valiam da escrita para respondê-lo.

Outro aspecto que vale ressaltar é o uso de *emojis* por parte do pesquisador como recurso multissemiótico e multimodal para estimular, parabenizar ou confirmar uma informação trazida pelos participantes. Esses recursos usados em larga escala no processo de comunicação atual serviu como recurso, não apenas multissemiótico ou multimodal, mas

sobretudo afetivo, aproximando pesquisador e sujeitos de pesquisa, fortalecendo a confiança e a parceria entre todos.

3.9 Produção do verbete digital

A produção do verbete aconteceu após a finalização dos desafios, conforme o cronograma ilustrado no tópico *“Mediação: regras de conduta/ empatia e aspectos valorativos entre os pares e o pesquisador”* na página 64. Planejamos a etapa de construção do verbete como etapa final da coleta de dados, tendo em vista sua complexidade e, ao mesmo tempo, porque entendemos que cada um dos desafios lançados no transcorrer das cinco semanas forneceriam as ferramentas e os conhecimentos necessários para que os participantes pudessem produzir o verbete digital.

A fase de pesquisa em que os sujeitos se mobilizaram para coletar informações e dados sobre a escola onde estudam antecedeu a produção do verbete. Nesta fase, três alunos, P6, P7 e P8, procuraram a diretora da escola para obterem informações gerais sobre a instituição como, por exemplo, dados sobre a patronesse, ano de fundação da unidade, público-alvo etc. O pesquisador solicitou que reunissem o maior número de informações possíveis, pois a ação focalizada, neste momento, era o “coletar”.

Os participantes tiveram acesso ao plano político pedagógico da escola, fornecido pela diretora, e registraram o documento por meio de fotos tiradas por seus aparelhos de celular. O resultado dessa etapa nos é mostrado por uma dessas imagens abaixo:



Figura 08: Coleta de dados dos participantes da pesquisa

Após cumprirem a atividade de pesquisa e coleta de material sobre o histórico de nossa escola, os participantes compartilharam no grupo “*Educação e Tecnologias*” esse material, para que todos os demais colegas pudessem ter acesso às informações disponibilizadas no documento. A orientação foi para que lessem o material e, na sequência, refletissem e selecionassem as informações que, na perspectiva deles, seriam as mais relevantes para estarem no verbete digital que seria produzido a seguir. Por esse processo, focalizamos a habilidade de curar informações dos participantes, que imersos na era digital, precisam desenvolvê-la adequadamente.

Em seguida, os sujeitos de pesquisa foram distribuídos em duplas, tendo como critério o agrupamento produtivo em que aqueles com maior dificuldade foram colocados para trabalhar com aqueles que revelaram menor dificuldade, tendo como parâmetro o desempenho de cada um deles no transcorrer da realização dos desafios propostos. No total foram formadas cinco duplas, que após o processo de curar informações dos registros fornecidos pela diretora, produziram a primeira versão do texto. Neste momento, não foi solicitado que inserissem hipertextos no verbete, apenas deveriam escrevê-lo e, na sequência, postá-lo para as demais duplas terem acesso.

Neste momento, foi utilizada a ferramenta de texto para escrita colaborativa, *Google Docs*, disponível por meio do *Google Drive*. Dessa forma, o pesquisador enviou para ao

grupo “Educação Tecnologias” cinco links, cada um correspondente à sua dupla, conforme nos mostra um dos exemplos abaixo:

https://docs.google.com/document/d/1a_Ksp_9_Ja4Dd_nKC-pZgdwCZNxcZsbbKC1ngavdlo/edit?usp=drive_sdk

Excerto 19: Link de acesso para plataforma de escrita colaborativa

Ao acessarem o link, as duplas eram direcionadas para um ambiente virtual em que poderiam editar seus textos em parceria, exercitando a aprendizagem colaborativa. No topo desse documento encontravam a seguinte comanda “Redija abaixo a história de nossa escola. Nela deverá haver informações, como: sua localização, nome da patronesse e outras que acharem relevantes.” Optamos por uma comanda simples e objetiva para que os participantes pudessem compreendê-la facilmente.

Como resultado, destacamos a seguir o link para acesso de uma das produções em que, a dupla em questão, ao finalizar a escrita colaborativa, compartilhou o verbete com seus colegas no grupo:

https://docs.google.com/document/d/18WWQFEjdJwP2q_Y7DWBk3ZDwknYL_fdqoOeEht-YoZO/edit?usp=drive_sdk

Excerto 20: Link de acesso para o verbete de uma das duplas

O processo de escrita e intervenção ocorreu conforme parâmetro descrito nos tópicos anteriores desta análise de dados em que podemos apontar as presenças dos elementos envolvendo aprendizagem colaborativa, interaprendizagem, autoaprendizagem e mediação interventiva por parte do pesquisador. No total, foram quatro versões de verbete, sendo que uma das duplas não realizou a atividade em virtude de não poderem utilizar o aparelho celular por tempo indeterminado.

Finalizadas as produções, todas elas foram compartilhadas no grupo “Educação e Tecnologias” para que os demais pudessem ter acesso de modo a promover uma reflexão sobre os textos, levando em consideração aspectos específicos pertencentes à natureza do gênero verbete como também elementos linguísticos como pontuação, uso de letra maiúscula e minúscula, coesão e coerência. De uma forma geral, podemos dizer que as quatro produções apresentadas atenderam os critérios estabelecidos acima de modo satisfatório em que os participantes demonstraram ter incorporado a noção de gênero como instrumento de interação

e que, independente da esfera, seja ela real ou virtual, essa ferramenta se fará presente como forma de promover a comunicação humana.

Em seguida, conforme descrito no capítulo de metodologias, coube ao pesquisador selecionar apenas uma versão, para que a partir dela, todos discutissem e chegassem à conclusão de qual palavra ou expressão deveria conter hipertexto. Dessa forma, o pesquisador optou pelo texto abaixo que, a seu ver, além de obedecer aos critérios linguísticos e aos aspectos da natureza do gênero, também ofereceu possibilidades consideráveis para a inserção de hipertextos.

[Olga Yasuko Yamashita](#)

A Escola Estadual Prof Olga Yasuko Yamashita se localiza na Rua Euclides Da Cunha,851-Centro. A escola tem como patrona a Professora Olga Yasuko Yamashita que nasceu em 11 de Setembro de 1946 e faleceu em 16 de Agosto de 1971 em um acidente automobilístico na Rodovia que liga Presidente Prudente ao Estado do Paraná.

Antes a escola Olga Yasuko Yamashita era um ginásio de Pirapozinho, mas em 1978 foi declarada escola estadual de 2º grau. Dois anos depois em 1980 ela recebeu o nome de Olga Yasuko Yamashita.

A escola no período de manhã abre às 7 horas, e vai até 12h20, já no período da tarde abre às 12h40 até às 18 horas. E seu horário de funcionamento é das 6h30 às 17 horas.

A escola está localizada em um bairro de classe média, onde a comunidade residente em seu entorno apresenta um nível socioeconômico de padrão médio, com uma pequena parcela estudando nesta escola. Os alunos que ali estudam são predominantes dos bairros Natal Marrafon e Antônio Bento Pimentel além de uma parcela de alunos da zona rural.

Excerto 21 : *Link* de acesso para o verbete selecionado pelo pesquisador

Após escolha do verbete, o professor fez algumas adequações, de modo que o verbete da dupla III ficou assim, conforme nos mostra o excerto abaixo:

Olga Yasuko Yamashita



A Escola Estadual Professora Olga Yasuko Yamashita se localiza na Rua Euclides Da Cunha, 851-Centro. A escola tem como patronesse a Professora Olga Yasuko Yamashita que nasceu em 11 de Setembro de 1946 e faleceu em 16 de Agosto de 1971 em um acidente automobilístico na Rodovia que liga Presidente Prudente ao Estado do Paraná. Antes a escola Olga Yasuko Yamashita era um ginásio de Pirapozinho que em 1978 foi declarado como escola estadual de 2º grau. Dois anos depois, em 1980, ela recebeu o nome de Olga Yasuko Yamashita. A escola abre às 7 horas e vai até às 18, já no período da tarde abre às 12h40 até às 18 horas. A escola está localizada em um bairro de classe média, onde a comunidade residente em seu entorno apresenta um nível socioeconômico de padrão médio, com uma pequena parcela estudando nesta escola. Os alunos que ali estudam são predominantes dos bairros Natal Marrafon e Antônio Bento Pimentel além de uma parcela de alunos da zona rural.

Excerto 22: nova versão do verbete, após intervenção do pesquisador

A tarefa, neste momento, foi promover uma conversa no grupo acerca de onde seriam colocados hipertextos. Ficou decidido por meio de discussão coletiva que esses seriam inseridos nos trechos referentes à escola e sua localização, como forma de valorizar e, ao mesmo tempo, divulgar seu entorno bem como a cultura local dos seus alunos. Observe abaixo:

P10 inicia a discussão no grupo: Pessoal oque v6 acham de agemte decidir quais vão ser os hipertextos e quem pode se encarregar de qual hipertexto eu posso me encarregar por exemplo da localização

P6 pergunta para P10: Poderia explicar de outra maneira? Ainda não entendi

P10 responde por mensagem de áudio (trecho transcrito): Exemplo, P10... Ó... A gente decidir o que vão ter de hipertextos, exemplo: as localizações, a foto da escola, a foto da Olga... Entendeu?

P6 responde: Entendi

Excerto 23: Trecho da discussão sobre onde deveriam ser inseridos hipertextos

Diante do tempo e da complexidade para produção dessa atividade, determinamos que colocaríamos três sequências hipertextuais. A próxima etapa, constou da pesquisa de quais textos serviriam de hiperlink para formar os hipertextos. Com o objetivo de promover o local onde estudam, decidimos que a página da escola no *Facebook* seria uma opção interessante, pois nela professores, alunos e gestores publicam grande parte das atividades desenvolvidas no transcorrer das aulas e, assim, poderíamos ampliar essa divulgação. Outra escolha, foi inserir uma página que conta a história da cidade que, segundo eles, nem mesmo os próprios moradores sabem sobre a origem do nome, censo populacional e etc.

O terceiro hipertexto foi sugerido por P8 que ao pesquisar sobre o bairro, onde mora maior parte da clientela da escola, descobriu um vídeo na plataforma *YouTube* com o título “Um outro olhar sobre a cidade- Pirapozinho, Bairro Natal Marrafon”. Este vídeo, de acordo com a descrição, trata-se de um trabalho realizado em 06 de julho de 2012 para

conclusão de uma disciplina chamada “Estudos da Cidade” ofertada pela Unicamp. Não há maiores informações na descrição do vídeo sobre sua autoria e se o vídeo se destinava a uma disciplina de graduação ou pós-graduação.

A versão final do verbete está transcrito a seguir:

Escola Estadual Olga Yasuko Yamashita



Patronesse da Escola

A [Escola Estadual Professora Olga Yasuko Yamashita](#) se localiza na Rua Euclides Da Cunha, 851- Centro em [Pirapozinho-SP](#). A escola tem como patronesse a Professora Olga Yasuko Yamashita que nasceu em 11 de Setembro de 1946 e faleceu em 16 de Agosto de 1971 em um acidente automobilístico na Rodovia que liga Presidente Prudente ao Estado do Paraná. Antes a escola Olga Yasuko Yamashita era um ginásio de Pirapozinho que, em 1978, foi declarado como escola estadual de 2º grau. Dois anos depois, em 1980, ela recebeu o nome de Olga Yasuko Yamashita. A escola funciona das 7h às 18h e está localizada em um bairro de classe média, onde a comunidade residente em seu entorno apresenta um nível socioeconômico de padrão médio, com uma pequena parcela estudando nesta escola. Os alunos que ali estudam são predominantes do bairro [Natal Marrafon](#), além de uma parcela de alunos da zona rural.

Excerto 24: Versão final do verbete digital produzido pelos participantes do grupo “Educação e Tecnologias”

A próxima etapa do trabalho consistia em colocar esse verbete na plataforma colaborativa *Wikipedia*. Contudo, após criar a conta e tentar postar o trabalho dos alunos, o pesquisador foi informado de que esse espaço atualmente não aceita qualquer tipo de texto oriundo do *Facebook* ou *YouTube* de modo que ao tentar postá-lo aparecia a seguinte mensagem:

Erro: Não foi possível salvar (gravar) a página devido ao bloqueio do filtro de spam. A página não foi gravada porque “YouTube” está bloqueado.

Excerto 25: Notificação da *Wikipedia* ao postar o verbete digital dos alunos

Diante da situação inesperada, pensamos, inicialmente, em publicar o verbete digital na página do *Facebook* da escola. Entretanto, em meio às divergências e instabilidades políticas por que passa o país, reavaliamos a ideia e optamos por não divulgá-lo nesta

plataforma e que o mais prudente seria evitar discussões dessa natureza, pois sendo os participantes menores de idade a polêmica poderia tomar grandes proporções, gerando situações de conflito na página da escola. Entendemos essa decisão como atitude sensata, uma vez que vivenciamos um período em que divergir ou mostrar a realidade pelo viés do oprimido é estopim para a intolerância e/ou linchamento virtual.

A versão final do verbete, transcrita acima pelo excerto 24, revela o trabalho em equipe ocorrido no grupo de *WhatsApp* “Educação e Tecnologias”. Durante o período de coleta, seus participantes e isso inclui o pesquisador, por meio da aprendizagem colaborativa e do uso do celular, dispositivo móvel indispensável na era digital, exercitaram suas capacidades de empatia e alteridade, mesmo as relações acontecendo, na maior parte das vezes, na digitalidade. Puderam também refletir sobre o domínio de comandos, negociar pontos de vista, confrontar o outro, bem como se deixar ser confrontado e, principalmente, reconhecer as possibilidades de acesso à informação que, na atualidade, assume *status* cada vez mais de preciosidade, já que, neste momento, a questão não está mais no acesso à informação, pois ela está em todos os lugares e todos podem acessá-la.

Algumas ferramentas do *Google docs* não foram utilizadas por nenhum dos participantes como, por exemplo, a de comentários em que, por meio do processo colaborativo, um poderia deixar apontamentos para que o outro, na sequência, pudesse reorientar seu processo de escrita. Acreditamos que isso se deu em razão da insegurança e pouca familiaridade com esse ambiente.

3.9.1 Letramento digital (crítico)

O gênero escolhido como objeto de trabalho e análise foi o verbete virtual tendo como recurso de multimodalidade e de multissemiose o hipertexto. Ao final, tem-se como objetivo incorporar em alguma plataforma *wiki*⁹ o trabalho dos estudantes. Para tanto, as atividades seguiram as seguintes etapas:

1. Entender como funcionam plataformas *wiki*: o professor/mediador disponibilizou *links* diversificados para que os estudantes tivessem contato com esse tipo de enciclopédia

⁹ A plataforma *wiki* é um sistema de produção textual colaborativo, onde é permitida a livre e coletiva construção de texto por um grupo de autores. <http://pesquompile.wikidot.com/plataformas-wiki> acesso em 22/01/2019.

virtual. Neste momento, o professor/mediador conduziu reflexões sobre a importância desse espaço como ferramenta de pesquisa e colaboração;

2. Compreender e reconhecer o hipertexto como recurso multissemiótico e multimodal: por meio dos *links* de acesso às plataformas *wiki*, chamou-se a atenção dos alunos para as palavras e/ou expressões sublinhadas que ao clicar conduziam o leitor a outro texto que complementava uma informação-chave, no caso o hipertexto;

3. Entender como se produz um hipertexto: com o auxílio do professor/mediador, foram disponibilizados *links* de tutoriais explicando como se produz um hipertexto. Neste momento, através do construcionismo foram exploradas a pesquisa e a aprendizagem colaborativa;

4. Reconhecer a estrutura do gênero verbete de enciclopédia: aqui, buscou-se por meio da leitura e observação identificar como se compõe o gênero a ser trabalhado no transcorrer da pesquisa, mais uma vez estabelecendo processos de cooperação e pesquisa;

5. Pesquisar o tema que norteará a produção do gênero verbete virtual: o objetivo é produzir um verbete virtual contando a história da escola estadual em que eles estudam. Aqui, os alunos mobilizaram conhecimentos e desenvolveram habilidades de investigação para reunirem pontos relevantes do histórico da instituição que frequentam. A ideia foi reunir o máximo de informações possíveis para ajudar na compreensão e produção textual;

6. Produzir versão inicial do gênero verbete, em duplas, após pesquisa e levantamento do material;

7. Inserir hipertextos: após a primeira versão do texto, chegou o momento de enriquecê-lo com elementos multissemióticos e multimodais como áudios, fotos, vídeos e outros recursos por meio dos hipertextos tendo o celular como recurso pedagógico;

8. Selecionar texto definitivo: o professor/mediador selecionou a produção que melhor atendeu às expectativas quanto ao gênero, deixando claro que todas as produções foram importantes no percurso do trabalho, pois todos desenvolveram habilidades de pesquisa e trabalharam as competências leitora e escritora;

9. Refletir sobre a produção final: todos, colaborativamente, opinaram sobre o texto escolhido como forma de aperfeiçoá-lo. Assim, no final, todos se tornaram autores do texto;

10. Inserir o gênero verbete digital na plataforma *wiki*: esta fase ficou a cargo do professor/mediador. Porém, todo o passo a passo foi descrito na plataforma como maneira de ensinar os procedimentos para inserção de textos nesse tipo de espaço colaborativo.

Tomado o critério do letramento digital (crítico) para a análise dos dados, em razão de sujeitos de pesquisa muito jovens, pensamos num primeiro momento que a análise aconteceria apenas pelo viés de domínio de habilidades em operar comandos ao utilizar o aparelho celular e explorar o ambiente virtual. Achamos que nos prestaríamos a descrever se os participantes sabiam recursos mínimos das ferramentas, podendo transitar no espaço digital.

Entretanto, o fato de não conseguirmos postar o verbete na *wikipedia* e tampouco divulgá-lo nas redes sociais foi a demonstração real de que a pesquisa, após iniciada, toma seus próprios rumos, revelando realidades e fenômenos que subvertem cronogramas, colocando pesquisador e participantes sob os trilhos da incertezas. A linearidade cede espaço para uma rede de caminhos, inseguranças e também relativismos que a teoria se esforça, na maioria das vezes, para anulá-los, fazendo-nos crer que a ciência pode ser decifrada por modelos únicos e inquestionáveis.

Quando um dos participantes trouxe a ideia de colocarmos como hipertexto um vídeo que trata dos problemas do bairro, onde maior parte dos nossos alunos mora, de imediato, entendemos que, independente de faixa etária, o letramento digital pode ser abordado na perspectiva crítica. Desvelar a visão ingênua de mundo, colocando o aluno na posição de cidadão que, dele fazendo parte, merece ser reconhecido como tal é papel da escola, tendo em vista a democratização da informação e do direito à palavra.



Figura 09: Vídeo “Um outro olhar sobre a cidade- Pirapozinho, Bairro Natal Marrafon”

No vídeo, a enunciadora apresenta o centro da cidade e, em seguida, conduz seu espectador até o bairro Natal Marrafon. O foco do vídeo é mostrar as dificuldades dos moradores desse local, que lutam para ter condições mínimas de cidadania, valorizando a população local e promovendo a desconstrução da imagem negativa deste e daqueles que lá habitam.

Os participantes foram questionados sobre a data do vídeo e se, porventura, após todos esses anos, o bairro não havia melhorado suas condições de infraestrutura. Um dos sujeitos então respondeu:

P5 responde no grupo: Professor pouca coisa mudou tem ruas sem asfalto ainda e problema de droga

Excerto 26: Participante expondo no grupo sua visão sobre o bairro na atualidade

A fala de P5 revelou, inicialmente, um percurso de reflexão pautado no confronto, de modo que diante das informações fornecidas pelo vídeo, o mesmo foi conduzido a comparar o antes e o depois do local em que mora, colocando em xeque passado e presente: o que mudou, o que permaneceu? Como morador do bairro e, portanto com experiência de causa, sua fala pôde ser entendida, sobretudo, como indignação, pois além dos problemas de infraestrutura, ele ainda acrescentou um outro não explorado pelo vídeo que foi o problema das drogas.

A próxima imagem transcreve o momento quando perguntamos sobre o que achavam de acatarmos a sugestão do colega e inserirmos o vídeo como hipertexto:

Pesquisador pergunta no grupo: E por que seria interessante colocar esse vídeo no verbete?

P8 responde: Por que fala sobre o bairro onde os estudantes vivem isso mostra o que os alunos passam

P3 responde: Eu acho que poderia ser incluído porque como esta escrito nos documentos da escola fala que a maior parte dos alunos é do natal marrafon e isso seria como uma informação adicional para complementar o texto

Excerto 27: Discussão acerca da importância de inserir o vídeo “*Um outro olhar sobre a cidade-Pirapoão, Bairro Natal Marrafon*” como hipertexto

P8, que não é morador do bairro em questão, entendeu a inserção do vídeo ao verbete como forma de trazer para o nosso texto a realidade da maioria dos alunos, possibilitando inclusive que a outra parcela dos alunos da escola, moradores do centro da cidade, pudessem tomar consciência de outras realidades, tirando-os do lugar comum ou da concepção egocêntrica de que o local onde vivem esses colegas não mantém nenhuma relação com eles como se vivessem sob um regime de *apartheid*.

P3 demonstrou conceber a inserção do vídeo ao hipertexto, como ferramenta de legitimação do texto que construíram, pois os documentos da escola que tiveram acesso na etapa de pesquisa e coleta de dados, informa sobre a grande maioria de nossos alunos pertencer a este bairro. A visão do participante revelou sua consciência social e sua preocupação em conferir veracidade ao verbete construído por ele e seus colegas. Tratou-se, de um olhar sensível para com a realidade do outro que, em maior ou menor grau, afeta a vivência coletiva, já que entender a realidade dos demais colegas implicou em reavaliar sua visão de mundo sobre as relações sociais.

A seguir, no capítulo de conclusão, trataremos de refletir sobre os dados aqui descritos, articulando-os aos aspectos teóricos trazidos nos capítulos 1, 2 e 3. Procuramos vincular à discussão questões que transcendem o uso do aparelho celular em contexto de aprendizagem como, por exemplo, implicações socioideológicas tanto para o mundo real quanto digital.

CONCLUSÃO

No campo educacional, as TDIC possibilitaram novas formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem, não no sentido de promover uma ruptura entre o antigo (tradicional) e o novo (digital), mas de estabelecer, a partir dos paradigmas vigentes, uma ponte para se chegar a uma abordagem mais coerente com os modelos oriundos da educação do século XXI. Diante desse panorama digital, a interaprendizagem foi facilitada se pensarmos que todos, na atualidade, dispõem de um aparelho celular e mantêm-se conectados, permanentemente, seja para se comunicar, seja para buscar informações na rede.

O caráter precursor dos PCNs (1997) ao trazer, mesmo que timidamente, elementos típicos da aprendizagem colaborativa como, autonomia, interação e mediação significa independente de resultados satisfatórios ou não no cenário educacional, que estamos no caminho certo ao menos do ponto de vista dos documentos oficiais. Não queremos, em hipótese alguma, negligenciar todos os demais problemas que tangenciam ou se inserem nesta discussão, pelo contrário, pretendemos por meio dela consolidar a ideia de que nossa educação detém um sucesso em potencial, pois registra e legitima aspectos que perpassam à educação formal e se relacionam diretamente com uma abordagem que promove a formação de um cidadão essencialmente holístico.

Duas décadas depois do lançamento dos PCNs (1997), a BNCC (2018) retoma as ideias de outros documentos oficiais e implementa um documento educacional em que o processo colaborativo também se faz presente, mesmo que de forma implícita e, junto a ele, questões mais profundas que a escola do século XXI deve atender.

Sabemos também que os documentos oficiais, por mais que nos norteiem, somos nós que devemos encarar esse desafio e entendermos que para a situação atual o “mínimo” pode representar “muito”. Avançaremos, desde que aceitemos rever valores muito próprios de nossa natureza e isso implica desaprender, reconstruir, mediar e acreditar.

Confrontar realidades foi uma das conquistas que o acesso à informação proporcionada pelas TDIC nos ofertou. A grande questão aí recai na maneira como recebemos e lidamos com essas ofertas, se nos mobilizamos e buscamos compreendê-las como sujeitos sociais capazes de intervir e transformar ou, simplesmente, abandonamos a página e seguimos, utilizando as tecnologias como forma de alienação e espaço para simples

entretenimento. A ação de mobilizar nesta pesquisa se atrelou, num primeiro momento, a uma reflexão em que os participantes, ao tomarem contato com os problemas que os cercavam foram levados a pensar sobre eles, procurando suas causas e, sobretudo, seus efeitos, conforme demonstrado na seção *"Letramento digital (crítico)."*

Promover discussões, pela perspectiva crítico-reflexiva dos participantes, partindo de situações concretas e reais foi relevante. Primeiro porque superou expectativas e segundo porque acredito que conseguimos mobilizar reflexões indispensáveis para o momento atual, não apenas do ponto de vista evolutivo das tecnologias mas, principalmente, pelo momento político-social em que vivemos. Ter nas TDIC ferramentas a favor das vozes de uma minoria que, democraticamente, conquistou seu espaço na digitalidade nos faz pensar no potencial dessas ferramentas na atualidade. Ao mesmo tempo, traz à luz a discussão acerca do verdadeiro papel do educador em meio a esse universo de revoluções digitais que, por sua vez, impõem transformações no mundo real.

Ao professor do século XXI, acredito que cabe não só preocupar-se com o cumprimento de um currículo, ou apenas com a formação cidadã, pois agora temos uma sociedade que transcende suas ações do real para o virtual. Precisamos pensar na formação humanizada de nossos alunos que percebendo seu entorno e seu lugar social possam transitar por todas as esferas, sejam elas reais, ou digitais. Assim, entendo que a escola não pode mais tratar o ambiente virtual como espaço à parte de sua realidade, pois ambas, no momento atual, se interseccionam, alimentando-se uma da outra por meio de seus usuários que, na maior parte das vezes, ocupa a carteira de nossas instituições de ensino.

Para a atualidade, em que as transformações tecnológicas se disseminam e se incorporam em nossas rotinas, alterando, principalmente, nossa forma de ver o mundo e de se relacionar com o outro, o papel do professor se reconfigura e também o torna alvo das mudanças exigidas no hoje. Não se trata apenas de escolher uma ou outra forma de ensinar, um ou outro recurso, mas trata-se, antes de mais nada, de entender que o aluno, na condição de sujeito social, automaticamente absorveu, assim como toda a sociedade, as inovações deste momento.

O caminho percorrido durante esta investigação concentrou-se na pergunta *"Como promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica a partir do dispositivo*

móvel celular?”. Dessa maneira, os critérios, aqui descritos e analisados, colaboraram para que ao final, pudéssemos reiterar os objetivos trazidos na introdução como forma de refletir sobre os resultados aqui alcançados.

Inicialmente, houve o propósito de desenvolver aplicativos destinados ao público da Educação Básica no intuito de promover a pedagogia dos multiletramentos, tendo como recurso fundamental o aparelho celular. Foi estabelecido parceria com um estudante do curso de programação com objetivo de obter formação quanto ao processo de criação de aplicativos. Entretanto, após algumas tentativas, não obtivemos resultados satisfatórios devido aos fatores elencados abaixo:

1. Incompatibilidade entre aparelhos e sistema operacional: alguns aparelhos de celular dos participantes não comportavam a instalação dos aplicativos enviados de modo que restringiu o acesso de alguns ao conteúdo;
2. Conteúdo desarticulado da proposta inicial: percebemos que estávamos apenas reproduzindo aquilo que outros aplicativos já dispunham na rede sem atender as potencialidades da pedagogia dos multiletramentos,
3. Complexidade: dificuldades quanto aos processos de elaboração que, por sua vez, exigiriam do pesquisador um estudo à parte que, em virtude do tempo para coleta, poderia interferir no desenvolvimento desta pesquisa.

Após refletir sobre a criação de aplicativos, entendemos que, para esse momento, ainda é pouco viável se pensarmos nas inúmeras obrigações do professor da Educação Básica que para isso precisaria dispor de tempo para formação. Além disso, o uso de aplicativos no ambiente escolar precisaria ser pensado e articulado, assim como processo de elaboração do plano de aula, ou do contrário estaríamos apenas transferindo antigos paradigmas para suportes emergentes.

A grande questão que abarca o item 2 acima está nas práticas arraigadas no educador que, forjado em modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, pega-se reproduzindo práticas e estratégias, estabelecendo com as TDIC uma relação pouco proveitosa na elaboração de suas aulas, ao passo, que tal relação deveria ser de integração. Utilizar as tecnologias como recurso metodológico não pode ser sinônimo de enfeitar a aula, pelo contrário, essas precisam dialogar com os objetivos, as vivência e as realidades sociais.

Quanto ao uso do celular como recurso pedagógico, podemos dizer que, por se tratar de um dispositivo móvel, viabiliza satisfatoriamente a busca pelo conhecimento tanto no espaço escolar quanto fora dele. As potencialidades desse aparelho se pensarmos nas demandas de informação, rapidez e poder de alcance são incontáveis. No transcorrer da coleta de dados uma das orientações foi para que os participantes acessassem o grupo “*Educação e Tecnologias*” e realizassem todas atividades utilizando apenas seus celulares.

Entendemos que o uso desse aparelho na escola como ferramenta de ensino, como já tratamos aqui, exige do professor planejamento e preparo para lidar com situações de conflito que, infelizmente, sempre houve na escola, mesmo antes do surgimento do celular. Além disso, entendemos que situações como essas têm pouca relação com o aparelho propriamente, mas sim com questões de ordem social que restringindo seu uso não solucionaria questões ligadas à indisciplina e ao baixo rendimento de nossos alunos.

O fato de nascerem na era digital não os torna proficientes nas habilidades em operar e produzir informações no ambiente virtual, ou seja, o meio, neste caso, ajuda no estímulo da curiosidade, da busca, contudo, não podemos perder de vista que nem todos se colocam na condição autônoma quando se trata da construção do conhecimento. Conforme já discutimos, o letramento digital na atualidade assume papel de relevância no espaço da educação formal, assim como o letramento tomado pela perspectiva do texto impresso e unimodal.

A busca por investigar possibilidades de vincular a aprendizagem formal às práticas sociais, tendo nas TDIC, mais especificamente no aparelho celular, um elemento mediador para integração desses campos revelou-se como uma estratégia exitosa. Os participantes da pesquisa, por meio dos dados coletados, demonstraram interesse significativo e nível de participação considerável se pensarmos na realidade da sala de aula em que poucos se expressam ou se sentem pouco motivados para se envolverem ativamente na construção do conhecimento.

O fator preponderante para essa mudança na concepção da aprendizagem, deve-se principalmente ao entendimento do professor de que a condição de mediador junto às tecnologias permite, de modo mais significativo, o dialogismo, ponto essencial para construção do sujeito social. Nas palavras de Geraldi (2012, p. 131) "É devolvendo o direito à

palavra [...] que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escola pública."

Dar voz para setores da sociedade até então sem papel responsivo na construção da informação é entender as transformações tecnológicas como elementos-chave para o empoderamento do pobre, do negro, da mulher e, sobretudo, do jovem com pouco papel de destaque na produção de informações. Quando vemos na BNCC (2018) o apelo para as transformações do mundo, entendemos com isso a necessidade de buscarmos pontos de intersecção entre o fazer conhecimento e o fazer educação.

Em épocas de digitalidade, em que grande parte dos jovens se relaciona e interage socialmente por meio do celular, a multimodalidade e as multisssemioses precisam ser tratadas como aspectos tão importantes quanto os demais que ocupam posição de destaque nos currículos das escolas. Como professores, precisamos entender que essas diferentes linguagens não estão apenas a serviço do entretenimento, elas assim como outros signos são produzidas e utilizadas intencionalmente nas diferentes esferas sociais.

Ao inserir na sala de aula aspectos da natureza digital, promovendo um trabalho que extrapola a relação ingênua com essas linguagens, deletando a ideia que essas sejam apenas acessórios decorativos para o texto, trabalhamos o uso consciente e reflexivo de uma linguagem que tão poderosa quanto a linguagem escrita e impressa, pode esconder e/ou oferecer riscos aos nossos alunos.

Dessa forma, compreendemos que o poder revolucionário das tecnologias interfere e impõe verdadeiras revoluções, inclusive na forma de produzir educação. Assim, esta realidade emergente exige dos envolvidos no processo educacional sensibilidade para entender que as máquinas surgiram não para engessar as estruturas marginalizantes da sociedade, ao contrário, se compreendidas e bem encaminhadas, podem se tornar uma maneira de subverter, pelo viés do conhecimento, valores e estruturas socialmente construídas no transcorrer da História.

O ponto crucial neste momento vai além da aplicação de metodologias e recursos, trata-se de uma postura generosa, valorativa e reflexiva entre os atores do contexto educacional em que todos colaboram e aprendem algo. Ao final desta pesquisa, no que se refere ao uso do celular como ferramenta para promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica, podemos apontar os seguintes resultados:

- Educador como agente criativo e capaz de elaborar aulas, imprimindo sua autoria no processo do conhecimento a partir da criação de aplicativos ainda é pouco viável se pensarmos nos inúmeros fatores que interferem na formação e motivação do professor da Educação Básica;
- O celular assume papel de recurso pedagógico em virtude do acesso e democratização desta ferramenta, independente da classe social;
- Metodologias ativas, voltadas para a aprendizagem colaborativa são essenciais para contexto educacional do atualidade;
- Reconfiguração dos papéis dos atores educacionais: todos ensinam, todos aprendem;
- Os multiletramentos como estratégia de valorização do sujeito social e de sua cultura tornam-se elo entre escola, práticas sociais e alunos.

No transcorrer desta investigação, compreendemos o valor da palavra, dos discursos que na era digital redobram seu potencial e seu poder de alcance, pois além da democratização da informação, contamos também com o direito de resposta. O ato responsivo somado às diferentes linguagens da contemporaneidade, torna o enunciador "empoderado" e consciente de seu papel socioideológico, independente da faixa etária ou posição social, pois subestimar a capacidade de nossos alunos também é uma forma de contribuir negativamente com o progresso da educação em nosso país.

Promover tal reflexão com jovens desta faixa etária foi o mesmo que reconstruir realidades e ressignificá-las, mas não do ponto de vista do vitimismo ou da intolerância, pelo contrário, significou conscientizá-los dos problemas que os cercam e provocar neles a necessidade da transformação, da melhoria, da evolução. Entender seu espaço no mundo, praticando a valoração do ser humano que, tendo participação social, inclusive na esfera digital, pode se fazer ouvido, lido e notado socialmente..

A necessidade atual de buscar um ensino mais permeável para fatores da realidade reflete a condição de uma sociedade mais inter-relacionada em que a democratização da informação transformou as formas de interação, recepção e produção do conhecimento. Camadas socialmente menos favorecidas que, antes não tinham direito à informação também

não se expressavam e, portanto, estavam renegadas à condição marginal do conhecimento, ou seja, habitavam o substrato da dependência informacional e da exclusão.

Uma questão é fato: precisamos, em quantidades substanciais, trazer o mundo de fora para o mundo da escola e isso inclui tecnologias. Quando utilizo o verbo na 1ª pessoa do plural é por que “precisamos”, independente dos inúmeros problemas do sistema que, em grande parte, dificultam nossa profissão, assumir nosso papel efetivo de educadores e nos mobilizarmos para transformarmos a educação, por mais que haja adversidades de todas as ordens tentando nos tirar do “caminho”, desvirtuando-nos daquilo em que acreditamos. O uso da 1ª pessoa é, portanto, voto de otimismo, é voto de confiança, é voto de reconhecimento.

Dessa forma, a busca pautou-se por integrar escola, sociedade e tecnologias, não para que uma dessas se sobrepusesse à outra, mas, para que juntas se articulassem no processo de criação de sujeitos capazes e sensíveis com a realidade que os cercam. O mundo atual disponibiliza de recursos inimagináveis e, portanto, utilizá-los a bem do conhecimento é, antes de mais nada, construir sobre as bases da modernidade uma nação justa e capacitada para lidar com seus problemas e todos os desafios da era digital.

O grande desafio da digitalidade, portanto, está na formação de pessoas capazes de navegar pelo vasto território da internet, sabendo de suas responsabilidades como curadores e que eles, cidadãos digitais, por sua vez, têm o dever de zelar pelas boas relações, promovendo o respeito, a tolerância, garantindo neste espaço seu direito de voz, de resposta e, sobretudo, de um sujeito histórico transformador que, desde a descoberta do fogo e da roda, luta por sua própria sobrevivência e de sua espécie todos os dias. Historicamente, estamos caminhando a passos largos se pensarmos em todos os benefícios trazidos, nos últimos tempos, pelas TDIC. Agora precisamos pensar na maneira como o homem da contemporaneidade pretende estruturar suas relações consigo mesmo, com outro e com a informação neste panorama irreversível das tecnologias e isso também passa a ser papel da escola.

Como já sabemos, para iniciarmos o processo de transformação da qualidade do ensino brasileiro não precisamos apenas de um conjunto de leis e estatutos. As necessidades estão muito além disso. Precisamos, sem sombra de dúvida, colocar em prática aquilo que está no papel, assumindo o professor da Educação Básica, neste momento, a condição de pesquisador que diante de uma realidade concreta e acompanhado de muitas inquietações se

propõe a observar, testar e por que não criar? Assumir-se como pesquisador é, ao mesmo tempo, dar-se o direito de confrontar, de refletir, de propor e também de errar.

Sendo assim, temos a nosso favor recursos que se bem articulados e bem encaminhados podem colaborar com a implementação dos multiletramentos, ainda mais por se tratar de ferramentas muito utilizadas entre os jovens. Desse modo, apontamos como agente colaborador para facilitar o trabalho com os multiletramentos o aplicativo *WhatsApp*.

Sempre que se discute a presença das TDIC na educação, deparamo-nos com o empecilho da falta de recursos que acomete as escolas públicas no geral. A falta de material infelizmente trata-se de uma realidade. Contudo, entendemos nesse tocante que o professor em algumas situações pode fazer uso daquilo que tem à mão para tornar seus propósitos de educador reais. Por isso, fazer uso do telefone móvel e dos recursos que ele pode oferecer para professores e alunos cada vez mais toma proporções no que se refere à viabilidade e às possibilidades de seu uso.

Por se tratar de uma ferramenta interativa e com uso em larga escala pela maioria das pessoas, principalmente, jovens, acreditamos nas potencialidades do aplicativo *WhatsApp* como forma de implementar a metodologia colaborativa na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que observamos nesse recurso uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao aluno do século XXI. O desafio num primeiro momento é desconstruir nos estudantes a ideia de que o uso do *WhatsApp* só atende finalidades para interlocuções pessoais.

Diante dos inúmeros recursos multissemióticos de que dispõe o aplicativo *whatsApp*, entendemos sua incorporação como forma de tornar também possível o trabalho com os multiletramentos na Educação Básica. Encarando-o como suporte capaz de manter os aspectos característicos dos gêneros multimodais, preservando suas multissemioses e, ao mesmo tempo, possibilitando interagir com seus pares no exercício contínuo de interaprendizagem.

Para a disciplina de Língua Portuguesa que, de acordo com a BNCC (2018), continua a ter no texto sua unidade básica de ensino, assim como nos PCNs (1997) de duas décadas atrás, o fato de ter no aplicativo *WhatsApp* uma forma de “preservação” dos gêneros em seu estado natural e, portanto, sem desvirtuar seus elementos constituintes e linguagem

caracterizadores é o fator preponderante para que essa plataforma de interação passe a fazer parte da rotina da sala de aula. Muito além disso, podemos destacar também sua atuação como recurso síncrono que por sua vez proporciona troca de informações instantâneas.

Muitos desafios nos surgem na era digital. Todavia, sabemos da necessidade das instituições de ensino, principalmente na Educação Básica, produzirem conhecimento, tendo em seus currículos espaço para os multiletramentos, conferindo-lhe o valor social que lhe é de direito, pois sabemos que junto à ação de multiletrar temos também as ações de refletir, tolerar e interagir diante do multiculturalismo e do multilinguismo do cenário atual. Em outras palavras é validar a presença do diferente como escopo de ensino.

O processo de desenvolvimento das tecnologias, desde seus primeiros avanços na era primitiva, inseriu a humanidade numa teia cíclica de mudanças que pela ordem natural jamais pode retroceder. Presa nesse emaranhado de avanços e rupturas, sociedade e tecnologia constroem um percurso histórico e simbiótico em que uma depende da outra, estabelecendo, assim, uma relação de troca e sobrevivência. Em outras palavras, não se trata mais de uma se sobrepor à outra, mas sim, estabelecer-se a ação de “coexistir”.

No momento atual, não há espaço para o “devir”, pois a realidade impregnada de agentes digitais exige das pessoas respostas rápidas a comandos que outrora poderiam esperar, ou seja, as relações/interações que eram postergadas, hoje são imediatas. A relativização do tempo e a urgência por respostas rápidas desencadearam novas formas de produzir e consumir a informação que, por sua vez, na atualidade, demandam novos modelos de comunicação e novos modos de intervir e reagir na sociedade.

Estar à margem da sociedade, nos tempos de hoje, não se trata apenas de estar desprovido de lar, alimentação e outros insumos essenciais para garantir qualidade de vida. Mas, sobretudo, fazer parte da marginalização de nível intelectual e ideológica. Há vários fatores que permeiam o tema em questão, entretanto, para o contexto atual, pensar e reavaliar os recursos do celular como ferramenta tornou-se uma questão não só pedagógica, mas social. Procurar maneiras de articular o ensino da língua a situações significativas, objetivando resultados satisfatórios no que se refere ao(s) (multi)letramento(s), deve ser prioridade na era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. In: **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- CANI, J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- FERNANDEZ, J. B. Construções de sentido na área de línguas/linguagens: foco no letramento digital crítico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (orgs.). **Construção de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>> Acesso em: jan. 2019.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W et al (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Anglo: 2012.
- GOGGIN, G. **Cell phone culture: mobile technology in everyday life**. Londres e Nova York: Routledge, 2007.
- GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A, E. R. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (orgs.). **Construção de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017.

LORENZI, G. C. C; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MELO, F. **Quem me roubou de mim?** 18. ed. São Paulo: Canção nova, 2008.

MENDONÇA, H. A. Construção de jogos digitais e uso de realidade aumentada. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (orgs.). **Construção de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, DF. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 ago. 2019.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MONTES, M. T. A. **Aprendizagem colaborativa e docência online**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

NALINI, J.R. **Aprovada a lei que libera o uso de celular nas escolas estaduais de São Paulo**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprovada-lei-que-liberao-uso-do-celular-em-escolas-estaduais-de-sp/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2018.

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

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A, E. R. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia, ciência e profissão, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores e professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VENTROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (orgs.). **Construção de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ZUIN, V.G.; ZUIN, A.A.S. **O celular na escola e o fim pedagógico**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 143, p.419-435, abr.-jun. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-419.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

APÊNDICES

Questionário

Este questionário contém 10 questões referentes ao uso do celular e domínios das ferramentas que ele pode nos oferecer no dia a dia. Para cada uma delas, escolha uma única alternativa:

1. Você faz uso do celular com que frequência?

- a) diariamente
- b) semanalmente
- c) quinzenalmente
- d) mensalmente

2. Para quais fins (funções), você geralmente utiliza o celular?

- a) conversar com amigos e familiares
- b) pesquisar conteúdos da escola/acessar vídeo-aulas
- c) produzir/editar textos (vlogs, tutoriais, comentários etc)
- d) acessar redes sociais (facebook, instagram, twitter etc)

3. Ao fazer uso das redes sociais (facebook, instagram, twitter etc), você costuma produzir textos/comentários como forma de interagir com amigos e familiares?

- a) sempre
- b) raramente
- c) nunca
- d) não possuo redes sociais (facebook, instagram, twitter etc)

4. Nas aulas oferecidas pela sua escola (todas as disciplinas), há uso de tecnologias digitais como forma de ajudar na construção da aprendizagem?

- a) sempre
- b) raramente
- c) nunca

d) não sei o que são tecnologias digitais

5. Você costuma utilizar o celular durante as aulas para acessar redes sociais e outros conteúdos que não sejam com finalidades pedagógicas?

- a) sempre
- b) raramente
- c) nunca
- d) não levo o celular para a escola

6. Você costuma interagir com textos típicos das plataformas digitais, como memes, vlogs, clips, tutoriais etc?

- a) diariamente
- b) semanalmente
- c) mensalmente
- d) não sei o que são memes, vlogs, clips, tutoriais etc

7. Você sabe produzir/editar textos digitais como memes, vlogs, clips, tutoriais etc?

- a) sim, sem nenhuma dificuldade
- b) sim, com alguma dificuldade
- c) não sei, mas gostaria de aprender
- d) não sei e não tenho interesse em aprender

8. Você conhece recursos básicos para ferramentas de texto, como: copiar e colar, inserir parágrafo, formatar etc?

- a) sim
- b) pouco
- c) não
- d) não, mas gostaria de aprender

9. Costuma acessar plataformas *wiki* (enciclopédias digitais), como por exemplo a *Wikipedia*?

- a) sempre
- b) raramente
- c) nunca

d) não sei o que são plataformas *wiki*

a) sim

10. Você sabe o que é hipertexto?

b) não



História de Olga

A foto acima mostra a nossa patronesse [Olga Yasuko Yamashita](#). Ela nasceu no dia 11 de setembro de 1946 e faleceu em 16 de agosto de 1971.

A mãe dela era a senhora Fumiko Yamashita e o seu pai Jisaburo Yamashita.

Localização

A escola se localiza na cidade de Pirapozinho-SP Cep-19.200.000 na rua Euclides da Cunha, nº 851-Centro

Horário de funcionamento

Turma da manhã: 7h até 12h 20min

Turma da tarde: 12h 40min até 18h

Abertura: 6h 30min

Fechamento: 19h

Horário de atendimento público pela secretaria: das 7h30min às 17h

Formação da escola

Antes a escola [Olga Yasuko Yamashita](#) era um ginásio de Pirapozinho e apenas em 1978 ela foi declarada escola estadual de 2º grau. Dois anos depois em 1980 ela recebeu esse nome

Figura 10: Verbetes digitais produzidos pela dupla I



A foto acima mostra a patronesse da nossa escola, seu nome é **Olga Yasuko Yamashita** seu pai era Jisaburo Yamashita, e sua mãe era a senhora Fumiko Yamashita. Nasceu 11 de setembro de 1946, e faleceu em 16 de agosto de 1971.

Antes a escola **Olga Yasuko Yamashita** era um Ginásio de Pirapozinho. Apenas, em 1978 ela foi declarada escola estadual de 2º grau. Dois anos depois, em 1980 ela recebeu o nome de **Olga Yasuko Yamashita**. O ensino médio só foi instaurado em 14/05/2005

A escola está localizada na Rua Euclides da Cunha Bairro Centro nº 851 Pirapozinho-SP Cep-19.200.000

Os alunos, em sua maioria são dos bairros Natal Marrafon e Antônio Bento Pimentel, porém há alunos do próprio bairro onde a escola reside e de seus circunvizinhos. A maioria dos alunos se dirigem à escola por meio do transporte público cedido pela cidade, tendo diferentes pontos de ônibus para os locais que ficam mais afastados.

Alunos que moram longe são buscados com ônibus, há no total 3 ônibus e uma perua que busca na zona rural. Para identificar os alunos que andam no transporte são feitas carteirinhas de estudante, que são apresentadas à inspetora do ônibus.

Figura 11: Verbete digital produzido pela dupla II



Professora Olga

A mulher acima é a Olga, ela é a professora que deu origem a escola [Olga Yasuko Yamashita](#). Ela era filha da senhora Fumiko Yamashita e do senhor Jisaburo Yamashita. A professora veio a falecer dia 16 de agosto de 1971 e nasceu dia 11 de setembro de 1946.

A escola abre às [6h30m](#) e fecha às [19 horas](#). Turno da manhã [7h](#) às [12h20m](#), turno da tarde [12h40m](#) às [18 horas](#).

Antes de se tornar escola estadual (1976) ela era um ginásio. A escola ganhou o nome de Olga somente dois anos depois (1978). A escola se reestruturou para primeiro e segundo grau em (1980).

Essa escola tem 10 salas de aula, 41 funcionários, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, banheiros, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado e pátio.

Localização

Rua Euclides da Cunha
bairro centro nº851 Pirapozinho-SP
Cep 19.200.000

Figura 12: Verbetes digitais produzidos pela dupla III