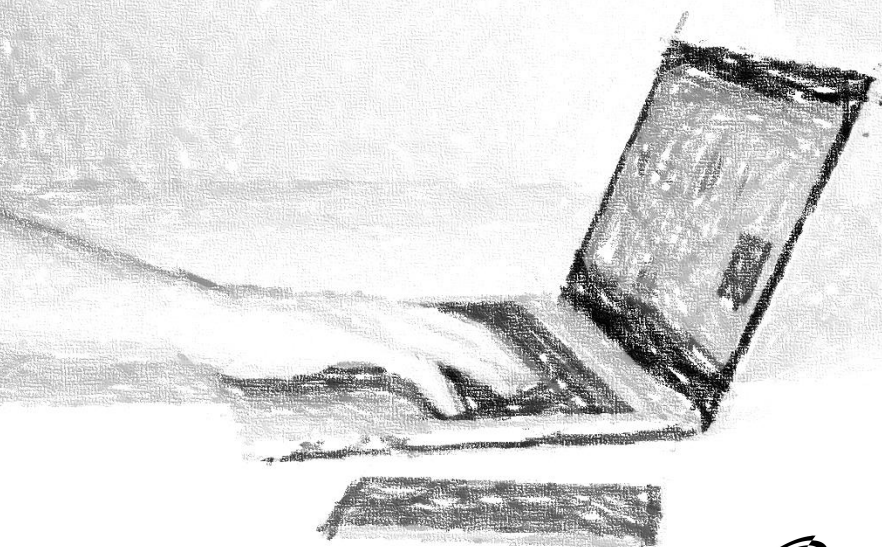


CULTURA DIGITAL, EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
ELAINE VASQUEZ FERREIRA DE ARAUJO
(ORGANIZADORES)



Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia

ISBN : 978-85-9549-028-4

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo

(Organizadores)

Duque de Caxias

2017

Cultura Digital, Educaçãõ, Linguagem e Tecnologia

CATÁLOGO NA FONTE
NÚCLEO DE ORGANIZAÇÃO DE BIBLIOTECAS – UNIGRANRIO

C928 Cultura digital, educação, linguagem e tecnologia [livro eletrônico] / Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Elaine Vasquez Ferreira de Araújo (Organizadores). – Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2017.
 316 f.: il.; eBook.

Inclui Bibliografia.
ISBN: 978-85-9549-028-4

1. Inovações educacionais. 2. Tecnologia educacional. 3. Cultura e tecnologia. 4. Mídia digital. 5. Ciberespaço – Aspectos sociais. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Araújo, Elaine Vasquez Ferreira de. III. Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". IV. Título.

CDD – 371.33

Os conteúdos de cada artigo que integram esta obra - inclusive posicionamentos, opiniões, referências, citações, traduções e a revisão final destes - são de responsabilidade dos autores.

A imagem reproduzida na capa deste livro pertence ao arquivo pessoal de Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (também organizadora desta obra e autora de alguns capítulos).



AGRADECIMENTO

Agradecemos aos colegas pesquisadores e membros de grupos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPEP) da UNIGRANRIO.

Agradecimento aos pesquisadores e estudantes do grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Tecnologias e Educação - LATED, ao qual alguns autores de capítulos deste livro são membros.

A CAPES pela bolsa de doutorado de Elaine Vasquez Ferreira de Araujo, organizadora desta obra e autora de alguns capítulos.

A UNIGRANRIO/FUNADESP, pela bolsa de produtividade de Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

A FAPERJ, pela bolsa de Jovem Cientista do Nosso Estado (2016-2019) de Márcio Luiz Corrêa Vilaça.



SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Capítulo 1	18
TIC's, Mídias e Revolução Digital: como tudo isso nos influencia?	
Beatriz Vieira Guimarães	
Capítulo 2	50
Texto, Hipertexto e Hipermídia	
Elaine Vasquez Ferreira de Araújo	
Márcio Luiz Corrêa Vilaça	
Capítulo 3	84
Gêneros textuais digitais, suporte ou serviço?	
Elaine Vasquez Ferreira de Araújo	
Márcio Luiz Corrêa Vilaça	
Capítulo 4	121
Educação na Cibercultura: Letramento Digital e Múltiplos Letramentos	
Márcio Luiz Corrêa Vilaça	
Elaine Vasquez Ferreira de Araújo	

Capítulo 5	145
A utilização das Mídias Digitais na formação de Professores	
Líliã Aparecida Costa Gonçalves	
Capítulo 6	174
Ambiente Virtual de Aprendizagem, Linguagem e Docência	
Simone Regina de Oliveira Ribeiro	
Capítulo 7	207
Apropriação Tecnológica do Facebook para a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem	
Solimar Patriota Silva	
Capítulo 8	242
Tecnologias como Instrumentos de Transformação: considerações sobre as (Novas) Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras	
Dilermando Moraes Costa	
Capítulo 9	274
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Ferramentas de Inclusão para alunos com deficiência	
Bruna da Silva Ferreira Miranda	
Haydéã Maria Marino de Sant'Anna Reis	
Os Autores	310



APRESENTAÇÃO

Questões relacionadas à complexa relação entre Cultura Digital, Educação, Tecnologia e Linguagem vêm sendo discutidas e tratadas por diversos pesquisadores nos últimos anos, considerando a complexidade, abrangência e relevância do tema. Partindo do reconhecimento de que discussões são sempre pertinentes e devem ser constantemente examinadas e reexaminadas, este livro aborda a discussão desses temas, privilegiando a perspectiva interdisciplinar nos olhares e discussões sobre as temáticas aqui contempladas.

Os artigos foram escritos por pesquisadores de diferentes áreas do saber, em destaque Letras, Linguística Aplicada e Educação, escritos por pesquisadores mestres, doutores e doutorandos. Isso permite aprofundamento da contribuição acadêmica da publicação.

Esta publicação se insere no Grupo de Pesquisa *Linguística Aplicada, Tecnologias e Educação* (LATED), cadastrado no Diretório do CNPq, do qual os organizadores e alguns autores participam. Márcio Vilaça é líder do grupo de pesquisa. Elaine Vasquez, que é estudante de doutorado sob orientação de Márcio Vilaça, também é participante do grupo.

Este livro dá continuidade à proposta do livro *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital* (2016),

que teve os mesmos organizadores e conta com vários autores em comum com o primeiro livro. No entanto, neste trabalho privilegiamos a questão das Tecnologias Digitais e a Educação como temática norteadora central, enquanto o livro anterior abordava questões mais amplas.

O objetivo dos artigos reunidos neste livro é oferecer uma diversidade de discussões e colaborar com múltiplos olhares sobre as relações entre práticas sociais e discursivas, tecnologias digitais de informação e comunicação, cultura digital e contexto escolar. Cibercultura, Educação, Letramento, Linguagem, Hipertexto, Redes Sociais, Gêneros Textuais Digitais, Ensino de Línguas Estrangeiras, Educação Inclusiva, Educação a distância e Formação de Professores são algumas das temáticas abordadas.

A maioria dos capítulos aqui foi escrita a partir de estudos, pesquisas e discussões em disciplinas realizadas nos últimos anos por professores, alunos e, alguns agora ex-alunos, do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA), que anteriormente chamava-se Letras e Ciências Humanas.

As professoras Solimar Patriota Silva e Lília Gonçalves, são professoras da UNIGRANRIO, respectivamente doutora e mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ. Em seus artigos abordaram questões relativas às suas pesquisas acadêmicas.

Assim como no livro *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*, os autores foram convidados com base na perspectiva de contribuições multi e interdisciplinares para a obra, perspectiva essa muitas vezes plenamente coerente com as pesquisas já

desenvolvidas e em desenvolvimento dos autores. Os temas foram solicitados aos pesquisadores para dar harmonia à obra, contemplar uma rica variedade de tópicos pertinentes hoje para a formação de professores e para a formação continuada de profissionais da educação de diferentes segmentos, bem como estudantes e profissionais de diversas áreas do saber que se interessem por reflexões sobre as tecnologias digitais e as práticas discursivas e educacionais.

Cientes do risco de que muitas obras sobre tecnologias digitais “acumulem” capítulos com focos muito específicos, o que pode resultar em trabalhos pouco articulados entre si, planejamos desde o primeiro momento, uma seleção e o sequenciamento das temáticas no intuito que o leitor tenha interesse na leitura dos capítulos da obra de forma mais abrangente, de forma que ao ler um capítulo, ele se sinta instigado a ler os outros. Nesta obra, esperamos que o leitor possa se beneficiar dos artigos de forma mais ampla, mais do que a seleção pontual deste ou daquele capítulo específico.

A organização deste livro também tem relação estreita com as pesquisas dos dois organizadores, que são autores de 3 capítulos desta obra. Márcio Vilaça, professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, articula aqui temáticas relacionadas às suas pesquisas de Bolsa de Produtividade (FUNADESP/UNIGRANRIO) e de Jovem Cientista do Nosso Estado – 2016-2019 - (FAPERJ). Elaine Vasquez, mestre em Letras e Ciências Humanas (UNIGRANRIO) e atualmente doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO pesquisou em seu mestrado

questões relativas a letramento digital e aprofunda seus estudos no doutorado em questões relacionadas às tecnologias digitais e a educação.

O primeiro capítulo do livro – de Beatriz Vieira Guimarães, da área de Pedagogia e com experiência em Educação à distância – apresenta uma discussão inicial sobre as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos por meio da popularização das tecnologias de informação e comunicação, principalmente da Internet. Além de tratar das mudanças ocorridas na sociedade, este capítulo também aponta questões sobre a *Web*, Cibercultura, Sociedade da Informação e Linguagem. Ainda neste capítulo, ao ressaltar os benefícios que o acesso à Internet pode trazer para os seus participantes, a autora alerta os possíveis malefícios do ambiente *online*, como crimes digitais e *bullying* virtual.

Ao abordar questões sobre as novas formas textuais e as novas exigências e possibilidades comunicativas no segundo capítulo, Márcio Luiz Corrêa Vilaça e Elaine Vasquez Ferreira de Araujo – ambos da área de Estudos Linguísticos (organizadores do livro e autores de capítulos desta obra) – discutem objetivamente alguns conceitos sobre texto, hipertexto e hipermídia. Desta forma, é importante levar em consideração que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm gerado impactos nas formas de ler e criar textos. Já que, de acordo com os autores, as práticas textuais contemporâneas exigem do leitor novas reflexões sobre o processo de leitura. A Internet vem possibilitando novas formas de circulação e novos modos

de produção de texto, mesclando diferentes tipos de linguagem para a construção de sentido.

O terceiro capítulo – também dos autores Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça – aborda questões sobre a relação entre gênero textual, suporte e serviço. Os autores destacam como a Internet é um importante espaço de divulgação e produção de texto. Apesar da linguagem predominante na rede mundial ainda ser a linguagem verbal escrita, os autores destacam a crescente utilização de uma linguagem multimodal, com a presença cada vez maior de vídeos, imagens, sons, etc; colaborando para a construção do sentido do texto. O capítulo apresenta uma discussão sobre os gêneros textuais e a sua importância para as práticas de leitura e escrita na sociedade; além de apontar a complexidade na distinção entre gêneros textuais digitais, suporte e serviço.

Levando em consideração as novas exigências sobre o conhecimento de leitura e escrita para a realização de práticas culturais e sociais; e a necessidade destes conhecimentos para a formação do estudante na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a sua cidadania; é importante a discussão sobre o Letramento e o Letramento Digital – tratada no capítulo 4, de Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça. Além de tratar, portanto, de questões conceituais sobre Letramento, Letramento Digital e Letramentos Múltiplos, este capítulo defende que o estudante precisa ter habilidades para produzir e compreender as diversas linguagens que compõem um texto contemporâneo, ou seja, o estudante deve ser

preparado para a participação em diferentes práticas sociais em diferentes contextos.

Lilia Aparecida Costa Gonçalves, da área de Letras e Linguística, discute no capítulo 5 questões da utilização das mídias digitais na educação que, como consequência, traz mudanças significativas no papel do professor e do aluno. A autora destaca que o uso das tecnologias digitais em sala de aula transforma o modo de se organizar, de produzir, de fazer ciência, possibilita o acesso à informação de forma mais rápida e mais ampla, enriquece o processo de aprendizagem e a interação com o conteúdo e favorece uma abordagem mais colaborativa e mais centrada no aluno. De acordo com a autora, os educadores são desafiados a buscar novos referenciais para entender e explorar o universo tecnológico, a fim de se apropriar das potencialidades de uso que as ferramentas digitais oferecem para ampliar oportunidades de aprendizagem. No livro, é o capítulo que dá maior foco a formação docente na era digital.

Ao apresentar reflexões sobre as práticas educacionais à distância no Brasil, o capítulo 6 aborda questões acerca dos aspectos do AVA; da relevância de práticas de educação a distância a partir de plataformas de ensino cada vez mais sofisticadas, como o *Moodle*; da prática docente, da metodologia, da concepção de educação e das características educativas, ou seja, a docência no espaço virtual. A autora Simone Regina de Oliveira Ribeiro – pedagoga e com experiência na Educação a distância – destaca que as potencialidades dos AVAs e sua utilização podem colaborar para a alteração da base didático-pedagógica da EaD, pois as

distâncias geográficas, temporais e espaciais são superadas pela possibilidade de uma comunicação virtual que colabora para os processos de ensino e aprendizagem.

O sétimo capítulo traz a discussão sobre como as redes sociais têm se mostrado campo fértil para a área da educação, ainda que não tenham sido criadas com o propósito de servirem para a elaboração de ambiente virtuais de aprendizagem (AVAs). A autora – Solimar Patriota Silva, das áreas de Letras e Linguística – discute neste capítulo o conceito de apropriação tecnológica que favorece o uso da rede social como o *Facebook* para a criação de AVAs adaptados para fins pedagógicos. Assim como apresenta o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), a fim de estabelecer a conexão necessária das redes sociais de *Internet*.

O capítulo 8 – de Dilermando Moraes Costa, da área de Letras – discute como a prática docente no ensino de línguas estrangeiras, na contemporaneidade, conta com diversos recursos digitais disponíveis, os quais foram desenvolvidos e, de forma gradativa, adotados pela educação formal. Este artigo busca compreender que o uso de quaisquer formas de tecnologias deve ter como objetivo principal favorecer a transformação humana e social. Este trabalho enfoca algumas reflexões a respeito de como métodos/abordagens de ensino de línguas foram beneficiados com a assistência de tecnologias, assim como a adoção de algumas ferramentas tecnológicas em alguns métodos/abordagens de ensino, com vistas a propiciar a aprendizagem de línguas estrangeiras.

O nono e último capítulo deste livro aborda a Educação Inclusiva e sua relação direta com as tecnologias de informação e comunicação na contemporaneidade. As autoras Bruna da Silva F. Miranda e Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis – das áreas de Letras e Educação, respectivamente – trazem neste artigo um breve histórico sobre a Educação Inclusiva com o objetivo de contextualizar as mudanças didáticas pelas quais o ensino vem passando por meio do paradigma da inclusão. Também neste trabalho são discutidas questões como as tecnologias estão sendo utilizadas como metodologias de ensino e como têm gerado ações afirmativas inovadoras para os estudantes com deficiência, mostrando a importância das mesmas, como instrumentos de inclusão para oferecer especial apoio e autonomia no processo de ensino–aprendizagem desses estudantes.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os artigos reunidos neste livro possam contribuir com muitas reflexões e discussões!

Junho de 2017

Os Organizadores

1

TIC'S, MÍDIAS E REVOLUÇÃO DIGITAL: COMO TUDO ISSO NOS INFLUENCIA?

Beatriz Vieira Guimarães ¹

1 - APRESENTAÇÃO

O início do século XXI tem sido marcado pela presença maciça das tecnologias na vida das pessoas, em especial da Internet e daquelas advindas de sua popularização. A expansão da Internet e sua penetração nas mais diferentes áreas têm provocado mudanças na economia, nos processos de trabalho, nas formas de comunicação, na educação, no comércio, e em todos os campos que se utilizam do mundo virtual para se desenvolverem.

No entanto, essas mudanças vão além: as diversas alternativas de acesso às informações proporcionadas pela linguagem digital têm alterado o modo como os conhecimentos, valores e atitudes dos indivíduos são

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio. Atua como Pedagoga na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com gestão e promoção de cursos de capacitação a distância para servidores públicos.

constituídos. A nova cultura criada a partir das múltiplas experiências no ambiente da Internet gera novas formas de pensar, sentir e agir nas pessoas, provoca transformações no modo de vida coletivo e traz a necessidade de refletirmos sobre esse processo ao mesmo tempo em que o vivenciamos cotidianamente.

2 - TECNOLOGIA E LINGUAGEM

Quando se fala em tecnologias, a associação que muitas vezes se faz é com as apresentadas em filmes de ficção, nos quais máquinas e robôs são em geral superinteligentes e ameaçam a existência humana, como se fossem algo negativo e perigoso. Outro equívoco quando se pensa em tecnologia é se remeter somente às novidades de última geração. Concepções como essas ignoram que convivemos com as mais diversas tecnologias diariamente, e que há muito tempo, desde o início da civilização, o homem faz uso de tecnologias, criadas a princípio para garantir a sobrevivência de nossa espécie fisicamente frágil se comparada a outras.

A tecnologia é também, por vezes, concebida como uma "entidade" autônoma, um ser exterior separado da sociedade, como algo surgido independentemente da criação humana. Mas, conforme indica Lévy,

(...) não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam (LÉVY, 1999, p. 22)

Tecnologia, portanto, não é algo alheio à nossa realidade, e tampouco se apresenta como novidade. Pelo contrário: ela está intrinsecamente ligada à evolução humana. Assim como as técnicas não são exteriores e estranhas às significações humanas, mas sim imaginadas, produzidas e redefinidas durante seu uso pelos homens. Da mesma forma, o próprio uso das ferramentas é o que constitui a humanidade enquanto tal (LÉVY, 1999).

Kenski (2007, p. 24) define tecnologia como o

conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade.

Vamos entender melhor este conceito observando o exemplo a seguir:

Para realizar a atividade de escrever utilizamos, por exemplo, uma caneta e um papel, duas ferramentas necessárias à execução dessa atividade. O ato de escrever não depende somente destas ferramentas, mas principalmente da técnica utilizada para concretizá-lo. As técnicas são os modos ou habilidades de lidar com cada tipo de tecnologia visando gerar algo, ou seja, realizar determinada ação. A tecnologia não é apenas a ferramenta, mas também a técnica que os indivíduos aplicam para utilização da ferramenta. A concretização da atividade de nosso exemplo, portanto, é a tecnologia da escrita, resultante da utilização das ferramentas e técnicas corretas que possibilitam que as pessoas se comuniquem.

Apesar da era atual ser considerada “era tecnológica”, em todas as eras pode ser percebida a preponderância de determinada tecnologia. Desde a Idade da Pedra, quando o homem se utilizava de ferramentas feitas com pedras para sobreviver, até os períodos mais recentes, são notados avanços tecnológicos que significam muito mais que novos usos para equipamentos e produtos. As evoluções tecnológicas em cada época representaram também uma evolução social, afetaram o comportamento humano, criando e reconstruindo o sentido de grupo entre os indivíduos, gerando culturas específicas capazes de produzir novas tecnologias (KENSKI, 2007).

Ao mesmo tempo em que as tecnologias são produto das sociedades e culturas, elas contribuem para a formação das mesmas, na medida em que as afetam e impactam seus indivíduos. As tecnologias contemporâneas influenciam os modos de pensar, sentir, agir e enxergar o mundo (KENSKI, 2007).

A necessidade de o homem externar suas impressões e trocar informações e opiniões com seus pares fez com que desenvolvesse a comunicação, que só é possível graças às chamadas “tecnologias da inteligência” (LÉVY, 1993). A base dessas tecnologias não é material, pois não existe enquanto máquina, mas sim como linguagem. Exemplos de tecnologias da inteligência são a linguagem oral, escrita e digital (KENSKI, 2007).

A linguagem oral é baseada na fala e considerada a forma mais antiga de expressão – embora autores como Trinchão e Oliveira (1998) considerem o desenho a primeira forma de expressão humana, por meio da arte

rupestre. A comunicação entre os homens começou a se dar no momento em que signos comuns de voz foram compreendidos pelos membros de determinado grupo, permitindo assim que diálogos fossem estabelecidos e ideias e informações fossem transmitidas. A fala particular de cada grupo definiu e delimitou o espaço dos povos, e originou os idiomas.

A principal característica das sociedades orais primárias, ou seja, aquelas que não foram afetadas por qualquer tipo de escrita (ONG, 1998), é a necessidade de as pessoas estarem fisicamente próximas para que a comunicação aconteça. Outros recursos como entonação e gestos são utilizados naturalmente pelo interlocutor para se fazer compreender, e a principal forma de aquisição dos conhecimentos se dá mediante a memorização e repetição. Por meio da oralidade, as gerações perpetuavam suas histórias e narrativas, que sofreram diversas modificações ao longo do tempo já que dependiam da memória de quem as repassava para que tivessem sua integridade preservada (KENSKI, 2007).

Ainda hoje, a linguagem oral continua sendo a principal forma de comunicação, e tem no telefone, no rádio, no cinema e na televisão uma dimensão que muda a dinâmica linguística e altera seus padrões de apreensão. Fischer (2009) aponta que, com a difusão do rádio, passamos a ouvir sem ver, já que o gesto do interlocutor não pode ser percebido, mas somente sua voz. O autor cita o exemplo da Alemanha, onde a rádio "Receptora do Povo" contribuía para que a pronúncia do alemão falado em Berlim fosse estabelecida em detrimento dos numerosos dialetos existentes. Assim como na Alemanha,

o restante do mundo pode perceber um nivelamento linguístico provocado pelo rádio, que perdurou por três gerações. Seguindo o mesmo exemplo, a TV e o cinema provocaram um “nivelamento dialetal universal” (FISCHER, 2009, p. 222). E graças à penetração dos filmes produzidos em Hollywood em todo o mundo, tem aumentado o uso do Inglês Padrão Americano nos países em que a transmissão dos filmes é feita sem dublagem.

O surgimento da linguagem escrita, que se deu quando os homens passaram a ocupar mais permanentemente os espaços e deixaram de ser nômades, trouxe autonomia às informações, pois permitiu que os interlocutores estivessem separados física e temporalmente. Devido a essa distância – que pode ser de séculos, no caso de leitura da Bíblia, por exemplo – a escrita gerou a necessidade de compreensão do que está sendo comunicado. A separação de escrita e leitura através do tempo e espaço faz com que o mesmo texto possa ser interpretado de diferentes formas, tornando-se dependente da compreensão de quem o lê (BASSO *et al*, 2011).

Durante um tempo, a escrita foi considerada um complemento da oralidade, apenas mais uma modalidade disponível para os poucos que aprendiam a escrever, servindo como meio para exprimir suas ideias e se comunicar convenientemente (BOTELHO, 2010). Mais tarde percebeu-se que a escrita transformou a consciência humana, pois sem ela a mente letrada não poderia pensar da maneira como pensa, não apenas nos momentos em que se ocupa da escrita, mas também quando compõe os pensamentos de forma oral (ONG,

1998). Os humanos são, para Ong, “seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita” (1998, p. 93). Andrade (2011) complementa argumentando que a escrita em nossa sociedade é mais que uma tecnologia: ela passou a ser um bem social indispensável pela forma como impregnou culturas e se impôs nas sociedades modernas.

Por ser uma linguagem artificial, ou seja, uma linguagem não surgida espontaneamente, mas sim criada (ONG, 1998), a escrita necessita ser aprendida, e isso se dá geralmente em contextos formais de aprendizagem. A complexidade de seus códigos faz com que haja uma hierarquia social que exclui os analfabetos e iletrados, e reorienta a estrutura social na medida em que legitima o conhecimento apreendido com a escolaridade como meio de conquista de poder e ascensão (KENSKI, 2007).

Já a linguagem digital engloba aspectos tanto da oralidade quanto da escrita, porém em novos contextos. Ela se articula com as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação e tem uma base simples, derivada dos códigos binários. Diferentemente das narrativas circulares da oralidade e sequenciais da escrita, as formas de narrativa da linguagem digital são descontínuas, fragmentadas, dinâmicas, abertas e velozes, permitindo que novas relações surjam entre conteúdos, espaços, tempos e usuários (BASSO *et al*, 2011; KENSKI, 2007).

A maior expressão da linguagem digital enquanto tecnologia de informação e comunicação hoje é a

Internet. De acordo com Kenski (2007), esta linguagem tem como base os hipertextos, que são “sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto” (p. 32). Diferentemente da leitura de um livro, por exemplo, que exige uma linearidade e tem um ponto específico de partida, a leitura por hipertextos permite que o usuário acesse uma informação qualquer na Internet e a partir dela “navegue” por outras informações e outras páginas seguindo o ritmo de leitura que desejar, se aprofundando ou não nas informações, lendo ou não tudo o que aparece na tela, evoluindo a pesquisa inclusive por meio de vídeos, imagens, sons e uma infinidade de mídias, que se constituem como *hipermídia*.

Todas essas alternativas de acesso às informações proporcionadas pela linguagem digital baseada nos hipertextos representam uma mudança em como os conhecimentos, valores e atitudes dos indivíduos têm sido constituídos. Uma nova cultura é criada a partir das experiências no ambiente virtual da Internet, gerando novas formas de pensar, sentir e agir nas pessoas.

Nos dias atuais vemos um gigantesco processo de mudanças nas relações materiais da sociedade contemporânea, nas formas de representação social e nas relações pessoais e institucionais da sociedade. (NETO; BRUNO, 2013, p. 3).

Esse processo de mudanças está diretamente ligado à cultura surgida/produzida no mundo virtual, que vem se

desenvolvendo especialmente pelo uso das atuais tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

3 - TIC'S E CULTURA MIDIÁTICA

Em seu livro *A Sociedade em Rede*, Castells (1999) menciona que as revoluções tecnológicas se caracterizam por sua penetração em todos os domínios da atividade humana, sendo voltadas para o processo, além de induzir novos produtos. Mas o autor salienta que a revolução que estamos vivendo atualmente é diferente de qualquer outra, por ter como cerne a transformação das tecnologias de informação, processamento e comunicação. Por tecnologias da informação, Castells compreende "o *conjunto convergente* de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiodifusão, e optoeletrônica", assim como engenharia genética (1999, p. 67, grifos do autor).

As TIC's são meios utilizados para que as informações sejam levadas a um grande número de pessoas, como revistas, jornais, rádio, cinema, vídeo. Estes são suportes midiáticos populares, ou seja, de ampla aceitação e penetração social. As tecnologias às quais Castells se reporta e que são causa/consequência da revolução digital são denominadas como TDIC's, ou tecnologias digitais de informação e comunicação. Nessa categoria se enquadram as redes digitais, a Internet e as tecnologias derivadas desta última.

Castells (1999) destaca ainda que a principal característica da atual revolução tecnológica é a aplicação dos conhecimentos e informações não de modo que

sejam centralizados, mas visando a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação da informação, formando um ciclo que se realimenta cumulativamente entre a inovação e seu uso. Diferentemente do que ocorria anteriormente, hoje os usuários se apropriam das atuais tecnologias e as redefinem, como é o caso da Internet. Em suma, "usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa" (CASTELLS, 1999, p. 69), a partir do momento em que desfrutam das tecnologias e descobrem novos usos para as mesmas, levando à criação de outras tecnologias.

Ao mesmo tempo em que se percebe que as TIC's são meios, também chamados de *mídias*, e enquanto meios são suportes materiais nos quais as linguagens ganham corpo e pelos quais transitam (SANTAELLA, 2003), devemos considerar a célebre fala de McLuhan citada por Braga (2012) de que "o meio é a mensagem". O autor indica com isso que não só a mensagem veiculada pela mídia é relevante, mas também que a própria mídia ou meio carrega uma mensagem implícita, porque "é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas" (2012, p. 23). Desta forma, o telefone, por exemplo, tem um quê de revolucionário que transforma radicalmente a relação dos seres humanos com o tempo e com o espaço, ao permitir que se comuniquem onde quer que estejam, independente da distância que os separa. Essa é a "mensagem do meio", uma dimensão que não se encontra na mensagem e conteúdo de nenhum telefonema em particular, mas revela aquilo que o

telefone faz com a condição humana e o modo que a afeta.

Pode-se perceber claramente o quanto, há décadas, a sociedade tem sido influenciada pela cultura das mídias, sobretudo pela cultura televisiva. A vida cotidiana dos indivíduos, o modo como se comportam socialmente, a percepção que têm sobre os fenômenos sociais e sobre o mundo corresponde profundamente com as influências exercidas pelas mídias. Os meios de comunicação de massa ajudam a modelar uma visão predominante de mundo, ao proferir um discurso visual e verbal que é tido pela sociedade como discurso oficial (LIMA, 2009).

Os veículos de massa têm aos poucos perdido destaque como mídias predominantes na constituição da cultura a partir do advento das TDIC's, que, de acordo com Santaella (2010), proporcionaram associações entre linguagens e meios, misturas que têm funcionado como um multiplicador de mídias. Nos anos 80, o surgimento de equipamentos e dispositivos como videocassetes, aparelhos de *walkman* e *walktalk*, videogames e o início da TV a cabo propiciaram uma nova forma de consumir cultura: de um modo individualizado, mais particular, em contraposição ao consumo massivo praticado nas décadas anteriores.

A cultura de massas provocava a padronização dos saberes e interesses pessoais, causando uma inércia social representada pelo desejo implantando nos indivíduos em receber determinado tipo de informação e entretenimento. A "cultura das mídias", surgida com as tecnologias citadas, propiciou aos consumidores escolher

entre diferentes produtos alternativos, segundo Santaella (2003), treinando-os a buscar a informação e entretenimento desejados, e preparando nossa sensibilidade enquanto usuários para o momento que estava por vir com as mídias digitais, caracterizadas pela "busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da informação" (SANTAELLA, 2010, p. 16).

O que Santaella (2010) chama de "cultura das mídias", portanto, é a cultura que emergiu por volta dos anos 80 e que é intermediária entre a cultura de massas e a cultura digital, ou cibercultura. A autora acentua que uma não substitui a outra, mas se sobrepõem e convivem conjuntamente, num movimento híbrido. Nos jornais e revistas, por exemplo, podem ser encontradas divulgações de peças de teatro, filmes, shows, assim como em programas de televisão. O cinema agora "entra em nossas casas" com a popularização da TV a cabo, que tem disponíveis diversos canais de filmes à escolha do telespectador. Na ágil cultura da Internet, gírias criadas por usuários comuns viralizam e penetram nos discursos das telenovelas, tornando-se bordões de personagens.

A convivência entre tamanha variedade de mídias tem sido cada vez mais intensa. É essencial notar, no entanto, que a cultura digital é a única capaz de gerar o fenômeno da *convergência* das mídias, visto que ela engloba diversas outras mídias dentro de si mesma, de acordo com Santaella (2010). A autora acrescenta que a convergência das mídias tem sido responsável pela acentuada produção e circulação de informações percebidas atualmente.

Lemos (*apud* LIMA, 2009) destaca que a convergência das mídias se configura pela junção entre as TDIC's e a atual conjuntura cultural. Esta convergência, principalmente a que se dá entre informática e telecomunicações, originou não apenas uma revolução na microeletrônica e o surgimento das mídias digitais - auxiliando a multiplicação e prolongação das mídias tradicionais -, mas também criando tecnologias novas e muitas vezes híbridas como computadores e celulares, que a cada evolução parecem agregar novas funcionalidades. O mundo virtual é tão amplo, que permite que sejam criados equivalentes digitais a cada uma das formas tradicionais dos meios de comunicação. Existem, por exemplo, rádios *on-line*, jornais eletrônicos, revistas eletrônicas, *videocasts*² e TV digital por meio de *streaming*³ ao vivo.

Ao discorrer sobre convergência no livro *Cultura da Convergência*, Jenkins (2009) refere-se ao

...fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (JENKINS, 2009, p. 29)

A definição do autor indica que a convergência de mídias se baseia no tripé *suportes midiáticos – mercados*

² Arquivos de vídeo que podem ser assistidos pela Internet.

³ *Streaming*, ou fluxo de mídia, é uma forma de distribuição de dados, frequentemente utilizada para distribuir conteúdo multimídia através da Internet.

mediáticos – comportamento do público, configurando-se como um fenômeno e conjunto destas esferas. Tanto a quantidade de conteúdos que transitam pelos diversos suportes, quanto a ligação dos inúmeros mercados midiáticos e o comportamento do público que responde veloz e ativamente aos apelos das diversas mídias contribuem para que a convergência de mídias seja uma realidade crescente e que dificilmente regredirá ao *status* de “convivência” midiática.

Enquanto o paradigma da revolução digital indicava que as novas mídias substituiriam as antigas, o paradigma da convergência, segundo Jenkins (2009), presume que novas e antigas mídias passam a interagir de formas cada vez mais complexas. Para o autor, a convergência midiática vai muito além da integração de suportes e dos aparelhos que reúnem múltiplas funções. Ela traduz transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, “à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (2009, p. 30). Essa cultura emergente representa um tempo em que velhas e novas mídias colidem, em que mídias corporativas e alternativas se cruzam, e em que o poder de quem produz mídia e de quem consome interagem de modo imprevisíveis.

Jenkins (2009) vai além da maioria dos autores que tratam sobre convergência de mídias ao afirmar que, ao contrário do que parece, a convergência não ocorre por meio de aparelhos cada vez mais sofisticados, mas sim “dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros” (p. 30),

influenciados pelas impressões e informações que cada um extrai do fluxo midiático, o que altera significativamente como cada um passa a perceber o mundo e sua vida cotidiana e como se comporta perante tantos estímulos e informações.

Podemos inferir que as mudanças na área de tecnologias em informática foram bastante emblemáticas nas últimas décadas. Assim como toda grande mudança tecnológica, esta tem provocado um forte impacto social, cultural e econômico, mas pela velocidade com que tem afetado todas as áreas talvez seja uma das mais revolucionárias. A criação do computador, sua evolução e o modo como este equipamento foi unido às telecomunicações originou um sistema digital que se disseminou amplamente e interligou o mundo, não só as nações, mas também – ou principalmente – os usuários. Ao usuário, que antes consumia de forma passiva as informações, foi permitido produzir, distribuir e receber conteúdos audiovisuais num mesmo equipamento. A informática, portanto, tem desestruturado a absorção passiva de conteúdos, uma vez que a interatividade entre os usuários e entre os mesmos com as tecnologias incentiva trocas e promove conexões.

O computador, equipamento símbolo da informática, é considerado a “mídia das mídias” por ser o suporte facilitador da convergência midiática através da Internet, englobando todas as mídias num único equipamento. Uma máquina que em seu surgimento servia como banco de dados, posteriormente incorporou a função da escrita e hoje, por meio do sistema de redes, permite ao usuário “criar, distribuir, receber e consumir

conteúdo audiovisual em um só equipamento” (SANTAELLA, 2010, p. 20).

Por meio da *world wide web* (www) ou teia mundial e de seu sofisticado sistema de *hiperlinks*, “navegamos” por milhares (ou talvez milhões) de páginas na rede, acessando uma vasta linguagem multimídia, composta por textos, imagens, sons e animações, por exemplo (CASTELLS, 1999; VANDRESEN, 2011). O intenso uso da Internet advindo de sua popularização tem aberto espaço para que práticas diferenciadas se deem no contexto virtual, gerando uma cultura a qual chamamos *cibercultura*.

4 - CIBERCULTURA E WEB(S)

A quantidade de informações que circula na Internet é incalculável, assim como em todo o planeta. O termo “sociedade da informação” tem sido utilizado para definir o momento atual justamente por fazer menção a esse período em que é descomunal o volume de informações, e no qual elas se apresentam como sendo a “principal matéria-prima no novo contexto sociotécnico” (SILVA, 2009, p. 76). O momento atual também é chamado “sociedade do conhecimento”, já que informações processadas geram conhecimento, bem de consumo que se tornou requisitado atualmente.

Silva (2009) indica que a expressão “sociedade da informação” pode ser tratada como sinônimo de “cibercultura” quando expressa o ambiente sociotécnico, cultural e mercadológico. Para Lemos, cibercultura pode ser compreendida como

a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (2003, p. 11).

Resumindo, para o autor cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, que pode ser observada não só pelo uso da microeletrônica e Internet, mas nas consequências de sua popularização e adoção em serviços como *homebanking*, voto eletrônico, compras *on-line*, celulares, *e-books* e tantos outros.

Pierre Lévy (1999) define cibercultura como “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” (p.15). Cibercultura pode ser compreendida, de forma genérica, como a cultura que emerge no/com o ciberespaço ou espaço virtual.

Já ciberespaço para Lévy significa “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p.92). O autor o define como principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do século XXI, e menciona que o ciberespaço não se trata somente de um novo espaço de comunicação e socialização, mas sobretudo de um outro mercado de informação e conhecimento.

Os conhecimentos produzidos no ciberespaço não são estáticos nem lineares, ao contrário: a todo momento

podem ser atualizados, contextualizados, criticados, ressignificados.

A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1999, p. 15)

A interconexão das mensagens e seu vínculo com as comunidades virtuais só se faz possível graças às redes, que são articulações entre pessoas conectadas com diferentes objetivos que se encontram por meio da Internet, sendo esta a responsável por interligar os computadores. As redes permitem que as tarefas sejam automatizadas, que novos processos sejam implementados e surjam inovações a partir da experimentação de usos das tecnologias e da reconfiguração de aplicações (KENSKI, 2007).

As redes no contexto de cibercultura apresentam uma possibilidade de comunicação diferenciada de outras mídias massivas por uma estrutura que supera o simples acesso a *sites* e suas páginas, oferecendo ao usuário a liberdade de participar na construção de hipertextos. A cibercultura instaurou uma estrutura midiática na qual qualquer indivíduo pode emitir e receber informações em tempo real para e de qualquer parte do mundo. Essa alternativa faz parte da revolução trazida pela *web 2.0* e suas interfaces, caracterizando o desenvolvimento da Internet.

A *web 2.0* designa evoluções nas tecnologias digitais e nas práticas sociais atuais. É uma mudança de paradigmas de formas de acesso, uso, participação e interação na Internet, e tem como marca a participação ativa dos usuários na construção do conteúdo *on-line*. Quando se trata de educação, por meio da *web 2.0* “os alunos podem produzir e armazenar conteúdos, individual ou colaborativamente, acessando-os e/ou publicando-os via Internet” (TORI, 2010, p. 219).

Num primeiro momento (posteriormente chamada *web 1.0*), a *web* caracterizava-se por uma vasta quantidade de informações disponíveis e acessíveis por todos, onde o usuário era espectador passivo que não podia alterar nem contribuir com o conteúdo das páginas da *web*. O termo *web 1.0* surgiu quando já estava sendo discutida sua segunda geração, a *web 2.0*, justamente para demarcar seus diferentes momentos. A comparação entre as duas deixou evidentes os pontos fracos da primeira: a maioria dos serviços eram pagos, o usuário atuava apenas como consumidor de conteúdos e havia pouca interação entre as pessoas. Quando a autoria dos conteúdos e aplicações se descentralizam e passam a ser acessíveis para qualquer usuário, começou a se dar a passagem da primeira para a segunda geração (PEREIRA; FERREIRA, 2011).

Uma das principais características da *web 2.0* é que ela possibilita a interação do usuário com outros usuários, de modo que ele não seja mero receptor de informações e conhecimentos, mas se torne também emissor e cocriador. Ao interagir por meio de jogos, salas de bate-papo, fóruns, *e-mail*, o usuário experimenta a

liberdade de compartilhar com o outro, trocar, copiar, distribuir, criar informações (SILVA, 2009; KENSKI, 2007).

O usuário, portanto, antes passivo e receptor de informações, passou a ser criador e compartilhador de conteúdos; há uma maior interação entre os usuários propiciada principalmente pelo crescimento das redes sociais, e a *web* (ou seja, os serviços, *sites* e aplicativos *on-line*) assumiu um espaço de relevância pois começou a ser utilizada até mesmo como um sistema ou *software* por meio dos programas de armazenamento na “nuvem” (espaço virtual).

Segundo Teixeira e Silva (2013), o atual momento da *web* tem sido chamado por alguns autores de *web 3.0* ou *web semântica*. Nessa fase toda a informação *on-line* é organizada de forma semântica (ou seja, hiperligando palavras e termos uns aos outros) de modo que possam ser entendidas tanto por indivíduos quanto por máquinas. Ela é caracterizada pela transmissão de mensagens em tempo real, portabilidade de conteúdos, integração de linguagens de programação, conectividade de informações, e proporciona um ambiente em que usuários e máquinas trabalham juntos focando nas necessidades individuais dos usuários.

Assim como toda evolução tecnológica de grande amplitude, a *web* e a cultura gerada por seu uso tem deixado marcas na sociedade perceptíveis em diversos aspectos, como por exemplo no modo como as empresas têm se estruturado e em como os indivíduos têm se socializado, comunicado e reagido internamente a essas mudanças.

5 - A REVOLUÇÃO DIGITAL E SEU IMPACTO NA SOCIEDADE

A expansão da Internet e sua penetração nas mais diferentes áreas têm provocado mudanças na economia, nos processos de trabalho, nas formas de comunicação, na educação, no comércio, e em todos os campos que se utilizam do mundo virtual para se desenvolverem (CASTELLS, 1999; LEVY, 1999; KENSKI, 2007), mas também internamente no modo como pensamos e lemos o mundo.

Mudanças comportamentais também podem ser observadas, especialmente nos "nativos digitais", termo cunhado por Prensky (2001) que indica as novas gerações que nascem / nasceram e se desenvolvem no contexto da complexa sociedade da informação e conhecimento, afetada pelas novas tecnologias. As gerações anteriores, que precisaram se adaptar às evoluções tecnológicas, são denominadas pelo autor "imigrantes digitais".

As transformações tecnológicas a que estamos sendo submetidos, seja como nativos ou imigrantes digitais, têm interferido não só exteriormente nas atividades e processos cotidianos, mas também individualmente em nossa maneira de agir e enxergar o mundo. A velocidade e o excesso de informações disponíveis na rede levam muitas vezes os indivíduos a atuar na lógica da velocidade e superficialidade das informações. Apesar da velocidade com que tudo é acessado e disponibilizado, a impressão que se tem é que o tempo é cada vez mais escasso. Impressões como essa são efeito das subjetividades produzidas nos indivíduos

que vivem em meio às novas tecnologias e são afetados pelas mesmas.

Dada a relevância do tema, tendo em vista que as TDIC's estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, pesquisas sobre o assunto são prementes na tentativa de entendermos como

ideias se movem através de um mundo tecnológico sofisticado para dentro da cultura como um todo e, uma vez lá, como elas modelam o modo como as pessoas agem e pensam a respeito de si mesmas (OTERO; FUKS, 2012).

Shen (*apud* OTERO, *on-line*) parte da hipótese de que a intimidade que permeia a relação dos indivíduos com as novas tecnologias as tornam participantes significativas na construção do eu. A questão, de acordo com Shen, não se trata do que "a tecnologia pode fazer pelo homem, mas do que as novas tecnologias estão fazendo com o homem" (online).

É de consenso geral que a cultura atual é bastante diferente da anterior à invenção da Internet. Atualmente o computador para muitas pessoas está além de ser uma ferramenta, pois as realidades virtuais das novas tecnologias participam dinamicamente no modo como o sujeito constrói a própria consciência de identidade, interagindo com ele e agindo sobre ele (OTERO, *on-line*).

O indivíduo, por meio do universo paralelo ao qual está exposto pelo uso da Internet, tem a possibilidade de experimentar e simular na realidade virtual aspectos de si que são rejeitados culturalmente pela realidade física. Turkle (2004) indica que a Internet propicia uma reflexão

do indivíduo sobre a própria identidade, encorajando-o a mudar o sentido do eu por meio da proteção da tela e janelas.

Turkle (2004) aponta que, no ciberespaço, o corpo é representado por uma descrição textual própria, e sendo assim, o obeso pode se tornar esbelto, por exemplo. De acordo com a autora, o relativo anonimato da vida por trás das telas dá às pessoas a chance de expressar aspectos inexplorados de si mesmos, e adicionalmente, múltiplos aspectos de si podem ser explorados em paralelo.

Na atual sociedade do consumo, da qual a Internet tem se tornado poderoso instrumento, o consumidor pode ver a cada instante o que deveria desejar ter e como deveriam ser: “bonito, magro, atleta, bem-sucedido profissionalmente, bom filho, marido, pai, rápido, tecnológico e feliz!” (OTERO, 2013 p. 24). Modelos expostos como ideais são confrontados pelo indivíduo com seu próprio reflexo, levando-o a supervalorizar algo que não se é e a desejar ser outra pessoa, distanciando-se de si mesmo.

O convívio com a vida virtual dos outros por meio das redes sociais também tem servido para que os indivíduos revejam suas personalidades e “perfis”. Na rede social, as pessoas se expõem ao máximo, mas geralmente supervalorizam suas qualidades em detrimento dos defeitos. As fotografias revelam momentos felizes, passeios, viagens, sorrisos, vaidades em meio a tantas “*selfies*”, parecendo aos expectadores que todos levam vidas felizes e invejáveis. Os relacionamentos também não passam ilesos: com a

mesma facilidade que se adiciona alguém na rede social, se bloqueia e deleta, como se as pessoas pudessem ser descartadas no momento em que se tornam inúteis ou não mais convenientes.

As construções de personalidade a que os indivíduos têm se submetido transparecem no seu convívio social, e deste modo em todas as esferas em que os indivíduos participam. No campo do trabalho, por exemplo, os indivíduos não só expressam as características adquiridas no contexto globalizado em que se inserem, mas também vivenciam mudanças provocadas no ambiente de trabalho que trazem a necessidade de adaptação de seus comportamentos e modos de ser.

Praticamente todos os setores da sociedade têm tido suas estruturas modificadas por influência da lógica das redes e das TIC's, e no mundo corporativo não tem sido diferente. A evolução da tecnologia fez com que certos postos de trabalho fossem extintos, mas também criou novas possibilidades de emprego, principalmente ligadas à informática, como desenvolvedores de sistemas, analistas de mídias sociais e tutores em educação a distância.

As indústrias têm usado máquinas cada vez mais sofisticadas e aperfeiçoaram as formas de produção, tornando o trabalho mais individualizado e o emprego mais flexível. O modelo de produção atual é marcado pela grande variedade de produtos e segmentação de mercado, levando as empresas a buscarem ser diferenciadas por meio de constante desenvolvimento tecnológico. A produção por demanda tem sido

substituída pela criação de demandas de consumo para as tecnologias desenvolvidas (ARRUDA, 2009).

A exigência aos profissionais também foi alterada; enquanto há algumas décadas era exigido que os profissionais fossem especializados em suas áreas, hoje se valoriza um conhecimento mais abrangente que aglutine e interligue saberes diversificados, demonstrando a valorização do conhecimento interdisciplinar. É cobrada dos profissionais atuais a constante atualização, assim como a busca de qualificação por conta própria para continuar no mercado de trabalho.

Entretanto um paradoxo pode ser verificado no contexto de trabalho na sociedade da informação, interligada, globalizada, tecnológica. Se, por um lado, hoje há a necessidade de qualificação constante para permanecer atraente ao mercado de trabalho, por outro o excesso de especialização acaba por direcionar os indivíduos a menos possibilidades de atuação, pois apesar de o mercado buscar pessoas qualificadas, ele exige que sejam flexíveis para se adaptarem às configurações das organizações atuais.

A evolução tecnológica da informação facilitou o processo de globalização, graças à possibilidade de interconexão de pessoas e organizações. O resultado desse processo tem sido verificado pelo aumento da competitividade, pela ampliação dos mercados e sua maior segmentação e pelo surgimento das empresas virtuais. As empresas tradicionais redesenharam seus negócios adaptando-os às novas tecnologias, e desta forma alavancaram a aproximação com o cliente e a identificação e atendimento imediato de suas

necessidades, por meio do contato direto através dos sites e redes sociais.

Outra consequência da adoção das TDIC's no âmbito profissional foi o surgimento e crescimento do teletrabalho, possibilitado pela interação a distância com os sistemas e processos produtivos (COSTA, 2001). Em contrapartida, deste modo o mercado de trabalho prende as pessoas e as faz trabalharem por mais tempo de forma imperceptível. Estamos conectados ao trabalho o tempo todo por meio da rede.

Paradoxos como estes têm permeado o cotidiano das pessoas, principalmente daquelas que estão percebendo a necessidade de se adaptar à cibercultura e às tecnologias advindas com a expansão da Internet. Em geral, essas pessoas vivenciaram as gerações anteriores ao *boom* da tecnologia, e a percebem não como uma possibilidade, mas como uma *necessidade* de "sobrevivência" ao modo como o mundo tem se organizado. Estar conectado hoje não tem sido mais uma questão de escolha: é indispensável, já que boa parte das relações e das práticas tem se dado no contexto digital.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto neste capítulo, a transformação da tecnologia e sua popularização provocaram impactos significativos na sociedade, modificando as formas de comunicação e alterando por conseguinte o estilo de vida dos indivíduos, seus hábitos, personalidades e formas de lidar com o mundo. Estas transformações englobam desde as mais antigas e revolucionárias tecnologias, como

cinema, jornal, livro, automóvel, relógio, às mais atuais como o *smartphone* e seu incrível acesso à Internet.

As interações e práticas virtuais têm se dado com tanta intensidade em nosso cotidiano e com tanta velocidade, que raramente paramos para refletir sobre a evolução desse processo e o que ele tem provocado de transformações nas subjetividades dos indivíduos. A Internet, seu uso e possibilidades crescem sem freios e sem muros, trazendo benefícios incontestáveis como a facilidade de comunicação com pessoas do outro lado do globo e a possibilidade de estudar e aprender *online*, mas também malefícios terríveis como os crimes digitais, a propagação de vídeos e materiais de pornografia infantil e o *bullying* virtual.

Alguns desafios são perenes na tentativa de utilizar da melhor forma possível as tecnologias virtuais para o crescimento e evolução da sociedade. Um destes desafios é conseguir fazer com que o mundo virtual, "habitado" por pessoas de todas as partes do mundo, sirva para aproximar as pessoas enquanto seres plurais que respeitam as diferenças, ao contrário de unir somente as que possuem um pensamento em comum gerando assim nichos e grupos de opiniões diversas e conflitantes. Outro desafio é levar os indivíduos a compreenderem que a facilidade de acesso às mais variadas informações não é suficiente para internalizá-las e transformá-las em conhecimento tácito, gerando uma superficialidade das informações e, mais grave ainda, das próprias pessoas.

Estas e outras reflexões são necessárias no atual contexto, que se configura em campo fértil para estudos

das mais diversas áreas como psicologia, educação, sociologia, antropologia, tecnologia e muitas outras que se preocupem com a compreensão do fenômeno virtual e social que vivemos hoje e continuaremos vivendo por muito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Língua: modalidade oral/escrita*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. (org) *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BASSO, I.; AMARAL, S. F.; ALMEIDA, M. G. Lousa Digital. In: ALMEIDA, M. G. e FREITAS, M. C. D. (Orgs) *Atores responsáveis pela Educação e Seus Papéis*. Ferramentas de Ensino, Ferramentas Emergentes. Rio de Janeiro: Brasporte, 2011.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária*. Cadernos do CNLF, vol. XIV, n. 04, tomo 04. Anais do XIV CNLF. Rio de Janeiro, 2010.

BRAGA, A. *McLuhan entre conceitos e aforismos*. Alceu, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 48-55, jan./jun. 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

COSTA, G. M. F. Q. *A influência das tecnologias da Informação e comunicação nas mutações do trabalho – o Teletrabalho*. Artigo apresentado à INTERCOM no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande, MS: 2001.

FISCHER, S. R. *Uma breve história da linguagem: introdução à origem das línguas*. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEMOS, A. CIBERCULTURA: Alguns pontos para compreender nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. PortoAlegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. *A Cibercultura*. São Paulo : Editora 34, 1999.

_____. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, A. S. *Da Cultura da mídia à cibercultura: as representações do eu nas tramas do ciberespaço*. III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania. Goiânia: 2009.

NETO, O. S. S. V.; BRUNO, A. R. *Os sentidos da formação humana: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OTERO, C. *Os laços sociais na era virtual: um novo discurso?* Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2013.

_____. *Psicanálise e comunicação. A Internet e a reinvenção de si*. Disponível em <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Mesas/10.pdf>. Acessado em 10/03/2015.

OTERO, C.; FUKS, B. *A Internet e a reinvenção de si*. *Polêmica*, v. 11, n. 2, 2012.

PEREIRA, M. A. F.; FERREIRA, L. P. S. *NTIC E EDUCAÇÃO: WEB 2.0*. Artigo apresentado nos Anais do 2º Simpósio Educação e Comunicação. Universidade de Tiradentes, 2011.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: On The Horizon, vol. 9, nº 5, NCB University Press, 2001.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Artigo apresentado à Revista FAMECOS, nº 22. Porto Alegre: 2003.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 4ª Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, M. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. IN: FREITAS, M. T. A. (org.) *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEIXEIRA, M.; SILVA, M. *Hiperligações no ciberespaço: interatividade, comunicação e educação*. Revista Temática, 10, 2013. Porto Alegre: Temática Publicações.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRINCHÃO, G. M. C.; OLIVEIRA, L. R. *A história contada a partir do desenho*. In: Congresso Internacional de

Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho, 2º, Feira de Santana, Feira de Santana, BA. 1998.

TURKLE, S. *Whither Psychoanalysis in Computer Culture?* *Psychoanalytic Psychology*, 2004. Vol. 21. No. I, 16-30. The Educational Publishing Foundation.

VANDRESEN, A. S. R. Ferramentas Didáticas – da Pedra Lascada ao Google. IN: ALMEIDA, M. G. e FREITAS, M. C. D. (Org) *Atores responsáveis pela Educação e Seus Papéis: Ferramentas de Ensino, Ferramentas Emergentes*. Rio de Janeiro: Brasporte, 2011.

2

TEXTO, HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo⁴

Márcio Luiz Corrêa Vilaça⁵

1 - APRESENTAÇÃO

A crescente e rápida popularização das tecnologias de informação e comunicação, principalmente dos dispositivos eletrônicos que acessam a Internet, transforma o cotidiano da sociedade em que vivemos. Cada vez mais nos relacionamos por meio de novas formas textuais e lidamos com novas exigências e possibilidades comunicativas. Este artigo tem por finalidade discutir objetivamente alguns conceitos sobre texto, hipertexto e hipermídia - que são termos amplamente utilizados na atualidade - e a importância destas novas formas textuais serem abordadas no contexto escolar. O artigo apresenta uma discussão sobre

⁴ Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Bolsista de doutorado da CAPES.

⁵ Doutor em Letras e Mestre em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (2016-2019)

aspectos fundamentais do texto, partindo do meio impresso para o meio *on-line*, identificando as origens do hipertexto, suas características, interatividade e processos de navegação.

Convém ressaltar que termos como os citados anteriormente são empregados muitas vezes de forma polissêmica, em parte devido ao foco tomado como base para a sua abordagem, ou ainda de acordo na área ou perspectiva que orienta a sua discussão. A popularização das discussões sobre mídia, tecnologia, educação e cultura digital também contribui para que termos possam levar a compreensões diversas.

Com os avanços tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, cada vez mais práticas sociais hoje são mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, o que, para além de mudar o meio e os códigos, provocam, em diferentes níveis e de diferentes formas, mudanças linguísticas, comportamentais e culturais. Desta forma, quando pensamos em questões discursivas, é fundamental aprender a lidar com o processo de leitura e escrita na Internet, evitando ficar à margem de participações sociais. Afinal, como argumentam Rojo e Barbosa (2015, p. 116), “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Na análise de Santaella (2013), as mídias digitais favorecem a circulação de informações e novas formas de convivência. Neste mesmo sentido, o sociólogo Manuel Castells (2003, p. 225) afirma que “como a comunicação é a essência da atividade humana, todos os domínios da

vida social estão sendo modificados pelos usos disseminados da Internet”.

Lemos nos leva a refletir sobre a popularização dos computadores ao apontar que:

A democratização dos computadores vai trazer à tona a discussão sobre os desafios da informatização das sociedades contemporâneas, já que esses não só devem servir como máquinas de calcular e de ordenar, mas também como ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio. A microinformática, base da cibercultura, é fruto de uma apropriação social. Como sabemos, a sociedade não é passiva à inovação tecnológica, sendo o nascimento da microinformática um caso exemplar, mostrando a apropriação social das tecnologias para além da sua funcionalidade econômica ou eficiência técnica. (LEMOS, 2013, p. 104)

O estudioso argumenta que hoje não é necessário que o usuário de computador tenha algum conhecimento específico sobre informática ou que seja algum especialista em *software* ou *hardware*. Com o desenvolvimento das interfaces gráficas, em teoria, qualquer pessoa é capaz de lidar com o computador e ter acesso aos seus benefícios. Além disso, a apropriação das tecnologias digitais pela sociedade é cada vez maior e, como consequência, são crescentes as formas de comunicação e práticas sociais mediadas pelo computador e dispositivos digitais diversos, destacadamente aqueles com acesso à internet.

É importante, portanto, levar em consideração que as tecnologias digitais de informação e comunicação

(TDICs) têm gerado impactos nas formas de ler e criar textos. Dias (2012, p. 83) aponta que “o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam”. As práticas textuais contemporâneas exigem do leitor novas reflexões sobre o processo de leitura. Segundo o autor, a Internet vem possibilitando novas formas de circulação e novos modos de produção de texto, mesclando diferentes tipos de linguagem para a construção de sentido.

Como recordam Lajolo e Zilberman (2009), com o passar dos anos e com o próprio avanço das tecnologias, a escrita foi acompanhando os suportes disponíveis para o seu registro, como a madeira, a pedra, a argila, o pergaminho, o papel e, mais recentemente, os computadores. É interessante ressaltar que a escrita foi se adequando e foram surgindo novos gêneros textuais de acordo com contexto e o suporte em que era utilizada, seja devido aos instrumentos usados para a fixação do código linguístico ou devido ao público dirigido. Afinal, como defendem as autoras, “a escrita muda através do tempo” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Neste cenário, em seus estudos, Barreto (2002) se questiona sobre a leitura praticada nas escolas. O autor analisa para quais leituras na sociedade a escola está preparando o seu aluno. Leitura de jornais? Leitura de livros didáticos? Leitura de poesias? Leitura de tirinhas? Que textos fazem parte do cotidiano dos nossos alunos? Eles estão preparados para lidar com estes textos? “Mudaram os textos, mas as leituras permanecem” (BARRETO, 2002, p. 43). É fácil perceber que a leitura

está entre os temas mais pesquisados no ensino de língua portuguesa, porém a questão se expande, se inclui e se reflete em outras disciplinas.

Na primeira parte deste trabalho será apresentada uma discussão sobre os conceitos de texto na atualidade, partindo do texto impresso para o texto *on-line*. Em seguida, a segunda e a terceira partes deste artigo apresentam os conceitos de hipertexto, sua história e características e o conceito de hipermissão. Por último, serão apontados os aspectos fundamentais e a importância do hipertexto e da hipermissão no contexto educacional.

2 - TEXTO: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Para Marcuschi (2008, p. 72), texto é

o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é só uma extensão da frase (...). O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Ao se discutir texto, deve-se ter em mente, portanto, que este evento não é apenas uma sequência de palavras e frases. É preciso tomar o texto como um evento comunicativo social, já que produzimos inúmeros textos no nosso dia-a-dia, sejam orais ou escritos.

Segundo Marcuschi (2008), o tamanho de um texto não é fundamental, mas sim sua funcionalidade. Desta forma, pode-se ter um texto de uma palavra só, como "oi", por exemplo. O autor afirma que "o que faz um texto ser um texto é a discursividade, intelegibilidade e articulação que ele põe em andamento" (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

É interessante também ressaltar que, como sustenta Marcuschi (2010), deve-se ter cautela para não confundir texto com discurso, embora em muitos trabalhos os dois termos sejam empregados sem diferenciação. O autor enfatiza que o texto "é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". Por outro lado, na visão do autor, discurso "é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim o discurso se realiza nos textos" (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Guimarães (2009, p. 89) amplia a compreensão de discurso ao dizer que "é uma entidade histórica (ideológica) que se elabora socialmente, através de sua materialidade específica, que é a língua manifestada no texto". Ao diferenciar texto e discurso, a autora conclui que "o texto está situado na esfera do parecer, enquanto o discurso situa-se na esfera do ser" (GUIMARÃES, 2009, p. 115). Devido a extensão deste trabalho, as discussões sobre discurso e sua diferenciação de texto e gêneros textuais não serão aprofundadas neste artigo. Afinal, as diferentes visões de texto e discurso são abordadas em ampla e diversificada literatura.

Koch (2002) e Marcuschi (2008) afirmam que não há como compreender um texto levando em conta apenas

o código linguístico, sem observar seus contextos de uso. Aliás, a questão do contexto, que gera um número crescente de discussões, é apontada por alguns como elemento básico da diferenciação entre texto e discurso.

Marcuschi (2008) defende que a textualidade não depende diretamente da correção sintático-ortográfica da língua, por exemplo. Ou seja, para o autor, desde que o texto circule entre sujeitos que dominem sua língua e sua cultura, problemas ortográficos e/ou sintáticos geralmente não interferem no sentido do texto. Em consonância com esta compreensão, Koch (2002) argumenta que a significação de um texto é construída na interação entre o próprio texto e os sujeitos envolvidos. Os elementos linguísticos e a forma de organização do texto influenciam na construção do sentido, porém, segundo a autora, o contexto sociocognitivo dos sujeitos merece muito mais destaque.

Em vista dos argumentos apresentados, para chegarmos a significação de um texto, é preciso então estabelecer relações culturais e históricas, sem se esquecer do próprio conhecimento de mundo do autor e do leitor. Desta forma, um texto pode trazer diversas interpretações, pois dependerão das estratégias cognitivas e conhecimento de cada leitor/ouvinte. Contudo, segundo Marcuschi (2008), estas interpretações são finitas e devem ser coerentes.

Em contraste com estas discussões, Barreto (2002) comenta que o processo de leitura no ambiente escolar ainda é pautado na decodificação linguística do texto. Segundo o autor, o aluno "deve ler para aprender o que está no livro, quer no sentido da memorização, sendo

capaz de repetir com as mesmas palavras, quer no sentido da paráfrase: dizer 'aquilo mesmo', com outras, de preferência com as 'suas palavras'" (BARRETO, 2002, p. 44). O autor ainda comenta sobre a dificuldade dos alunos encontrarem questões implícitas durante suas leituras.

A medida em que a escola tende a pensar o texto escrito e, mais especificamente, o texto didático, acaba por excluir as práticas de linguagem socialmente desenvolvidas. Assume a artificialidade, promovendo, ao mesmo tempo, a leitura em voz alta e respostas escritas sobre o lido." (BARRETO, 2002, p. 47)

Portanto, no lugar de apresentar "textos artificiais", é interessante que "textos reais" - que circulam no dia a dia da sociedade - sejam abordados em sala de aula. Esta tem sido uma preocupação e um trabalho bastante evidente nos livros didáticos de língua portuguesa. O texto não deve ser pretexto apenas para o ensino de gramática. Neste caso, embora a roupagem possa parecer nova, na prática, o processo de leitura e de ensino de leitura pode contribuir muito pouco para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Ao trabalhar diferentes formas textuais, a escola prepara seus alunos para lidar com textos que circulam em diferentes esferas sociais e que atendem a diferentes propósitos discursivos. Dentre os textos que circulam na contemporaneidade, destacam-se os textos mediados pelas mídias digitais.

Conforme apontam Vilaça e Ribeiro (2015), a partir das décadas de 80 e 90 os computadores passaram

cada vez mais a serem usados para a produção e armazenamento de textos. Na atualidade, com interfaces gráficas mais fáceis de serem utilizadas, o papel do computador na realização de práticas sociais envolvendo leitura e escrita está sendo amplamente popularizado.

Levando em conta a ampliação da cultura digital e a intensidade dos usos das novas tecnologias, particularmente da Internet, presenciamos uma gama de transformações nas formas textuais e nas formas de comunicação e precisamos estar aptos a se comunicar e interagir por meio delas. Não se trata, portanto, apenas de perceber ou reconhecer as mudanças, mas participar e agir por meio delas. Nesses termos, Santaella e Lemos (2010) apontam que a linguagem vem se modificando à medida que as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia da sociedade contemporânea.

Tendo em vista os aspectos observados, o texto que circula no meio digital, além de apresentar as características já discutidas aqui até o momento, também apresentam características próprias por consequência do seu espaço de circulação e das novas possibilidades proporcionada pelos suportes e pelas tecnologias digitais em rápida expansão. Afinal, conforme apontado em trabalho anterior:

É necessário ter em mente que a mensagem que circula no meio digital precisa ser adequada, levando em consideração questões de conteúdo, extensão, formalidade e forma. Além disso, devemos ainda considerar a forma de transmissão (influenciada pela velocidade da conexão à Internet, por exemplo), a forma de tela (celulares, *tablets*, computadores...), as características dos

dispositivos, limitações de *softwares*, sem apresentar uma lista extensiva. (VILAÇA e ARAUJO, 2016, p. 145)

De acordo com a citação, é possível constatar que o texto apresenta as peculiaridades funcionais e organizacionais de acordo com o meio de comunicação que na qual circula, assim como menciona Marcuschi (2010). Dentre os textos que circulam no meio *on-line*, Vilaça e Araujo (2016) destacam o *blog*, o fórum, os textos acadêmicos, o correio eletrônico, o *chat*, apenas para exemplificar. Neste cenário, destaca-se o hipertexto. Conforme Koch (2007, p. 28) enfatiza, “a maior diferença entre texto e hipertexto está na tecnologia, no suporte eletrônico”. Entretanto, muitos outros aspectos devem ser levados em conta nesta diferenciação. Na próxima seção serão apresentados os conceitos de hipertexto, assim como suas características, interatividade e processos de navegação.

3 - HIPERTEXTO NA ERA DIGITAL

Abordando estudos anteriores, Barreto Lé (2010) comenta que o termo *hipertexto* surgiu no meado dos anos 60. Entretanto, Santaella (2008) defende que a ideia da organização de um texto nos moldes do hipertexto surgiu em 1930, com a fundação do Instituto Internacional de Bibliografia em Bruxelas, por Paul Otlet e Henri La Fontaine. Cavalcante (2010) e Santaella (2008) destacam que o criador do termo hipertexto foi Theodore Nelson, em 1974, após a utilização das tecnologias para o armazenamento de textos, possibilitando também a sua

recuperação. A ideia neste momento era a construção de uma grande biblioteca *on-line*.

Já em 1980, segundo Cavalcante (2010), o hipertexto ganhou interatividade. Isto é, com a evolução da interface gráfica do computador, o usuário teve mais facilidade de acesso aos hipertextos, trocando informações, interferindo no conteúdo, podendo utilizar gráficos, imagens, animação etc. Este molde de hipertexto, segundo a autora, segue até os dias atuais.

A princípio, o hipertexto digital era armazenado em computadores ou em discos externos, como CD-ROMs, disquetes e outros meios de armazenamento. Por meio da disseminação da Internet, os hipertextos puderam ser armazenados na rede mundial e acessados de qualquer lugar e a qualquer momento. A *Web* trouxe uma interatividade para o hipertexto presente apenas na mediação *on-line*. Além de apresentar palavras, o hipertexto presente no meio digital também pode trazer para a construção do significado do texto as linguagens sonora e visual. Além, é claro, de diversas formas de navegação dentro do texto e entre textos, um dos aspectos mais tradicionalmente apontado como característico do hipertexto.

3.1 - CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO

Certamente a ideia geral do hipertexto é justamente a quebra da linearidade do texto. Sendo assim, o texto é dividido em partes, ou seja, em blocos de textos independentes conectados. O leitor pode definir

então a sua ordem de leitura, iniciando no fragmento de texto que achar conveniente e seguindo a leitura da forma que quiser, utilizando os *links* (ou *hiperlinks*) para se conectar a outros módulos de informação. Os *links* podem fazer referências a outras partes do mesmo texto ou a outros textos, de outros assuntos e/ou autores, por exemplo.

Ao discutir a compreensão do hipertexto, Braga (2010) e Tavares (2013) acrescentam que esta forma de organização de texto já aparecia antes da difusão da Internet, como em referências feitas a outros textos ou em notas de rodapé de livros, apenas para exemplificar. "O hipertexto nada mais é que um texto que traz referências a outra parte do próprio texto, ou a partes de outros textos" (TAVARES, 2013, p. 238). Sob a mesma ótica, para Lajolo e Zilberman (2009, p. 37), o hipertexto é um bloco de texto unido por "*links* eletrônicos que oferecem aos usuários diferentes trilhas de leitura. O hipertexto possibilita o arranjo não-linear dos dados graças ao processo automático de conectar um pedaço de informação a outro".

Marcuschi (2001, p. 83), define o hipertexto como uma "rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares". Também Barreto Lé (2010), Braga (2010), Levy (2003), Santaella (2008), Vilaça e Araujo (2016) referem-se ao hipertexto com um texto de leitura não linear. Na perspectiva de Cavalcante (2010, p. 202), o hipertexto "é um tipo de programa para a organização de conhecimento ou dados, visando a aquisição de informações e comunicação".

Conclui-se, portanto, que nem todo texto disponibilizado na Internet é um hipertexto. Há textos no meio *on-line* construídos de forma linear e sem conexões com outros textos, sendo assim, não devem ser considerados hipertextos. Neste sentido, não é correto afirmar que todo texto *on-line* é um hipertexto. Porém é comum ver uma certa confusão feita em algumas publicações que, por diferença de perspectiva ou imprecisão conceitual, trata qualquer texto *on-line* ou em suporte digital como hipertexto.

Dentre as principais características do hipertexto, destaca-se a rapidez de acesso a informação. Com um simples clique do mouse, o leitor pode saltar de um fragmento de texto a outro, do início para o final de um documento. O que dá vida ao hipertexto, portanto, é o *link*, pois é por meio dele que é possível a conexão com outros textos. Ao falar sobre os *links*, Cavalcante (2010) diz que eles promovem acesso para outros textos, diversos e finitos. Segundo Santaella (2008, p. 67), "clica-se de um lugar para outro, em uma miríade de caminhos, com o potencial de rastrear um vasto mundo de informações. Esse processo interativo é chamado de navegação". Navegar, neste contexto então, é o ato de ler hipertextos no meio digital, escolhendo os caminhos da leitura por meio dos *links* disponíveis.

3.2 - A LEITURA NA ERA DO HIPERTEXTO

É possível afirmar que a experiência de navegação na Internet se confunde com a própria experiência de leitura *on-line*. Santaella (2008) discute o leitor como um

navegador. Este navegador então tem a responsabilidade de escolher, entre muitas possibilidades, o seu percurso de leitura. O hipertexto não possui começo, meio ou fim previamente definidos. Desta forma, o leitor é quem definirá a ordem de leitura quando acessar o hipertexto. Além de navegar por entre textos de mesma temática, o leitor do hipertexto também pode mudar completamente o assunto da sua busca em questões de segundos.

Também Lemos (2013) destaca que, no hipertexto, o leitor define a sua rota de leitura, navegando entre as informações de forma não linear, de *site* em *site*, de *link* em *link*, abrindo diversas janelas para a sua leitura, acessando informações de diferentes países ao mesmo tempo etc, tudo em tempo real. O leitor então passa a ser uma espécie de autor da sua própria leitura, escolhendo os "recortes" do texto a serem lidos e a ordem de leitura. Sua leitura é apenas sua, particular. Na proposta de Koch (2007), este leitor pode ser chamado de *hiperleitor*.

Tavares (2013) ressalta que o sentido dado a um hipertexto é definido pelo leitor durante a escolha dos caminhos da sua leitura, por isso tudo, o significado do hipertexto foge ao autor. Nessa mesma linha de raciocínio, Braga (2010) entende que o autor de um hipertexto não tem como prever os caminhos de leitura e o sentido que o leitor dará para a sua construção textual. Neste cenário então, o autor tem menos controle sobre o seu texto, enquanto o leitor tem mais poder sobre sua leitura.

Lajolo e Zilberman (2009) semelhantemente enfatizam em seus estudos a questão da liberdade do

leitor na navegação de hipertextos e na escolha de seus caminhos pelos *hyperlinks*, seja definindo a ordem de leitura e/ou fazendo leituras simultâneas, ou até mesmo colaborando com a obra e com o autor. Neste mesmo sentido, Santaella (2008) comenta que o leitor, ao navegar na Internet, é quem determina a informação que será acessada, em que ordem e por quanto tempo ela será acessada, aprofundando de acordo com o seu interesse. Na perspectiva de Tavares (2013), Vilaça e Araujo (2016), cada caminho de leitura escolhido pelo leitor traz diferentes possibilidades de construção de conhecimentos.

Entretanto, tal como Marcuschi (2001) enfatiza, esta “liberdade” de leitura do hipertexto exige do leitor uma maior noção de coerência e objetivos sobre suas leituras. Para fazer as escolhas dos seus caminhos de leitura, o leitor precisa definir estratégias ao acessar *links* para outros textos, caso contrário o ato de ler um hipertexto pode se tornar algo desorientado, assim como descrevem Santaella (2008) e Tavares (2013). As autoras alertam que a falta de linearidade do hipertexto pode deixar o leitor “perdido”, principalmente se ele não tiver conhecimento prévio sobre o assunto lido.

Uma outra questão que merece destaque é que, segundo as contribuições apontadas por Shepherd e Saliés (2013), os hipertextos mediados pelo meio digital exigem do leitor e/ou escritor um certo cuidado, já que a exposição e o alcance das ideias é bem maior e com muita mais velocidade e facilidade que no meio impresso. Sendo assim, deve-se evitar ser ofensivo e ambíguo. É importante ter em mente que os textos publicados na

Internet não alcançam apenas o público alvo, mas qualquer pessoa que acesse a página. Portanto, é necessário ter a mesma cautela que se tem ao falar em público. Preocupação que deve ser ampliada pela facilidade de acesso, compartilhamento, divulgação, debate... proporcionado pela internet.

3.3 - HIPERTEXTO DIGITAL X HIPERTEXTO IMPRESSO

Ao se discutir hipertexto, também é importante levar em consideração que este formato de texto não é exclusivo do meio digital. Como já apontado anteriormente, a organização de textos neste formato se deu bem antes da popularização das tecnologias digitais na sociedade. Ao ler uma enciclopédia, por exemplo, o leitor não a lê de forma linear, mas buscando o assunto pretendido de forma estratégica. O mesmo pode acontecer também ao buscar um determinado tema em um livro ou uma palavra em um dicionário. Muitos jornais e revistas, apenas para ilustrar, organizam seus textos como blocos de textos, que podem ser lidos em ordens diferentes e de forma independente.

Ainda sobre o hipertexto impresso, Santaella (2008) fala também sobre os jornais e revistas que, além de trazer o texto verbal escrito, apresentam uma riqueza de semioses, como imagens, fotos, tabelas, gráficos etc. Além disso, o livro, por exemplo, traz diversos recursos que possibilitam a "navegação" por entre as suas páginas, como o sumário, o índice, as notas de rodapé e as referências bibliográficas, que apontam para outros textos

que podem ser lidos sobre a mesma temática. Nesses termos, similarmente Lemos (2013) aponta que a leitura em um texto impresso também pode ser feita por interconexões.

Ao discutir as diferenças entre o hipertexto impresso e o hipertexto *on-line*, Lemos (2013) destaca a velocidade com que o leitor pode acessar informações na Internet, navegando entre textos de diversos autores de diversos países com um simples clique. Neste mesmo sentido, é interessante ressaltar também a questão da facilidade de acesso a hipertextos *on-line*, podendo ser acessado de qualquer lugar e a qualquer hora, diferentemente de uma biblioteca, por exemplo. Vale lembrar também de que, como evidenciam Santaella (2008) e Carvalho e Kramer (2013), o texto impresso é fixo, já por outro lado um hipertexto *on-line* possui a habilidade de poder ser alterado a qualquer instante, portanto, pode mudar a cada acesso.

Uma outra questão que merece destaque aqui é a construção de sentido de um hipertexto por meio de texto escrito e outras linguagens, como visual e sonora. O hipertexto que circula no meio impresso pode mesclar texto escrito com imagens estáticas, fotos, gráficos, tabelas etc, mas não consegue apresentar a mesma interatividade que um hipertexto que circula no meio *on-line*, que pode apresentar sons, músicas, vídeos, imagens animadas etc. Na próxima seção, discutimos esta mesclagem de linguagens possíveis no meio digital, apresentando então a passagem do hipertexto para a hipermídia.

4 - HIPERMÍDIA: A HIPERMODALIDADE NO MEIO DIGITAL

Rajagopalan (2013) defende a ideia de que a multimodalidade merece destaque na comunicação via computador e Internet.

De acordo com Santaella (2008, p. 62),

A partir da primeira metade dos anos 1990, quando não apenas texto, mas imagem, som e animações passaram a ser visualizados na tela do computador, todos eles acessíveis através de links, o hipertexto transmutou-se em hipermídia.

Desta forma, os textos que circulam na contemporaneidade apresentam cada vez menos apenas texto verbal escrito. Em parte, isso se deve à questões de tempo de “permanência” dos leitores online. Há um certo concesso de que, em geral, os textos online não devem ser mais curtos que os impressos, já que o leitor tende a preferir permanecer menos tempo nele, não só por características do processo de leitura, mas também pelas possibilidades de navegações por outros textos, além de fatores diversos que podem contribuir para a distração. Esta foi e ainda é tratada muitas vezes como uma característica e, ao mesmo tempo, uma estratégia para a escrita na *Web*, chamada algumas vezes de *Webwirting*.

É cada vez mais comum textos construídos por meio da junção de linguagens textuais, sonoras e visuais. Conforme aponta Rajagopalan (2013, p. 50): “Na Internet, a escrita, a fala e a imagem se mesclam de forma, até pouco tempo atrás, impensável, obrigando

todos nós a revermos algumas de nossas crenças fortemente arraigadas e herdadas dos tempos passados”.

Santaella (2008) aponta que esta fusão de linguagens no hipertexto acaba por criar uma nova linguagem, a chamada **hipermídia**. Conseqüentemente, esta nova linguagem traz novas formas “de pensar, agir, sentir. (...) Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis” (SANTAELLA, 2008, p. 66).

A hipermídia é, portanto, uma extensão do hipertexto. Ela vai além da informação escrita, permitindo acrescentar aos textos não apenas os mais diversos grafismos (símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras), mas também todas as espécies de elementos audiovisuais (voz, música, sons, imagens fixas e animadas). Em ambos os casos, o termo “hiper” se reporta à estrutura complexa alinear da informação. (SANTAELLA, 2008, p. 63)

Braga (2010) assinala que esta nova linguagem traz uma nova realidade comunicativa. Neste cenário, o leitor deve ler além da informação escrita. Isto é, para compreender o significado de um texto, o leitor deve não considerar apenas a linguagem verbal escrita, mas considerar os diferentes elementos que podem contribuir para a construção de sentido. É por meio da combinação e integração das linguagens textuais, sonoras e visuais de um texto que o leitor poderá compreender a informação.

Sob a mesma ótica, ao discutir sobre leitura na era da hipermídia, Xavier (2010) também comenta que esta nova linguagem que circula no meio digital não é composta apenas de palavras. O autor enfatiza que, para compreender o sentido de um hipertexto, o leitor não pode ser apenas decodificador do código linguístico.

Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, (...) o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia” (XAVIER, 2010, p. 210).

Neste contexto, Tavares (2013) declara que esta interpretação multimodal do texto é de responsabilidade do leitor, assim como acontece em um hipertexto construído apenas com linguagem verbal escrita. A autora comenta que a hipermídia abre espaço para a construção de múltiplos sentidos, ao possibilitar a utilização de imagens, vídeos, sons, textos escritos etc. Estes recursos, ainda segundo a autora, permitem que o autor possa explicitar os conteúdos de diferentes formas.

Dentre as semioses que podem constituir um hipertexto, destacam-se o som, a música, a fala, fotos, vídeos, gráficos, tabelas, imagens estáticas, imagens animadas, etc. Portanto, os *links* e as conexões dos hipertextos não precisam ser apenas por meio de texto verbal escrito. Santaella (2008) ressalta que estes “nós” que interligam o sentido dos textos podem ser realizados por diversas extensões do hipertexto, como por exemplo, “os *nós* podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos

ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos serem hipertextos” (LEVY, 1993, p. 33).

Por meio desta nova linguagem, há transformações em relação ao que se entende por texto e por imagem de forma isolada. Ao misturar textos e imagens, a significação está na análise do contexto. Uma determinada imagem, por exemplo, dentro de um contexto pode assumir um significado diferente de quando visualizada de forma isolada. Muitas destas transformações, como comentado anteriormente, não são exclusivas do meio digital. Muitos textos que circulam na mídia impressa atualmente são construídos por meio de linguagem verbal escrita e linguagem visual. Livros didáticos, jornais, revistas e outros apresentam palavras e imagens em conjunto, apenas para ilustrar.

Mais uma vez, destaca-se aqui que “o hipertexto exige do seu usuário muito mais que uma mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (XAVIER, 2010, p. 209). Por isso tudo, Rojo (2012) sustenta que, para lidar com os textos que circulam na atualidade, é necessário que o sujeito contemporâneo desenvolva novas competências de leitura e escrita, dando conta, portanto, destas diferentes formas textuais e desta multiplicidade de linguagens. Por todos estes aspectos, questiona-se como a escola vem contribuído na preparação de seus estudantes para lidar com estas transformações textuais, principalmente na descentralização do sentido na palavra escrita. Esta discussão é apresentada na próxima e última seção.

5 - HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Em virtude do que foi mencionado até aqui, questiona-se qual o papel da escola na formação do aluno na sociedade contemporânea. Considerando que há uma maximização no acesso de textos disponibilizados na Internet e que também é crescente o número de práticas sociais mediadas pelo meio digital, é fundamental que a escola prepare seus alunos para ocupar um lugar neste mundo moderno, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania. Afinal, conforme afirma Santaella (2013, p. 46), “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não se permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”.

Desta forma, o grande desafio da escola hoje é formar cidadãos preparados para a sociedade contemporânea, sendo capaz de se apropriar dos avanços tecnológicos e extrair conhecimentos a partir também deles (PEREIRA, 2011; FANTIN, 2012). Belloni (2012) alerta que, apesar de dispositivos eletrônicos conectados à Internet fazerem parte do cotidiano e transformarem as relações sociais, no ambiente escolar o professor continua ainda sendo o grande centro no processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, Lajolo e Zilberman (2009) defendem então que o professor é o personagem principal para que o aluno desenvolva as competências necessárias para a leitura e a escrita na atualidade. As autoras acreditam que, ao trabalhar com exemplos de textos que circulam no meio digital em sala de aula, por

exemplo, o professor poderá contribuir para o domínio de leitura do aluno neste ambiente.

É importante lembrar aqui de que a simples presença do computador na sala de aula não torna a aula pautada nos avanços tecnológicos vividos na sociedade em que estamos inseridos (COSCARELLI, 2011; BARRETO, 2002). Também o fato de haver informática nas escolas não significa que os alunos desenvolverão as competências necessárias para a leitura e produção de textos no ambiente *on-line*. Castells (2003, p. 212) aponta ainda que a falta de treinamento adequado para os professores trabalharem com as tecnologias em sala de aula acaba por agravar o quadro, já que, apenas por meio de profissionais preparados, a Internet e outras tecnologias podem ser vantajosas para o ensino. Similarmente, Fantin (2012) considera que estas novas formas de comunicação e novas formas textuais, englobando uma multiplicidade de formas e experiências, deveriam estar presentes na formação de professores na atualidade.

Dado o exposto, Belloni (2012) enfatiza que as TDICs devem ser integradas nas disciplinas escolares, participando do processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias, segundo a autora, devem proporcionar transformações pedagógicas nas escolas, principalmente considerando que hoje os alunos são nativos digitais, ou seja, já nasceram mergulhados em relações mediadas pelas TDICs. Castells (2003, p. 227) também defende esta nova pedagogia, “baseada na interatividade, na personalização, no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender a pensar”. Ao tratar deste tema,

Rivoltella (2012) comenta que as tecnologias devem servir de apoio para o professor em sala de aula e, nos mesmos termos, Coscarelli (2011, p. 28) acrescenta que o computador deve ser utilizado nas escolas como “meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos.”

Segundo a análise de Castells (2003), ao utilizar a Internet em sala de aula, os envolvidos precisam saber muito mais que utilizar o teclado e o mouse do computador. Ou seja, apenas a competência tecnológica não é suficiente para desenvolver o aprendizado do aluno. As novas tecnologias trouxeram novas exigências. Desta forma, o autor enfatiza que ao utilizar a Internet, o estudante deve saber como procurar informações e como usá-las com um objetivo específico. Segundo o estudioso, “Em outras palavras, o novo aprendizado é orientado para o desenvolvimento da capacidade educacional de transformar em informação e conhecimento” (CASTELLS, 2003, p. 212).

Neste cenário, é preciso adotar novas formas de se abordar questões textuais nas escolas, levando em consideração o hipertexto e a hipermídia. É preciso considerar as mudanças no processo de leitura e escrita, proporcionadas pela multiplicidade de linguagens presentes no meio digital. Afinal, conforme afirma Goulart (2011), a leitura e a escrita no meio *on-line* exigem do leitor contemporâneo um sistema de convenções diferente do leitor de textos impressos.

Em outras palavras, não se trata, portanto, apenas da relação do leitor com a linguagem verbal escrita. Como discutido nas seções anteriores, é preciso construir o sentido de um texto por meio da compreensão de diversas linguagens em conjunto. Sob o mesmo ponto de vista, Barreto (2002) discute que a escola ainda está “presa” a linguagem escrita verbal, enquanto a mídia articula diversas linguagens. Ao falar sobre o leitor presente no meio digital, Rivoltella (2012, p. 26) amplia esta discussão ao dizer que “esse receptor não é só receptor, é também produtor.”

Segundo as considerações apontadas por Barreto (2002, p. 78), nas leituras de hipertexto

Estão em jogo modos de relação com os sentidos, expressos por práticas de leitura indissociáveis das novas linguagens. Estão as diferenças introduzidas pela configuração textual multimídia. Está a intencionalidade da leitura, a sua dimensão claramente lúdica, muito mais do que o ato de extrair do texto as informações solicitadas por “outro”. Está a busca do sentido do texto, tão solicitada na escola, em outro patamar.

No entanto, como aponta Santos (2011), é comum ouvir no ambiente escolar que a maioria dos jovens atualmente não gosta de ler ou que simplesmente não leem. Entretanto, cabe aqui argumentar que é preciso observar de que leitura está se falando. Talvez o estudante possa não demonstrar interesse pela chamada literatura erudita ou de prestígio, porém este mesmo aluno pode acessar diferentes tipos de textos no ambiente virtual diariamente, como por *sites* de busca,

pelo *Facebook*, pelo *WhatsApp* etc, de inúmeros tipos e gêneros, já que a escrita faz parte de praticamente todas as relações com a Internet (SANTOS, 2011; SHEPHERD e SALIÉS, 2013). Logo, o argumento de quantidade de leitura (ler mais ou ler menos) deve ser examinado de forma bem mais cuidadosa e complexa, fato que merece ser explorado em outro trabalho por ultrapassar o escopo deste artigo.

Diante destes fatos, Schneuwly e Dolz (2010) sugerem que a escola traga para a sala de aula situações comunicativas que possam fazer parte do cotidiano deste aluno e da sociedade em que ele vive. Isto é, trabalhar com textos reais do convívio dele, como os hipertextos que circulam no meio *on-line*, pois assim a aprendizagem sobre leitura e escrita poderá fazer maior sentido para este aluno.

Para os autores, a escola é um lugar de comunicação, em que os alunos podem se preparar para produzir e ler textos presentes em diversas situações diárias. Sendo assim, esse aluno aprende a lidar com os textos que circulam na contemporaneidade a partir da prática de linguagem escolar. Schneuwly e Dolz (2010) observam que, ao se deparar com diferentes espaços de circulação de texto, o aluno poderá desenvolver competências linguísticas de acordo com as exigências comunicativas presentes no mundo moderno.

Por outro lado, Goulart (2011) lembra de que o cotidiano de ensinar e aprender é afetado pelas condições estruturais das escolas, por fatores político-pedagógicos, pela formação do professor e outras questões que podem dificultar um ensino pautado na atualidade. Apenas para

ilustrar esta situação, Shepherd e Saliés (2013) comentam sobre as escolas que proíbem o uso de celular em sala de aula, no lugar de trazer para o cotidiano escolar os textos que podem ser acessados pelo dispositivo. “Em vez de proibir as mensagens de texto em sala de aula, precisamos usá-la para fazer poesia (e, romances em algumas partes do mundo). Precisamos tornar o letramento digital uma prioridade nas bibliotecas das escolas” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p. 27).

Sabe-se que é fundamental que a leitura faça parte da rotina e da formação deste jovem no ambiente escolar. Em vista dos argumentos apresentados, o processo de leitura e escrita deve levar em consideração também os textos que circulam nos meios digitais, como hipertextos e a hipermídia, preparando assim o estudante para lidar com diferentes textos contemporâneos em práticas sociais e, conseqüentemente, desenvolver sua cidadania.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi discutir os aspectos fundamentais do texto, partindo do meio impresso para o meio *on-line*, identificando as origens do hipertexto, suas características, interatividade e processos de navegação. O objetivo, no entanto, foi proporcionar uma compreensão geral dos conceitos sobre texto, hipertexto e hipermídia – que são termos amplamente utilizados na atualidade – e discutir a importância de abordar estas novas formas textuais no ambiente escolar.

Com a popularização das tecnologias de informação e comunicação, principalmente da Internet, cada vez mais há práticas sociais envolvendo a leitura e escrita mediadas pelo meio digital. No entanto, é preciso considerar as transformações que as formas textuais sofrem ao passar para a tela do computador. Afinal, estas transformações textuais acabam por exigir novas competências do leitor contemporâneo. Cabe à escola, portanto, ao preparar o aluno para ocupar seu lugar nesta sociedade moderna, trabalhar os textos presentes nas práticas sociais que fazem parte do cotidiano desta sociedade.

Apesar do formato do hipertexto não ser exclusivo do ambiente on-line, é neste contexto que ele ganha grande interatividade. A atividade de leitura de um hipertexto pressupõe na escolha de caminhos de leitura, por meio de links. Este leitor, portanto, possui liberdade para navegar por entre os blocos de textos, definindo a sua ordem de leitura e o aprofundamento de sua leitura. Além de permitir esta conexão entre diversos textos, a construção de sentido de um hipertexto pode se dar com a junção de diferentes linguagens, como a verbal, sonora e visual; transmutando-se em hipermídia.

Por todos estes aspectos, apenas trazer os dispositivos eletrônicos para a sala de aula não garante o desenvolvimento de competências para a leitura e a escrita de textos contemporâneos. É necessário que o aluno tenha acesso à prática da linguagem abordada em diferentes contextos, inclusive no meio on-line. Se as formas textuais mudaram, o processo de leitura nas escolas deve se adequar às mudanças. Os textos não

podem mais ser encarados apenas como um amontoado de frases que deve ser decodificado linguisticamente. O sentido de um texto deve ser construído levando em consideração o espaço de circulação, as linguagens envolvidas, o contexto histórico e social e, claro, o próprio conhecimento de mundo do leitor.

Por fim, a ideia do presente trabalho é realimentar as discussões referentes ao papel do hipertexto e hipermídia na sociedade contemporânea, proporcionando um espaço de reflexão sobre a leitura e escrita na era digital e apresentando de forma objetiva conceitos e características destes textos na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO LÉ, J. Hipertexto e fluxo informacional: considerações sobre o dado e o novo na web. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.;

XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) Linguística da Internet. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELLS, M. A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links do hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

DIAS, A. V. (et. all). Minicontos multimodais: Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R., MOURA, E.(orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FANTIN, M. Mídia-Educação No Currículo E Na Formação Inicial de Professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GUIMARÃES, E. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. Alfa. São Paulo: UNESP, 2007. (p. 23-38)

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. Das Tábuas da Lei à Tela do Computador – A leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

LEMOS, A. Cibercultura – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. O que é o virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem & Ensino, Vol. 4, Nº 1, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (p. 19-38)

PEREIRA, J. T. *Educação e Sociedade da Informação*. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Como o Internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

ROJO, R. H. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In. ROJO, R. H. MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (p. 11-31)

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

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês et al (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (p. 47-72)

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In. PRIMO, A. (org.) Interações em Rede. Porto Alegre: Sulina, 2013. (p. 33-47)

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, E. M. CHAT: e agora@? Novas regras – Nova escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 61-78.

SHEPHERD, T. G; SALÍÉS, T. G (Orgs.) Linguística da Internet. São Paulo: Contexto, 2013.

TAVARES, M. R. Exemplos da prática pedagógica em EAD. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) Linguística da Internet. São Paulo: Contexto, 2013.

VILAÇA, M. L. C., RIBEIRO, S. R. O. Interfaces entre Tecnologia e Linguagem: Gêneros Textuais Digitais. IN: E-scrita Revista do curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, Vol. 8, n. 18, janeiro/abril, p. 334-346, 2015.

VILAÇA, M. L. C; ARAUJO, E. V. F. Linguagem na Era Digital: reflexões sobre Tecnologia, Linguagem e Comunicação. In: VILAÇA, M. L. C; ARAUJO, E. V. F (Orgs.) Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. (p. 127-155)

XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

3

GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS, SUPORTE OU SERVIÇO?

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo⁶
Márcio Luiz Corrêa Vilaça⁷

1 - APRESENTAÇÃO

Com a maximização dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diversas esferas de atividades da sociedade, também é crescente o número de práticas de leitura e escrita que são mediadas no ambiente digital. As TDICs são responsáveis por diversas e rápidas mudanças no contexto social, não apenas em relação à introdução de novos equipamentos, mas principalmente nas formas de comunicação, aprendizagem e interação na vida cotidiana.

⁶ Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio, com bolsa financiada pela CAPES. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio.

⁷ Doutor em Letras e Mestre em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (2016-2019)

Na sociedade contemporânea, ao se conectar à Internet por meio de computadores, *tablets*, celulares dentre outros dispositivos, temos acesso a textos híbridos, construídos por meio de diversas linguagens - escrita, sonora, visual, por exemplo -, e formatos multissemióticos. Logo, uma leitura competente não deve se prender apenas à leitura da palavra, mas de todos os elementos verbais e não verbais que integram o texto. Apesar desta não ser uma característica exclusiva da Internet, são inegáveis o dinamismo, a interação e a velocidade presentes na rede. E, portanto, as transformações decorrentes deles.

Durante a interação *on-line*, estamos todo o tempo lidando com a ação de ler e escrever, seja nos *chats*, ao ouvir músicas, ao pagar contas, ao realizar pesquisas, ao ler um jornal *on-line*, ao participar de redes sociais, ao realizar compras, dentre outras atividades. Além disso, estamos "conectados" à textos de diferentes gêneros e de diversas esferas e domínios de atividades sociais, como a religiosa, a jurídica, a acadêmica e a cotidiana. Por meio das ferramentas da *Web* (2.0), como *blogs* e *sites* de redes sociais, deixamos gradualmente de ser "apenas" consumidores de textos *on-line* para também sermos produtores de textos, muitas vezes multimodais e multissemióticos. Por meio de produções textuais multimodais, os indivíduos realizam práticas sociais variadas.

Diante de tudo isso, é possível indagar-se se os gêneros textuais que circulam nas mídias virtuais são novos gêneros que emergem com as novas formas de interação pela Internet. E, partindo do pressuposto que

gêneros e suportes são inseparáveis, como os suportes digitais colaboram para a construção de sentido de um texto.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: em primeiro lugar, a seção seguinte apresenta uma discussão sobre os gêneros textuais e a sua importância para as práticas de leitura e escrita na sociedade; a seguir, na segunda parte do trabalho, são analisadas as configurações e os conceitos dos gêneros textuais digitais e; por último, será apontada a complexidade na distinção entre gêneros textuais digitais, suporte e serviço.

2 - GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos dos gêneros textuais não são algo novo, entretanto há uma certa popularização de pesquisas sobre o assunto nos últimos anos, sendo um tema bastante discutido na década passada (MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2010), principalmente no campo da Linguística Textual (KOCH e ELIAS, 2010). Acreditamos que, em parte, este crescimento das discussões se deva ao fato dos gêneros textuais passarem a fazer parte de forma mais plena do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos currículos escolares de Língua Portuguesa, que reconhecem e argumentam a importância de um ensino que dê destaque aos gêneros textuais.

Kleiman (2010) também defende este pensamento, ao comentar que as propostas dos PCNs desencadearam inúmeras pesquisas sobre os gêneros textuais, já que, como Rojo e Cordeiro (2010) observam, a proposta dos PCNs para trabalhar os gêneros textuais

em sala de aula trouxe muitas dúvidas. Se há alguns anos os gêneros textuais pouco eram abordados em salas de aula – em parte devido à tradição de ensino baseado na gramática –, hoje o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, propõe que as aulas de Língua Portuguesa tenham sempre um gênero textual como base, estudando suas características mais comuns, lendo e produzindo exemplos de textos enquadrados em determinados gêneros.

Similarmente, Marcuschi (2008) também comenta que as pesquisas envolvendo os gêneros textuais estão “na moda”, porém o autor enfatiza que estes estudos são bem antigos, possivelmente da época de Platão. Se antes os estudos dos gêneros textuais estavam mais voltados para a área da literatura, na atualidade os gêneros textuais se remetem mais às diferentes categorias de discursos. Portanto, podem ser literários ou não, podem ser orais ou escritos.

Mas, enfim, do que se tratam estes gêneros textuais (ou gêneros de discursos) discutidos na atualidade?

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através dos quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Em virtude do que foi mencionado, é possível dizer que os gêneros textuais estão conectados às práticas sociais, possibilitando a organização social e a comunicação dentro da sociedade. Ao ler um livro, ao assistir a um debate, ao ler um jornal, ao ler um artigo de uma revista, ao assistir uma propaganda na televisão, ao ler uma receita de bolo, ao escrever um bilhete, ao resumir um filme para um amigo... Em todos estes momentos estamos lidando com gêneros textuais e não temos, na maioria das vezes, problemas para entendê-los, pois fazem parte do nosso dia a dia. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 54), esta competência “que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos” pode ser chamada de *competência metagenérica*, desta forma, esta competência se refere ao conhecimento de gêneros textuais que construímos ao longo da vida. Ela nos permite reconhecer, escolher e compreender diferentes gêneros textuais, de acordo com a finalidade interacional, o domínio discursivo, o contexto pragmático e as necessidades comunicativas.

Rojo e Barbosa (2015, p. 16) também apontam que os gêneros textuais fazem parte do nosso cotidiano, em todo meio de comunicação e interação com outras pessoas. “Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso (...) orais e escritos, impressos ou digitais”.

Um gênero não funciona solto, ele está sempre inserido em um contexto sócio-histórico (BAZERMAN, 2011). Neste sentido, Marcuschi (2008, p. 154) defende que

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Semelhantemente, Abreu-Tardelli (2010) ao conceituar os gêneros textuais, afirma que

(...) elaborados por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados relativamente estáveis são construídos sócio-historicamente e se relacionam diretamente com diferentes situações sociais, sendo que cada situação gera determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Para melhor explicar a importância do gênero textual para a nossa sociedade, Marcuschi (2008) apresenta diferentes exemplos de textos escritos e orais que fazem parte do nosso cotidiano. Dentre estes exemplos, o autor comenta sobre o resumo, a resenha, a monografia de final de curso, a conferência, contratos, dentre outros. Todos estes textos são escritos ou ditos mais ou menos da mesma maneira, ou seja, seguindo uma estrutura textual, um modelo já socialmente constituído (KOCH e ELIAS, 2009; 2010).

Sobre estas questões, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010) constatam que os textos que elaboramos, sejam escritos ou orais, não são iguais. Ou seja, ao elaborarmos um texto, sempre nos adaptamos à situação em que

estamos inseridos, ao nosso contexto. Logo, se estamos em situações semelhantes, produziremos textos semelhantes. E é nessa regularidade e nestas semelhanças que compreendemos o gênero textual. Pode-se afirmar, portanto, que textos semelhantes circulam em esferas semelhantes, como a esfera acadêmica, a jornalística, a religiosa etc.

Ao falar sobre estas esferas de atuação, é interessante ressaltar que Marcuschi (2008), Rojo e Barbosa (2015) comentam que as práticas sociais se organizam em diferentes e específicas esferas de atuação, dependendo da atividade. Desta forma, a sociedade se organiza em campos ou esferas de atuação ou atividade, com regras, valores próprios e, conseqüentemente, apresentando formas de se comunicar e gêneros textuais próprios circulando naquele meio. Estas esferas de atividade humana não são fechadas, elas também se transformam com as mudanças sofridas na sociedade, assim como seus gêneros textuais.

Como o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas mudam, os gêneros também se modificam de acordo com essas alterações. Um bom exemplo é o aparecimento das tecnologias digitais de informação e da comunicação (TDICs), que provocam modificações nos gêneros por elas incorporados (...) (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 68)

As esferas de atividades estão vinculadas então às práticas sociais, aos gêneros e aos tipos de interação. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 71), nestas esferas de atividades circulam textos orais ou escritos refletidos

pelas “posições sociais, pelos jogos de interesses e pelas finalidades próprias destas esferas”. Apenas para exemplificar, as autoras citam as esferas jurídica, jornalística, cotidiana, escolar, de trabalho, ideológica, literária, propagandística, dentre outras.

Marcushi (2008), em trabalho que aborda os gêneros textuais de forma bastante rica e clara, discute diferentes domínios discursivos, tais como instrucional, religioso, jurídico, ficcional e comercial. O pesquisador apresenta um quadro com uma grande quantidade de gêneros textuais divididos por domínio discursivo e modalidades de uso da língua (p. 194 - 196).

Cada um destes textos que circulam nestas esferas de atividades, além de serem produzidos seguindo uma estrutura, são escritos ou ditos para se atingir um certo objetivo. Desta forma, Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009) afirmam que todo gênero textual possui um propósito, que acaba por definir sua esfera de circulação. “Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

De acordo com os argumentos acima, estudar um gênero apenas observando sua forma e sua estrutura pode tornar o estudo falho. Muito mais que a estrutura textual, deve-se observar o propósito do texto. A funcionalidade do texto, portanto, deve ser levada mais em conta do que a forma. Sob tal ótica, Bawarshi e Reiff (2013) enfatizam que durante os estudos sobre os gêneros, o contexto deve merecer destaque, portanto,

deve-se sempre associar os gêneros textuais aos propósitos sociais.

Entretanto, é comum no contexto escolar, ao se abordar os gêneros textuais em sala de aula, estudos ainda presos em uma estrutura textual rígida, como se toda carta só pudesse ser escrita da mesma forma, por exemplo, seguindo uma espécie de modelo estanque. Segundo Barreto (2012, p. 44), é frequente o fato do texto ainda ser trabalhado na escola como apenas “uma sucessão de frases”, conseqüentemente exclui as “práticas de linguagem socialmente desenvolvidas” (p. 47). Neste cenário, Bazerman (2011) defende que compreender as variedades da escrita é um problema que deve ser resolvido urgentemente na educação.

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebida em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Ao discutir os estudos dos gêneros textuais na atualidade, Marcuschi (2008) acrescenta que estes estudos são interdisciplinares. Desta forma, analisar um gênero textual envolve muito mais que apenas observar sua estrutura textual. É preciso levar em consideração questões culturais, sociais e linguísticas. Os gêneros textuais são dinâmicos, sem uma limitação ou demarcação definidos (MARCUSCHI, 2008).

Bazerman (2011) alerta que os gêneros textuais que circulam em uma determinada época na sociedade não serão exatamente os mesmos gêneros que circularam ou circularão em outras épocas. Alguns gêneros deixam de ser tão utilizados, outros surgem com mais importância nos processos de comunicação e ainda há variações que os gêneros podem sofrer devido aos ambientes em que os mesmos circulam, como por exemplo, as variações sofridas por alguns gêneros ao passar do meio impresso para o meio digital.

Observando os textos que circulam na atualidade, constata-se que há uma grande variedade de gêneros textuais circulando hoje na sociedade (KOCH e ELIAS, 2009). Marcuschi (2010b) aponta que não há como fazer uma lista fechada dos gêneros textuais justamente por serem fenômenos sócio-históricos e artefatos culturais. Como consequência, por muitas vezes é difícil a identificação ou enquadramento de um texto em um único modelo de gênero. Marcuschi (2010b), Koch e Elias (2009, 2010) explicam que, apesar de cada gênero textual ter as suas propriedades, não significa que este gênero deverá sempre apresentar estas certas propriedades, como algo rígido e necessário. Deve-se sempre lembrar que os gêneros textuais são construídos historicamente pelo ser humano, portanto, como exemplifica Marcuschi (2010b) em seus estudos, não é porque o autor de uma carta não a assinou, que o texto deixará de ser uma carta.

Neste contexto, também é importante lembrar de que os gêneros textuais que circulam na sociedade não necessariamente são puros, ou seja, nem sempre podem

ser enquadrados em um único modelo. Esta problemática - discutida por Marcuschi (2008) como *intergenericidade* e por Koch e Elias (2009) como *intertextualidade intergêneros* ou *hibridização* - nada mais é que a mistura, mescla ou hibridização de dois ou mais gêneros. Esta hibridização é muito comum na publicidade, por exemplo, pois para chamar a atenção do leitor, por muitas vezes o texto publicitário assume diferentes formatos, como tirinhas, cartas, bulas de remédio, receitas etc. Também sobre este assunto, Bazerman (2011) aponta que um texto escrito para um fim pode acabar sendo utilizado em um outro momento em diferentes contextos e ou em situações novas, passando a assumir assim uma nova função.

Por tudo isso que foi dito, hoje é possível encontrar inúmeras terminologias e diferentes teorias a respeito dos gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 151) ressalta que "é quase impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros". Conseqüentemente, é quase impossível encontrar em um único trabalho as respostas que deem conta desta complexidade.

Na próxima seção serão discutidos os conceitos e as configurações do gênero textual que circula no ambiente virtual.

3 - OS GÊNEROS TEXTUAIS QUE CIRCULAM NA INTERNET: NOVOS GÊNEROS OU REELABORAÇÕES?

Com a crescente popularização da Internet e da circulação de textos *on-line* (CASTELLS, 2013; LEMOS, 2013; RAJAGOPALAN, 2013; SANTAELLA, 2013) é cada vez mais comum encontrarmos discussões na academia sobre os chamados gêneros digitais (BEZERRA, 2009). Ao pesquisar artigos e outros trabalhos acadêmicos sobre esta temática, é possível encontrar os termos *gêneros digitais*, *gêneros virtuais*, *gêneros textuais digitais* ou ainda *gêneros discursivos (ou de discurso) digitais* para se referir aos gêneros textuais que circulam atualmente nas mídias virtuais.

Em um capítulo do livro *Hipertexto e gêneros digitais*, intitulado *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital* - cujo primeira edição foi em 2004 - Machuschi (2010a) inicialmente chama os gêneros digitais como *gêneros emergentes*, porém esta terminologia não é mais tão utilizada nas produções acadêmicas, até mesmo porque estes gêneros não são mais considerados gêneros novos na sociedade. Neste trabalho foi escolhido a utilização do termo *gênero textual digital*.

A discussão desta seção se inicia com o seguinte questionamento: Os gêneros textuais digitais são novos gêneros?

É importante destacar nesta seção que, segundo Santaella (2013), com a implementação e democratização da Internet, a circulação de textos na sociedade foi maximizada. No cenário atual, as tecnologias digitais possibilitam consumir, produzir, distribuir, compartilhar e publicar informações com grande velocidade e dinamismo. A estudiosa aponta que "Além de favorecer a

circulação, as mídias sociais abrem espaço para a criação de ambientes de convivência instantânea entre as pessoas” (SANTAELLA, 2013, p. 45). Logo, “a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais” (SANTAELLA, 2013, p. 33).

Ao discutir os gêneros textuais digitais, Marcuschi (2010a, p. 13) os descreve como

(...) um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais. Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita.

Na análise feita por Goulart (2011), ao realizar práticas de leitura e escrita na tela do computador, não há diferença em relação a linguagem escrita, no sentido puramente da linguagem. Entretanto, as TDICs possibilitam novas formas de produção de texto, “novas formas de organização de discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever” (GOULART, 2011, p. 53 e 54). A leitura e a escrita por meio das tecnologias se organizam de forma diferente da realizada no papel. Marcuschi (2010b, p. 20) também ressalta que, com os avanços das TDICs, há uma “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita”. Semelhantemente, Lajolo e Zilberman (2009) apontam que ao passar os gêneros tradicionais impressos ou orais para o meio digital, surgem novas formas de expressão.

Isto se deve ao fato de que a modalidade e os suportes possibilitam os surgimentos de novos gêneros, que emergem de novas demandas sociais e de possibilidades discursivas, que não eram possíveis devido às restrições da modalidade ou do suporte. Afinal, os gêneros textuais são um conjunto aberto e dinâmico que refletem contextos sociais e históricos e as formas de suporte. Por esse motivo, é considerado impossível estabelecer um inventário completo dos gêneros textuais, conforme já apontado, contribuindo para isso as interações e hibridizações entre os gêneros existentes. E, neste sentido, as tecnologias ampliam as possibilidades de *intergenericidade*.

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa traz uma gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam. Marcuschi (2010b) deixa claro que é difícil determinar quantos gêneros circulam hoje no meio digital, porém lista em suas publicações os gêneros que considera mais comuns. Dentre os gêneros textuais digitais exemplificados por Mascuschi (2008, 2010a), estão: *e-mail*, *chats* (e suas variações), entrevista com convidado, videoconferência, lista de discussão, endereço eletrônico e os *blogs*. Segundo o autor, estes novos gêneros “têm características próprias e devem ser analisados em particular” (MARCUSCHI, 2010a, p. 37).

Mascuschi (2010a) ressalta que não considera a *homepage*, os jogos interativos e o hipertexto exemplos de gêneros textuais digitais. O autor explica que os considera uma espécie de suporte, já que podem apresentar textos de diferentes de gêneros. Entretanto,

como é discutido na próxima seção, a compreensão do conceito de suporte também é bem variada e complexa na literatura estudada.

Nesse novo contexto, basta acessar um *site* na Internet para encontrar uma multiplicidade de textos com características multimodais, combinando diversas linguagens e exigindo do leitor o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita. Marcuschi (2010a, p. 13) enfatiza que uma das principais características dos textos que circulam no meio digital é o fato de “reunir em um só meio várias formas de expressão”. Desta forma, por meio da internet temos acesso a textos escritos, imagens estáticas, imagens em movimento, sons, vídeos etc, ou seja, a possibilidade de múltiplas semioses na construção do sentido de um texto (MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI, 2010a; TAVARES, 2013). Estas características estão presentes em quase todas as ferramentas/*sites* de comunicação *on-line*, conseqüentemente a multimodalidade se tornou “a marca registrada da comunicação mediada pelo computador” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 49).

Portanto, deve-se não ler apenas a linguagem escrita, mas também o conjunto de semioses utilizado para dar sentido ao texto (BELLONI, 2012; RAJAGOPALAN, 2013; TAVARES, 2013). Neste cenário, Lajolo e Zilberman (2009), Lemos (2013) e Rivoltella (2012) concluem que no meio virtual deixamos de ocupar o lugar do leitor geralmente passivo e passamos para o lugar de leitor ativo, explorador e crítico; do leitor que também pode intervir e ser autor do texto. Levando-se em consideração estes aspectos, a relação com os textos

mediados pelas tecnologias vai muito além que apenas digitar no computador ou trabalhar com o mouse (PEREIRA, 2011). É necessário dominar a tecnologia para ser capaz de buscar informações e adquirir conhecimento.

Apesar da circulação de gêneros específicos nas mídias virtuais, Marcuschi (2010a, p. 35) afirma que “esses gêneros emergentes parecem projeções ou ‘transmutações’ de outros como suas contrapartes prévias”. Apenas para exemplificar esta afirmação do Marcuschi, Paiva (2010) comenta que o gênero textual digital *e-mail* traz características de outros gêneros já utilizados tradicionalmente na oralidade ou na escrita, como a conversa face a face, o bilhete, a carta, o memorando e a conversa telefônica.

Esta possível “equivalência” entre gêneros textuais e os gêneros textuais digitais, apesar de ser pedagogicamente bastante interessante, deve ser compreendida de forma cuidadosa para que não se considere excessivamente a busca por gêneros equivalentes entre os diferentes suportes e modalidades. Afinal, isso poderia equivocadamente conduzir à compreensão de que os gêneros “apenas se adaptam” aos novos suportes, quando, na verdade, a questão é muito mais complexa e ocasiona inclusive novos desafios para a diferenciação entre gêneros e suportes e ainda de possíveis “serviços” *on-line*. Cabe apontar, por exemplo, que vários gêneros textuais digitais (como o *blog* e o fórum por exemplo) são considerados em vários campos, inclusive na educação, como ferramentas ou serviços. Além disso, com o tempo alguns gêneros tiveram modificações de uso. O blog – comumente tratado com

um diário pessoal – passou a ser empregado para fins comerciais, como ambiente para divulgação de marcas, canais de apresentações de produtos e serviços, crônicas e colunas, como trataremos mais adiante.

Em um *blog*, por exemplo, pode se postar uma frase juntamente com uma imagem (uma foto de paisagem, apenas para ilustrar) e um *link* para um vídeo no *Youtube*. Esta mesma postagem poderia ser feita também no *Twitter* (dependendo da quantidade de caracteres), no *Facebook*, em um *e-mail*, em um Fórum de Discussão e até mesmo no *WhatsApp*. A mensagem é a mesma, mas quando ela está no *blog* eu devo considerá-la um gênero textual *diário pessoal virtual*? Quando esta mensagem está no fórum, eu devo considerá-la um exemplo do gênero *fórum de discussão*? E no *e-mail*? Esta mensagem agora é considerada uma *carta virtual*?

Como discutido anteriormente, muito mais que a forma e as características textuais, deve-se observar a função do texto, ou seja, é preciso ter atenção sobre o objetivo do texto naquele contexto. Segundo Koch e Elias (2010, p. 61), deve-se “levar em conta, em cada caso, os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Desta forma, não se deve concluir precipitadamente que todos os textos postados em um *blog* sejam do gênero *diário pessoal virtual*, por exemplo.

Nesta mesma linha de raciocínio, ao discutir a análise dos gêneros textuais que circulam no meio digital, Marcuschi (2010a) destaca que, apesar dos textos *on-line* terem suas peculiaridades formais e funcionais, partes das características destes textos estão em gêneros

prévios. Rojo e Barbosa (2015) defendem que, em uma sociedade moderna como a nossa, tudo o que falamos, escrevemos e lemos cotidianamente se acomoda nos gêneros já existentes.

Marcuschi (2010b, p. 21) seguramente afirma que

esses novos gêneros não são inovações absolutas, (...) sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. (...) A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.

Portanto, deve-se ter muita cautela ao afirmar que os gêneros textuais que circulam na mídia virtual são novos gêneros, pois como Marcuschi (2008, p. 199) diz “novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal”.

Partindo deste pressuposto, ao nos depararmos com textos que circulam nas telas dos computadores, *tablets*, *smartphones*, *notebooks* etc não estamos nos deparando com apenas novos gêneros textuais, mas sim com textos que já circulavam anteriormente oralmente ou no meio impresso e se adequaram ou ainda estão se adequando para circular no meio digital.

Em suas publicações mais recentes sobre gêneros textuais digitais, Araújo (2016, p. 50) afirma que “conceitualmente, não existem gêneros digitais, nem esfera digital”. Para o autor, a “Web não é uma esfera digital (...), mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de

atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52).

À luz dessa perspectiva, não existem esfera digital nem gêneros digitais, pois a Web não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital. Afirmar que os *chats*, os *blogs*, os fóruns virtuais são gêneros digitais equivale a sustentar o falso pressuposto de que tais gêneros pertencem ou participam de um discurso digital e, portanto, de uma esfera digital. Exemplo disso pode ser visto na prática dos *chats* na Web, os quais podem estar a serviço de diversas esferas discursivas (jornalística, acadêmica, cotidiana, etc.) (ARAÚJO, 2016, p. 52)

Assim como Marcuschi (2010a) e Paiva (2010) defendem, Araújo (2016) afirma que ao transferir textos orais ou do meio impresso para o meio digital, estes textos passam para os formatos das práticas discursivas da *Web*, com características próprias e aspectos multimodais. Entretanto, na visão do autor, estas adequações ao ambiente *Web* não significam necessariamente que são novos gêneros textuais, pois já existiam em outros ambientes, mas sim gêneros textuais que sofreram reelaborações. Passando a figurar na *Web*, os gêneros textuais mudam de suporte, passam por alterações em suas características, passam a ter atributos multimodais – como resultado da apropriação tecnológica social dos sujeitos – porém não são novos gêneros.

Desta forma, levando em consideração os argumentos mencionados acima, é possível questionar se o *Blog*, também chamado de *Diário Pessoal Virtual* é um

novo gênero textual ou se é simplesmente o gênero *Diário Pessoal* - que já existia no meio impresso - que passou a circular também no meio digital. Por sua vez, por estar no meio digital, este gênero acaba por assumir características próprias deste ambiente / tecnologia, como a multimodalidade. Assim, como também assume gradualmente novas funções e usos comunicativos, como apontado anteriormente, já que muitos *blogs* hoje não são mais diários e não são pessoais.

A respeito da reelaboração de gêneros textuais no ambiente *Web*, Araújo (2016) explica que há duas formas de um gênero se reelaborar: a primeira é quando o gênero é atualizado, passando a ter novas características; a segunda reelaboração é quando o gênero é modificado a partir da mesclagem com um outro gênero textual. O autor comenta que a *Web* “mescla não apenas gêneros de várias ordens, mas também outras esferas de comunicação, como a cotidiana, a pedagógica, a jornalística etc” (ARAÚJO, 2010, p. 111).

Araújo (2016) destaca que a apropriação tecnológica do sujeito é o ponto chave para a circulação dos gêneros textuais na *Web*, afinal,

o protagonismo dos usuários da rede emerge como elemento fundamental em sua dinâmica de funcionamento, mobilizando estratégias textuais e atualizando as práticas linguísticas no interior desse ambiente, em função de seus objetivos (ARAÚJO, 2016, p. 57).

Pensando ainda sobre o *blog*, o mesmo foi criado inicialmente para funcionar como um diário pessoal,

sendo assim, o *blog* ficou classificado como o gênero *diário pessoal virtual* ou *blog* por muitos estudiosos. Entretanto, como acontece com muitas ferramentas da Internet, a popularização do *blog* e sua apropriação, fez com que pessoas passassem a utilizá-lo também para a publicação não só de diário pessoal, mas de textos de qualquer assunto e de diferentes esferas de atividades. Sendo assim, hoje encontramos *blogs* que apresentam receitas culinárias, artigos acadêmicos, contos, romances, crônicas, textos jornalísticos, dicas de viagens, paródias, etc. E todos estas publicações, por estarem sendo veiculadas em um *blog*, devem ser “enquadradas” como o gênero textual digital *blog*? Ou devemos considerar, neste caso, uma hibridização de gêneros textuais? Por isso tudo, o *blog* ainda é um gênero textual ou passou a ser um suporte de texto?

Paiva (2010) também faz estes questionamentos durante os seus estudos sobre o *e-mail*. Já que diversos gêneros podem circular pelo correio eletrônico - como por exemplo propagandas, cartas, receitas culinárias, bilhetes, memorandos, ofícios, contratos etc. A autora se questiona se o *e-mail* é um gênero textual ou um canal. Porém, a autora defende “que existe um gênero específico associado a esse novo artefato” (PAIVA, 2010, p. 91). Portanto, a autora conclui que o *e-mail* é um novo gênero textual. Desta mesma maneira, Marcuschi (2010b) também defende o *e-mail*, enquanto função de carta, como um novo gênero textual, no sentido em que possui identidade própria.

Um outro questionamento, levantado por Araújo (2016) ao discutir os gêneros textuais digitais em seus

recentes estudos, é a questão da *Web* não ser uma esfera digital, como já mencionamos anteriormente. De acordo com o autor, a *Web* deve ser descrita como um ambiente de comunicação que possibilita a circulação de gêneros de diferentes esferas de atividades sociais. Desta forma, para o autor, não há discurso digital, mas há discurso que circula no meio digital. Sendo assim, apesar dos gêneros textuais estarem sendo veiculados pela *Web*, continuam em suas esferas de atividade originárias, como a jurídica, a jornalística, a humorística, a militar, a científica, a acadêmica, a religiosa, a cotidiana etc.

Como é possível constatar, a literatura estudada apresenta alguns conflitos sobre questões de gêneros textuais no ambiente virtual. Talvez muito mais que discutir os gêneros textuais digitais, deve-se observar como os sujeitos se apropriam dos espaços de comunicação da Internet e de que forma eles utilizam estes espaços para a realização de práticas sociais mediadas pela tecnologia e pela linguagem. Afinal, como bem defende Araújo (2016, p. 58), o sujeito *on-line* possui

(...) liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio de atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais. Esse processo é mutante e criativo, como a própria língua e, em função disso, as pessoas não param de inventar uma moda nova, decorrente da 'vida' social existente nesses ambientes.

Em vista dos argumentos apresentados, Barreto (2012) afirma que os discursos que circulam nas mídias devem ser trabalhados durante as práticas de linguagem nas escolas, afinal, os textos mudaram e é preciso que o processo de leitura acompanhe, deixando de lado a centralização do ensino na palavra escrita e passando a considerar a articulação de linguagens presentes na sociedade. Segundo Frade (2011), essa apropriação da tecnologia para o exercício de práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade é chamada de *Letramento Digital*. O letramento digital também é discutido neste livro, em capítulo próprio.

Por isso tudo, na análise de Castells (2003, p. 212), “o aprendizado baseado na Internet não é apenas uma questão de competência tecnológica”, é necessária então uma nova pedagogia que possibilite que os estudantes desenvolvam a capacidade de aprendizado também no meio digital, ampliando sua participação em práticas sociais mediadas pelas tecnologias (BAWARSHI e REIFF, 2013; FRADE, 2011). Sob o mesmo ponto de vista, Rivoltella (2012) propõe que a escola deve estar mais preocupada em educar para a mídia e por meio da mídia, e não apenas educar com as mídias. “A proposta é incorporar as novas identidades culturais, produzidas nas relações dos sujeitos com as tecnologias, nas mais diversas práticas sociais” (BARRETO, 2012, p. 81).

Por outro lado, ainda de acordo com Castells (2013), a Internet só pode ser vantajosa para a aprendizagem do estudante quando o professor está preparado para trabalhar também neste ambiente. Ao colocar em pauta a linguagem que circula nas mídias

virtuais, ainda é frequente a “falta de treinamento adequado dos professores, e de reforma pedagógica nas escolas” (CASTELLS, 2013, p. 212), além da falta de equipamentos, como computadores com Internet (PEREIRA, 2011). Logo, assim como afirma Belloni (2012, p. 51), “a inovação tecnológica é pretexto e meio para a mudança pedagógica”. Afinal, “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não se permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação” (SANTAELLA, 2013, p. 46).

Na próxima seção será discutida a complexidade na distinção entre gêneros textuais digitais, suporte e serviço.

4 - GÊNERO TEXTUAL, SUPORTE OU SERVIÇO?

Ao falar sobre suporte em seus estudos, Marcuschi (2008), um dos pioneiros neste assunto, alerta que esta é uma discussão que de modo geral ainda está em andamento, logo, a terminologia *suporte* para gêneros textuais pode variar bastante de autor para autor. A compreensão sobre o que é suporte e o que é gênero textual é complexa, bastante variada e ainda apresenta alguns conflitos, principalmente se levarmos esta discussão para o meio digital (NOVAIS, 2016).

Para Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de gênero textual de forma geral é

(...) um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma

superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Segundo as considerações apontadas por Maingueneau (2005), ao se alterar o suporte, altera-se também o gênero textual. Não é possível a separação do texto e do suporte (MAINGUENEAU, 2005; NOVAIS, 2016). Diante disso, o suporte é fundamental para a circulação dos gêneros textuais na sociedade e o gênero deve ser identificado de acordo com a sua relação com o suporte em que está fixado. Por este motivo, Novais (2016) aponta que as escolas devem trabalhar os gêneros textuais em sala de aula apresentando as mesmas características do suporte que os materializou.

De acordo com Marcuschi (2008), não é regra o suporte determinar o gênero textual, mas é essencial destacar que o gênero não fica indiferente ao suporte. Ou seja, dependendo do suporte que for utilizado para veicular um gênero textual, este gênero pode sofrer algum tipo de interferência. Neste mesmo sentido, também Lajolo e Zilberman (2009) defendem que a escrita vai se adequando ao suporte em que é utilizada e ao contexto em que está inserida.

Ainda de acordo com os estudos de Lajolo e Zilberman (2009), com os avanços das tecnologias, os suportes disponíveis para o registro da escrita também foram mudando. As autoras comentam sobre como a pedra, a argila, a madeira, o pergaminho e o papel já serviram ou ainda servem de suporte para a escrita. São exemplos de suportes de gênero na atualidade os *outdoors*, os livros, os jornais, as revistas, os livros

didáticos dentre outros. Entretanto merece destaque o suporte de gênero mais recente: os computadores.

Devido a frequente complexidade na distinção entre gênero e suporte, é possível encontrar alguns suportes sendo considerados gêneros textuais em publicações de alguns autores, da mesma forma que alguns gêneros textuais sendo considerados suportes para outros autores (NOVAIS, 2016). Apenas para exemplificar, o próprio Marcuschi (2008) comenta que já publicou livros considerando o *outdoor* como gênero textual, porém na atualidade, o autor considera o *outdoor* um suporte de gênero. Por que esta mudança? O autor comenta que é preciso levar em conta que o *outdoor* pode apresentar textos de diversos gêneros textuais, inclusive a intergenerecidade. É comum, portanto, encontrarmos *outdoors* com anúncios, propagandas, convites, declarações etc, ou seja, ele é um meio produzido e utilizado para portar textos de diferentes gêneros.

Ainda analisando os suportes de gênero, Marcuschi (2008) os classifica como *suportes convencionais* e os *suportes incidentais*. Os *suportes convencionais* são os suportes produzidos com a função de portar e/ou mostrar textos, o autor ainda complementa informando que são suportes que foram criados justamente para esta finalidade. Alguns exemplos são o livro, o jornal, a revista, o livro didático, o rádio, a televisão dentre outros. Já os *suportes incidentais* são os suportes que apresentam algum texto de forma eventual, porém não devem ser ignorados já que na sociedade há inúmeros textos circulando nestes suportes. São

exemplos de *suportes incidentais* as embalagens, as roupas, as declarações em troncos de árvores, as tatuagens, os muros, as janelas de ônibus, as paredes etc.

É interessante observar que o livro é considerado um suporte de gênero para Marcuschi (2008), entretanto o dicionário é tido como um gênero textual. O motivo se deve porque o livro pode trazer dentro de si inúmeros textos de diferentes gêneros textuais, puros ou mesclados. Já o dicionário, apesar de possuir muitas páginas, todo o seu texto possui a mesma forma e função. Ou seja, o dicionário não veicula diferentes gêneros, portanto, o autor não o considera um suporte.

Por todos os argumentos apresentados até aqui, questiona-se sobre os suportes de gêneros textuais digitais. O *e-mail*, por exemplo, é um gênero textual digital ou um suporte de gênero?

É comum encontrarmos publicações considerando a tela do computador um suporte de gênero e os *softwares* (programas de computador), gêneros textuais (SOUZA, 2007). Entretanto, recorro a Souza (2007, *online*) para desdobrar a ideia que a tela do computador não é um suporte de gênero, mas sim um “canal operando como *locus* de fixação”. Afinal, a tela é apenas um dos meios para exibir os dados processados na máquina, poderia ser utilizado também o *data show*, apenas para exemplificar.

Ainda segundo os estudos de Souza (2007, *online*), os *softwares* não são gêneros textuais, mas sim são suportes de gêneros. Isso porque “além de suportar um gênero também executa função”. Marcuschi (2010a)

também afirma que “os novos gêneros só são possíveis dentro de determinados programas” e deixa claro que não devemos confundir os gêneros textuais digitais com programas de computador, sendo assim “esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual)” (MARCUSCHI, 2010a, p. 37).

Por outro lado, Souza (2007) alerta que a distinção entre suporte digital e gênero textual digital é muito difícil de ser identificada pelos usuários das TDICs, pois o suporte de gênero é parte constituinte do gênero textual digital. Ou seja, apenas para ilustrar, para o usuário é muito difícil reconhecer que software de *e-mail*, como o *Outlook*, é um suporte digital e o gênero *e-mail*, enquanto carta, é um gênero textual. Logo, devido a esta complexa distinção, há inúmeras variações nas terminologias de suportes e gêneros que circulam nas mídias virtuais.

Em contraste com a abordagem de Souza (2007), Marcuschi (2008) ressalta em seus estudos que os serviços em função da atividade comunicativa não devem ser enquadrados como suportes de gêneros, mas sim como *serviços*. Para exemplificar, o autor cita alguns casos que geralmente são considerados serviços, como os correios, o *e-mail*, a Internet, o site e a Mala Direta. Curiosamente o *e-mail* aqui é listado como serviço, porém o autor explica que este *e-mail* exemplificado por ele é o correio eletrônico enquanto *software*, portanto um serviço que pode transportar diversos tipos de gênero; neste caso, não se refere a apenas a carta virtual. Já sobre a Internet, apesar de geralmente ser enquadrada como um

serviço, Marcuschi (2008, p. 186) defende que está mais para um suporte, pois “conduz gêneros dos mais diversos formatos. A Internet contém todos os gêneros possíveis”.

Vale a pena ressaltar aqui que, na literatura estudada, nem todos os autores chegaram a trazer para as suas discussões a questão da apropriação tecnológica que as pessoas fazem ao utilizar determinadas ferramentas da *Web*. Neste sentido, apesar de um *software* ter sido projetado para uma determinada função, o usuário poderá utilizá-lo de forma diferente, de acordo com a sua necessidade social e seu contexto. Devido a extensão deste trabalho, a discussão a respeito da apropriação tecnológica não foi objetivo deste capítulo. Para maiores esclarecimentos sobre os conceitos de apropriação tecnológica e discussões sobre esta temática, busque o capítulo 6 deste livro.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi discutir os aspectos fundamentais do gênero textual, partindo do “molde tradicional” - impresso ou oral - para o meio *on-line*. Além disso, foi proposta deste trabalho proporcionar uma compreensão geral dos conceitos sobre gênero textual, gênero textual digital, suporte e serviço; termos estes relacionados com a leitura e escrita de textos no ambiente *on-line*.

Na sociedade contemporânea, a Internet é um importante espaço de divulgação e produção de texto. Apesar da linguagem predominante na rede mundial ainda ser a linguagem verbal escrita, é fundamental

considerarmos a crescente utilização de uma linguagem multimodal, com a presença cada vez maior de vídeos, imagens, sons, etc; colaborando para a construção do sentido do texto.

Em vista dos argumentos apresentados, conclui-se que da mesma forma que os gêneros textuais apresentam inúmeras teorias e terminologias para denominá-los, há também inúmeras teorias e terminologias quando falamos dos gêneros textuais digitais. Devido a estas questões e também devido aos avanços das tecnologias de informação e comunicação que são constantes, dificilmente encontramos em um único livro, autor ou trabalho acadêmico todas as respostas para as discussões a respeito dos gêneros textuais que circulam na *Web*. O próprio Marcuschi diz em seu texto que o acelerado desenvolvimento das TICs pode "invalidar com grande rapidez" suas discussões sobre os gêneros textuais digitais, portanto é preciso ter cautela ao realizar estudos neste meio e que, como consequência, alguns estudos sobre esta temática são provisórios (MARCUSCHI, 2010a, p. 30).

Também vale enfatizar que os estudos dos gêneros são fundamentais no contexto escolar, pois sua contribuição é importante para o ensino da leitura e da escrita. Afinal, como Koch e Elias (2009, p. 122) defendem,

somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Portanto, a crescente utilização das TDICs no contexto social nos remete as seguintes questões: os estudantes estão sendo preparados nas escolas para lerem que textos? A escola prepara o estudante para o uso competente da leitura e da escrita nas mídias virtuais?

Não é intenção deste trabalho esgotar e responder todos os questionamentos sobre os gêneros textuais digitais. Até por se tratar de tarefa impossível devido à complexidade do tema e a multiplicidade de abordagens, visões e discussões. No entanto, espera-se que os apontamentos realizados neste capítulo contribuam para a ampliação do debate e novas perspectivas sobre os gêneros textuais que circulam na Internet, bem como alimentem o debate sobre eles e sobre questões que se relacionam com eles.

Por fim, cabe mais uma vez argumentar que, apesar do expressivo número de publicações dedicadas aos estudos dos gêneros textuais digitais e suportes (BEZERRA, 2009), ainda há muito para realizar e esclarecer, mesmo porque as tecnologias se renovam continuamente. Trata-se, portanto, de um tema renovável, instigante e, de certa forma, inesgotável. Neste sentido, Marcuschi (2010a) defende que, muito mais que se preocupar com a estrutura destes novos gêneros, deve-se investigar que influência o meio digital tem sobre estes textos e qual é a novidade na realização destas práticas sociais por meio digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI L. S. O *Chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, J. C. R. M. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA, V. *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, J. C. R. M. Transmutação de gêneros na *Web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, R. G. *Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAZERMAN, C. *The Writing of Social Organization and the Literature Situating of Cognition: Extending Goody's Social Implications of Writing*. In: Oslon, D. R., Cole, M (orgs.). *Technology, Literacy and the Evolution of Society: Implications of the Work of Jack Good*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum and Associates, 2006, p. 215 – 240.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BEZERRA, B. G. Gêneros Textuais em Suporte Digital: os gêneros do Orkut. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 4, 2009, João Pessoa. Anais do Evento / Dermeval da Hora (org.). João Pessoa: Ideia, 2009. Em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAL_IN_2009/PDF/Benedito%20Gomes%20Bezerra.pdf. Acessado em Out de 2016.

CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. Das Tábuas da Lei à Tela do Computador – A leitura em seus discursos FRADE, I. C. A. S. Alfabetização Digital: problematização do conceito e

possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do Texto. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LEMOS, A. CIBERCULTURA – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MAINGUENEAU, D. Análise de Textos de Comunicação. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, C., V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) Linguística da Internet. São Paulo: Contexto, 2013.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e

escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros Oraís e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 7-16.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In. PRIMO, A. (org.) Interações em Rede. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

SOUZA, A. G. Os gêneros digitais e a questão do software como suporte. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2., 2007, Ceará. Anais do Evento. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. Em https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art72_Souza.swf. Acessado em Out de 2016.

TAVARES, M. R. Exemplos da prática pedagógica em EAD.
In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) Linguística da
Internet. São Paulo: Contexto, 2013.

4

EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS ⁸

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo ⁹

Márcio Luiz Côrrea Vilaça ¹⁰

1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os aspectos fundamentais da prática do letramento, dos letramentos múltiplos e do letramento digital, assim como a importância destes para a escola e para o desenvolvimento do estudante, contribuindo para a sua participação em diferentes práticas sociais de leitura e escrita na sociedade contemporânea, tão marcadas nos últimos anos pelo uso intenso e crescente das tecnologias digitais.

⁸ Este capítulo é uma versão modificada e ampliada do artigo Letramentos múltiplos: diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita. Revista Philologus, v. 64, p. 614, 2016 de Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

⁹ Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO, com bolsa financiada pela CAPES. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO.

¹⁰ Doutor em Letras e Mestre em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (2016-2019)

Com os avanços tecnológicos e a popularização da Internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), cada vez mais precisamos lidar com a linguagem mediada pelas mídias digitais e realizadas em ambientes *online*, seja por serviços, aplicativos de mensagens, ambientes virtuais de aprendizagem, redes digitais, entre tantas possibilidades.

Como consequência das transformações resultantes das tecnologias digitais, estudos reconhecem que há novas exigências sobre o conhecimento de leitura e escrita para a realização de práticas culturais e sociais. Discussões sobre as novas possibilidades de comunicação e interação na era digital justificam-se pela importância destes conhecimentos de leitura e escrita para a formação do estudante na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a sua cidadania.

Na primeira parte do trabalho, apresentamos discussões sobre os conceitos de letramento, letramento digital e letramentos múltiplos. Em seguida, é discutido o papel dos letramentos múltiplos no contexto escolar, colaborando para o desenvolvimento dos estudantes para a cidadania e, conseqüentemente, sua inclusão social.

Embora possamos falar na escola e no estudante algumas vezes, de forma mais objetiva neste capítulo, não significa que as questões aqui tratadas se refiram apenas ao contexto educacional. Afinal, as tecnologias digitais não estão, de forma alguma, restrita ao plano educacional ou a certa faixa etária.

2- LETRAMENTO: PARA ALÉM DO CÓDIGO LINGUÍSTICO

De acordo com Soares (2003), o primeiro livro a trazer o termo *letramento* foi *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. A partir daí o termo tem se tornado cada vez mais popular no Brasil, principalmente em discussões do campo da Educação. É evidente o grande número de pesquisas acadêmicas sobre esta temática e sobre a sua importância para a formação do estudante em diferentes etapas de ensino. Em muitas destas discussões, o termo *letramento* é apresentado juntamente de outros termos, como *alfabetização* e o *analfabetismo*, o que pode resultar em imprecisão dos mesmos. Entretanto, é importante destacar que são, para muitos estudiosos, questões diferentes, que apesar de relacionados podem se referir a escopos e competências diferentes.

Dentre os estudiosos do letramento, destacam-se Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Ângela Kleiman, apenas para ilustrar alguns dos pesquisadores que se destacam na literatura nacional e são base para muitas discussões sobre esta temática.

Ao diferenciar letramento e alfabetização, Soares (2003) aponta que a alfabetização se refere ao conhecimento do código da escrita. Portanto é considerado alfabetizado o indivíduo que possui a habilidade de ler e escrever por meio deste código, que conhece a técnica de segurar em um lápis, de escrever da esquerda para direita e escrever em uma linha horizontal,

por exemplo. De certa forma, a compreensão de alfabetização muitas vezes está relacionada a competência básica de codificação e decodificação do código linguístico.

Similarmente, Marcuschi (2008) aponta que a alfabetização se caracteriza pela sua constituição gráfica, ou seja, é a língua representada em forma de códigos visuais. O autor aponta que hoje o saber ler e escrever tem um papel diferente que há alguns anos, pois serve de entrada para o conhecimento e o progresso.

Por outro lado, segundo os autores citados, analfabeto é a condição da pessoa que desconhece ou não é capaz de empregar o código linguístico escrito. Soares (2010, p. 20) destaca que o analfabeto acaba por não poder exercer de forma plena todos os seus direitos enquanto cidadão, "é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas".

Mas e o que é o letramento?

Há o jornal e a revista para serem lidos. Há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e lista de compras para organizar. Rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há historinhas a contar antes de dormir. As fofocas do dia para pôr em ordem etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 21)

Ao analisar a citação de Marcuschi acima, podemos dizer que estar letrado é muito mais que saber ler e escrever o "código linguístico". É fazer o uso da

leitura e da escrita para a participação em práticas sociais e culturais em uma sociedade letrada. Trata-se, portanto, de ler e compreender o se lê. Implica em ter consciência ao utilizar a leitura e escrita, sendo estas exercidas como práticas sociais. Afinal, apenas a leitura de um texto – como atividade básica de decodificação linguística – não garante a sua compreensão.

Neste mesmo sentido, Soares (2010, p. 18) define que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. A autora defende que, ao estar letrado, o ler e o escrever passam a fazer sentido e fazer parte da vida do indivíduo.

Semelhantemente, ao definir letramento, Gadotti (2005) o define como processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Marcuschi (2008, p. 16) complementa que letramento é um “bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”. O autor ressalta que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal de escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 25). Portanto, o letramento, conforme salienta Rojo:

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Conclui-se, portanto, que letramento é um ato sociocultural constituído pelo processo de leitura e escrita. E esta leitura e escrita ganham significados específicos, dependendo do grupo social que faz uso destas atividades.

Na próxima seção será discutido como o advento da Internet e a globalização têm impactos marcantes nos textos que circulam na sociedade contemporânea. Os textos impressos e digitais incorporaram múltiplos modos semióticos, passando a construir sentido por meio de uma combinação de imagens, sons, palavras, gestos, vídeos etc. Como consequência, há a necessidade de novas habilidades e competências para compreender os textos em ambientes digitais.

3- LETRAMENTO DIGITAL

Nos últimos anos, discussões sobre diferentes formas de letramento se destacaram em publicações e discursos diversos. Muitas vezes não se trata exatamente de uma nova discussão ou forma de letramento, mas de um olhar que dedica atenção especial a alguns elementos. Em alguns casos, a palavra *letramento* parece ser empregada com sentidos semelhantes a “competências” e “habilidades”, que, por si só, também devemos reconhecer que são empregadas de forma polissêmica e às vezes até mesmo como sinônimos. Assim, de certa forma, ao tratar de letramento, podemos pensar em diferentes competências e habilidades.

Para ilustrar alguns destes letramentos, podemos apontar o “letramento crítico”, o “letramento científico”, e o “letramento informacional”. É verdade também que alguns destes letramentos são tratados na literatura pela denominação alfabetização. Neste caso, exemplos populares são “alfabetização científica”, “alfabetização midiática” e “alfabetização informacional”.

Para o entendimento destas formas específicas de “alfabetização” e “letramentos”, devemos reconhecer que percursos históricos contribuem para o seu aparecimento, assim como devemos reconhecer que o crescente processo de discussões e pesquisas interdisciplinares pode, de certa forma contribuir para a diversidade conceitual e para a polissemia terminológica.

A expansão das tecnologias digitais e, na sequência, do que muitos preferem denominar de “novas tecnologias digitais de informação e comunicação” ampliou as discussões sobre letramento digital, ou ainda sobre diferentes letramentos digitais, já que, é possível perceber que o conceito também é polissêmico e tem sido historicamente empregado com referência a duas compreensões predominantes; a) competências de emprego das tecnologias digitais; e b) competências de comunicação e interação por meio das tecnologias digitais de comunicação.

Estas visões predominantes não são excludentes ou incompatíveis em essência, mas complementares e se sobrepõem com frequência. Em outras palavras, podemos entender que saber usar os dispositivos e os “aplicativos” digitais não garantem saber se comunicar e interagir por meio deles. Se as interfaces e os dispositivos ficaram cada

vez mais amigáveis, intuitivos e fáceis de “usar”, as formas de comunicação, interação e ação, por meio deles, não necessariamente seguiram este caminho. O surgimento de novas textualidades, de novos gêneros textuais e novos ambientes de comunicação amplia a necessidade de reflexões sobre como desempenhamos atividades discursivas com os dispositivos e nos ambientes digitais.

A repetição do adjetivo “novo” foi intencional para ressaltar que publicações diversas tratam das “mudanças”, “transformações”, “revoluções” como questões que demandam discussões de questões e desenvolvimento de competências que são “novas” ou “emergentes”. É necessário reconhecer, no entanto, que o ritmo acelerado das tecnologias digitais faz com que o “novo” e o “emergente” assim o sejam (novos e emergentes) por pouco tempo.

O letramento digital representa um rico e extenso campo interdisciplinar de discussões e pesquisas. Neste sentido, é prudente que, muitas vezes, tenhamos em mente de quais áreas partimos e/ou com quais dialogamos interdisciplinarmente. Cabe destacar, no entanto, que a tendência atual é discussão do letramento digital de forma abrangente e interdisciplinar, mesmo que um pesquisador ou autor estabeleça como base uma área específica de formação ou atuação para discuti-lo ou pesquisá-lo.

Neste sentido, o letramento digital (assim como o letramento) não deve ser entendido como singular, mas plural, múltiplo e multifacetado. Reconhecendo esta perspectiva plural, Dudeney, Hockly e Pegrun (2016)

definem letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17).

Na área dos estudos linguísticos, apenas para ilustrar, há diversos estudiosos discutindo um letramento para o contexto digital (ARAUJO, 2012; ROJO, 2009; SOARES, 2002; TERUYA, 2006; por exemplo).

Zacharias (2016, p. 20) aponta que “ultimamente, a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais”. Partindo da fala da autora, podemos ampliar a compreensão e reconhecer que somos desafiados não apenas por novas concepções de leitura, mas também por novas formas de interação, comunicação e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma multiplicidade de desafios a concepções e práticas tradicionais.

Araujo (2012, p. 28) comenta que

Por meio das novas tecnologias de comunicação eletrônica presentes hoje na sociedade, como o computador e a Internet, surgem novas modalidades de prática de leitura e escrita. Portanto, a Internet cria novas formas de conhecimentos, novos processos cognitivos, novas formas de ler e escrever, logo, um novo letramento.

Neste sentido, é fundamental destacar algumas questões sobre a linguagem presente no meio digital. Ao lidarmos com textos na Internet, por exemplo, não lidamos apenas com a palavra, apenas com um texto

escrito. A interface eletrônica possibilita a construção de um texto que pode apresentar ao mesmo tempo palavras, imagens estáticas, imagens em movimento, gráficos, vídeos, sons, *links* para outros textos, dentre outras semioses. Rojo (2009, p. 90) comenta que a linguagem deve dar “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação”.

Como defende Dias (2015), a multimodalidade é a nova identidade dos textos contemporâneos. Desta forma, para compreender o significado de um texto *online*, é importante que o indivíduo seja capaz de compreender os vários modos de representação para expressar sentidos em um texto e o conjunto de semioses que o formam. Portanto, não basta apenas compreender o texto escrito, e muito menos basta apenas aprender a digitar ou saber utilizar o mouse, assim como alerta Pereira (2011).

Nesse contexto, vale lembrar que muitas destas semioses não são exclusivas dos textos no meio digital. No entanto, no ambiente virtual, há uma velocidade e facilidade de acesso às informações, que não é possível no meio impresso.

Por isso tudo, para Frade (2011), o letramento digital implica na apropriação da tecnologia, tanto como práticas de leitura e escrita no ambiente digital, como no uso dos dispositivos tecnológicos para este fim. Similarmente Soares (2002, p. 152), uma das principais autoras sobre o assunto, define letramento digital como:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Ao também discutir letramento digital, Teruya (2006) defende que, ao possuir a habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve conhecer também a linguagem em contexto digital e saber como interagir de forma adequada no meio tecnológico, já que por meio da Internet há diversas formas de produção de texto e circulação de discursos. Dentre as práticas discursivas mediadas pelo computador, destacam-se os hipertextos, o correio eletrônico, os *blogs*, as salas de bate-papo, as ferramentas de conversa instantânea, os textos acadêmicos, dentre outros.

Diante dos desafios colocados pelos textos contemporâneos que circulam nas mídias digitais, é essencial se pensar nas novas competências e habilidades de produção de texto e leitura que os indivíduos precisam ter para participar de práticas sociais e culturais mediadas pelas tecnologias. Há a necessidade, portanto, de muito mais que um letramento ou um letramento digital, mas de letramentos múltiplos, conforme defende Rojo (2013) e será discutido na próxima seção.

4- LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

O objetivo desta seção é apresentar o conceito de letramentos múltiplos e a sua importância para a

sociedade contemporânea. Se podemos reconhecer que o termo letramento ainda parece ser uma novidade para muitos e que suas compreensões podem variar de acordo com os estudiosos e o campo de atuação, podemos esperar que o mesmo aconteça com o letramento digital e com o letramento múltiplo. Não é raro, por exemplo, encontrar menções ao letramento como uma espécie de conhecimento enciclopédico, inclusive no campo de Letras. Também podemos encontrar a alfabetização – para além da codificação e decodificação do código linguístico – em um sentido mais amplo, incluindo o que muitos pesquisadores preferem denominar como letramento. Em outras palavras, podemos encontrar desafios terminológicos sobre os escopos e as competências atribuídas, em diferentes discursos, à alfabetização e ao letramento.

É interessante retomar a discussão lembrando que o letramento é muito mais que um contato com o mundo da escrita, é muito mais que o processo de apenas aprender a ler e a escrever, conforme já apontado. O letramento deve ser encarado como um processo de real inclusão social, cultural e política (GADOTTI, 2005).

Analisando o meio digital como ambiente de circulação de textos na sociedade contemporânea, Santaella (2013, p. 45-46) comenta que a rede mundial é

um novo cenário de convivência humana que não aceita mais discursos de tom puramente persuasivo, exigente, excludente, impositivo, pois não é preciso mais que um celular para que alguém converta em produtor de informação e com uma capacidade de mobilização eficaz.

Portanto, dentre os desafios envolvendo a leitura e a escrita de textos contemporâneos, é fundamental ressaltar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informações. Em termos gerais, podemos apontar que o meio impresso “disputa” e “divide” lugar com o meio digital. O texto passou a circular não só no papel, mas também nas telas de computadores, celulares, *tablets* etc. A facilidade de acesso e a velocidade em que circulam as informações nos dias de hoje são crescentes. Para ilustrar, podemos citar que a maioria dos jornais impressos tem edições *on-line* e que, os assinantes podem assinar também edições digitais (em formatos diferentes). A convergência entre mídias é uma tendência muito forte e já é uma realidade em rápida expansão.

Conforme argumentam Moreira e Kramer (2007, p. 1049), as tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente com a popularizam da internet,

ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. De um lado, a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam no sentido de democratização e da inclusão e não apenas da discriminação e da exclusão. (...). Com as novas tecnologias de reprodução as possibilidades de produção e de circulação de ideias se alteram. De outro lado, tal proliferação textual, porém, pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita. Observa-se, assim, uma progressiva transformação nos modos de produção de livros e nas práticas de leitura.

Sendo assim, além dos novos meios de comunicação, é importante também comentar as mudanças relativas nas maneiras de ler e produzir textos. Ao lidar com textos que circulam nas mídias digitais, é o leitor que definirá a sua ordem de leitura, “navegando” entre os *links* disponíveis. Neste sentido, Lévy (2003, p. 45) afirma que o leitor “participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele ‘lê’, uma vez que determina sua organização final”. Além de definir a estratégia de leitura que dará sentido ao seu texto, também o leitor ocupa um papel mais crítico, podendo opinar, julgar, colaborar e até cocriar textos com os autores. Isto alimenta e enriquece ainda mais discussões sobre autoria e sobre os papéis dos leitores.

Por isso tudo, pode-se dizer que a leitura e a produção de texto realizada por um indivíduo na Internet dependerá da habilidade que ele tem de construir e navegar entre os hipertextos, definido por Lévy (2003, p. 44) como “oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede”. O leitor possui o total ‘poder’ em relação a sua leitura.

Os textos que circulam no meio digital possuem características próprias, apesar de muitos deles se originarem ou possuírem características de gêneros textuais impressos (MARCUSCHI, 2010). Segundo Marcuschi (2010, p. 37), os gêneros textuais digitais são os gêneros “mediados pela tecnologia computacional que oferecem um programa como base”. Dentre os gêneros digitais, destacam-se o correio eletrônico, *blog*, *chat*, entrevista com convidado, fórum, *twits*, *fanclipes* etc.

Também é importante destacar aqui as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas que os textos eletrônicos trazem, contribuindo com novas feições para a leitura. Rojo (2013) argumenta que o texto contemporâneo que circula nas mídias digitais é multissemiótico, pois utiliza diversas mídias, linguagens e tecnologias ao mesmo tempo, distanciando-se, assim, dos textos que circulam nos meios impressos.

Por todos os aspectos citados nos parágrafos anteriores, é possível afirmar que há mudanças significativas na maneira de produzir e ler textos na contemporaneidade. Diante destas mudanças, Rojo (2013, p. 8) defende que na atualidade é "preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia". A autora passa a chamar então de *Letramentos Múltiplos* essas exigências e práticas de novos letramentos no mundo contemporâneo, impostos pelos novos meios de comunicação e circulação da informação.

Ao discutir o conceito de Letramentos Múltiplos ou Multiletramentos, Rojo (2013) argumenta que não basta então o indivíduo saber ler e escrever, mas é essencial que a sua leitura e sua escrita levem em consideração a multiplicidade das linguagens, das semioses e das mídias que integram os textos contemporâneos. Da mesma maneira, além de ter consciência desta multiplicidade de linguagens, é importante considerar também a pluralidade e a diversidade cultural dos autores e dos

leitores, pois são eles os responsáveis pela significação destes textos.

Na próxima e última seção, é discutida a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita na contemporaneidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de cidadania e a infoinclusão do estudante na sociedade da informação.

5- A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo desta seção é discutir o papel dos letramentos múltiplos para o desenvolvimento da cidadania do estudante presente na sociedade da informação e, conseqüentemente, sua infoinclusão social.

De acordo com os sociólogos Werthein (2000) e Castells (2000), sociedade da informação é a sociedade que vive transformações técnicas, organizacionais e administrativas propiciadas pelos avanços tecnológicos. Com a popularização das TDICs, há na sociedade cada vez mais diferentes práticas sociais e meios de comunicação mediados pelas tecnologias. As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador e passam a ocupar diversos outros espaços sociais, como restaurantes, ruas, praças, bancos, aeroportos etc. e, claro, a escola. As tecnologias digitais passam a contribuir, portanto, para a organização do cotidiano da sociedade contemporânea.

De acordo com Pereira (2011, p. 11), formar “cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio pra quem dimensiona e promove a educação”. Também neste sentido, Rojo (2009, p. 11) comenta que um dos maiores objetivos da escola é “possibilitar que os estudantes participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. A autora defende que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, (...) mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa”.

Logo, a escola deve preparar os seus alunos para participarem de diferentes práticas sociais presentes em uma sociedade letrada. O texto não pode ser tratado como um produto dentro de sala de aula, desvinculado de práticas sociais ou utilizado de forma superficial. Mas sim deve representar atividades sociais concretas, com propósitos, valores e significados. (ROJO, 2009, p. 12).

Parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia. (FANTIN, 2012, p. 57)

O estudante deve, em sua etapa do ensino, trabalhar a sua preparação para um mundo letrado e o desenvolvimento de competências para continuar seu

aprendizado em estudos superiores. Desta forma, ao precisar lidar com os desafios colocados pelos textos da atualidade, é essencial que o estudante seja capacitado a ler e produzir textos em diferentes esferas, seja ela impressa ou digital. Ou seja, o estudante deve ter habilidades para produzir e compreender as diversas linguagens que compõem um texto contemporâneo.

Além disso, é essencial que o estudante também tenha a oportunidade de trazer para a sala de aula letamentos que pratica em casa ou em outras esferas sociais. O conhecimento de mundo do aluno precisa ser levado em conta durante as suas práticas textuais, incluindo os conhecimentos multimodais, vinculados à tecnologia (SILVA, 2015).

Entretanto, é relevante destacar que, conforme aponta Coscarelli (2011), não é apenas o fato de utilizar o computador em sala de aula ou ter aulas de informática que contribuirá ou garantirá que o ensino será eficiente, moderno e adequado às transformações sociais que a sociedade vem vivendo. Conforme aponta Belloni:

É preciso conhecer os novos modos de aprender com as TICs para poder ensinar as novas gerações de nativos digitais. A mídia-educação, em suas diferentes dimensões (mídias como ferramentas de ensino/aprendizagem, objetos de estudo e meios de expressão de todos os cidadãos), deve entrar na escola como vetor de transformação. (BELLONI, 2012, p. 50)

É necessário abordar diferentes atividades de leitura e escrita em sala de aula. É importante que o estudante seja preparado para a participação em

diferentes práticas sociais em diferentes contextos. Afinal, como bem aponta Dias (2015), as TDICs implicam em novas identidades para os textos contemporâneos, deixando de ter o predomínio da escrita para passarem a expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação.

Por isso tudo, Rojo (2013) recomenda que as práticas escolares devem estar adequadas a um alunado multicultural, possibilitando as práticas dos letramentos múltiplos. Segundo a autora, as atividades de leitura e escrita devem abordar questões do âmbito do trabalho, do âmbito da cidadania e do âmbito da vida pessoal do estudante; respeitando sempre o que o aluno já traz de conhecimento para a escola, ou seja, o seu conhecimento de mundo.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu em apresentar os conceitos de letramento e letramentos múltiplos. Também objetivou discutir como a articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita podem contribuir para o desenvolvimento do estudante para a cidadania e sua inclusão na sociedade contemporânea.

Levou-se em consideração nesta pesquisa a importância das práticas de leitura e escrita para a realização de práticas sociais na contemporaneidade e a necessidade da inserção do estudante nesse mundo letrado.

Explicitou-se que os avanços tecnológicos possibilitaram e possibilitam constantemente inúmeras

transformações sociais, como novas práticas sociais mediadas pela Internet. Como consequência, os textos que circulam nas mídias digitais trazem novas formas de conhecimento e novas formas de ter acesso à informação. Sendo assim, ao promover a infoinclusão social do estudante – como resultado da inclusão na sociedade da informação – a escola pode contribuir com o seu desenvolvimento para a cidadania.

Devido a grande importância que o letramento tem para a formação do estudante, seria uma pretensão muito grande solucionar todas estas inquietações neste artigo. Portanto, pretendeu-se aqui trazer o assunto para a discussão e contribuir para o conhecimento e novas perspectivas sobre os letramentos múltiplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, E. V. F. Letramento em Contexto Digital: uma análise de Livros Didáticos do Ensino Médio. 10 de jul de 2012. 134p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, 2012.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

DIAS, R. Multimodalidade e Multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs.) Letramentos, Discursos midiáticos e Identidades: novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DUDENEY, G; HOCKLY, M; PEGRUM, M. Letramentos digitais. Tradução de Marcos Marconilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FANTIN, M. Mídia-Educação No Currículo E Na Formação Inicial De Professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? Pátio: Revista pedagógica. Porto Alegre: 2005.

KATO, M. No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

LÉVY, P. O que é o virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARCUSCHI L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. IN: Educ. Soc. Campinas, Vol. 28, n. 100, Especial, 2007, p. 103-157.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. (org.). Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In: PRIMO, A. (org.) Interações em Rede. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47.

SILVA, E. C. M. Letramentos e Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs.) Letramentos, Discursos midiáticos e Identidades: novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2010.

TERUYA, K. T. Trabalho e educação na era midiática. Maringá: Editora da UEM, 2006 TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. IN: COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender. São Paulo; Parábola Editorial, 2016.

WERTHEIN, J. A Sociedade da Informação e Seus Desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago, p. 71-77. 2000.

A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Líliã Aparecida Costa Gonçalves¹¹

1 - APRESENTAÇÃO

As transformações em curso no mundo contemporâneo levam professores a se defrontarem com exigências de ordens diversas ao incorporarem as tecnologias de informação e comunicação (TICs) às suas práticas pedagógicas. Educadores precisam interagir com os recursos tecnológicos e aprender a explorá-los de forma crítica e reflexiva, tendo, dessa forma, condições de fazer uso desses recursos atribuindo-lhes funções e objetivos adequados aos propósitos educacionais (GERALDINI, 2003). Para tanto, o professor deve apoiar-se em suporte teórico e metodológico para entender por que e como integrar tecnologia e pedagogia (VALENTE, 1993), além de refletir sobre seu uso no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

¹¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do curso de Letras, da Universidade do Grande Rio, onde também atua como coordenadora de disciplina do Núcleo de Educação a Distância (NEaD).

A utilização das mídias digitais na educação traz mudanças significativas no papel do professor e do aluno, uma vez que elas possibilitam que a interação entre professor-aluno aconteça em espaço diferente da sala de aula e em tempos diferentes. Além de modificar a relação espaço-tempo, o uso das tecnologias digitais também transforma o modo de se organizar, de produzir e de fazer ciência e inaugura novas maneiras de se comunicar e de veicular informação (GERALDINI, 2003, p. 2), afetando o processo de ensino-aprendizagem. O uso da tecnologia digital, principalmente da Internet, possibilita o acesso à informação de forma mais rápida e mais ampla, enriquece o processo de aprendizagem e a interação com o conteúdo, uma vez que é possível agregar imagens, ícones, sons a atividades que se pretende trabalhar. Além disso, a diversidade de tipos de interação proporcionada pelas ferramentas pedagógicas favorece uma abordagem mais colaborativa e mais centrada no aluno, instigando-o a desempenhar um papel mais ativo em sua interação com o conteúdo.

Ao possibilitar a combinação de materiais diversos, tornando disponível grande quantidade de informação e integrando textos, imagens, animação, sons, etc., a hipermídia desafia os paradigmas instrucionais que foram desenvolvidos no mundo dos materiais impressos (STAHL, 1997). Na concepção de Mason (1995), a tecnologia influencia a educação de três formas significativas: (1) o aumento da disponibilidade da informação requer novas estratégias de pesquisa; (2) a aprendizagem sobre tecnologia deve ser integrada ao currículo; e (3) aprender

a usar tecnologia para aprender envolve novas habilidades metacognitivas.

Para Moran (1998), o ensino mediado pelas novas mídias também traz questionamentos para as relações convencionais entre professores e alunos. Para o autor, o novo professor deve ser aberto ao diálogo, humano, valorizar a busca, o estímulo, o apoio e ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação. Na definição dos novos papéis desempenhados por professores e alunos, Pacheco (1997) considera que professor e aluno tornam-se participantes de um “novo” jogo discursivo que não reconhece a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais, propiciando relações comunicativas e interpessoais mais simétricas. Já para Azevedo (2005), o novo papel do professor deve ser entendido como o de “animador” de uma comunidade de aprendizes, que proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Frente a essa situação, os educadores são desafiados a buscar novos referenciais para entender e explorar o universo tecnológico, a fim de se apropriar das potencialidades de uso que as ferramentas digitais oferecem para ampliar oportunidades de aprendizagem (GERVAI, 2007). Segundo Behrens (2010), nessa nova visão, um dos maiores impasses é o eixo da ação docente, que deve passar da ênfase no ensinar para o aprender no processo educativo.

2 - ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Muitas instituições de formação de professores vêm buscando assegurar-se que seus currículos atendam às necessidades do mundo real da sala de aula na formação do futuro professor, buscando favorecer contextos em que práticas o mais próximo possível de cenários reais possam ser exercitadas pelos seus docentes em formação. No entanto, estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) evidencia que os currículos dos cursos de formação de professor estabelecem pouca associação entre as disciplinas acadêmicas e a prática docente. Na visão de Pretto (1996, p. 100) "Não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo que as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões". Conforme aponta ainda Gómez (1992).

É preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande, e por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar (GOMEZ, 1992, p.107).

O título VI, artigo 61, parágrafo primeiro da LDB prevê a associação entre teoria e prática na formação docente. A referida lei reforça a necessidade de

proporcionar uma aproximação do aluno com a prática, uma vez que a teoria será ministrada no curso, em sala de aula, o qual proporcionará reflexão sobre a prática a fim de aperfeiçoá-la (BRASIL, 1996). Esse movimento entre teoria e prática vai ao encontro do pensamento de Schön (1992, p. 89) que entende que os futuros professores começam a praticar na presença de um professor-formador, num *practicum reflexivo*, em que o professor aprende fazendo e refletindo.

Nessa perspectiva, um novo currículo deve ser pensado a fim de formar professores críticos-reflexivos e que atuem como agentes de transformação social. É a partir desse repensar, que muitas pesquisas são desenvolvidas (GERARDI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; MAGALHÃES 2002; GERALDINI, 2003) com o propósito de investigar a realidade da formação docente a fim de transformá-la.

Para Tardiff (2002, p. 288), a formação inicial deve “habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. No entanto, para que isso seja possível, é preciso que o professor em formação tenha acesso a espaços de atuação que o exponham a um contexto real de prática, no qual ele possa vivenciar diversas situações que proporcionem a experimentação e a reflexão crítica sobre sua ação (NÓVOA, 1992).

Nesses espaços, o professor deve ser estimulado a aprender a todo momento, a interagir com outras pessoas e a refletir sobre sua prática. No entanto, como destaca Zeichner (1992, p. 118), a criação de espaços de prática, “implica um maior envolvimento do pessoal docente na

concepção, implementação e avaliação do practicum e um compromisso incondicional com a formação dos professores.” Entende-se, assim, que a formação de professores reflexivos ocorre não através da

acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação docente inicial é um processo amplo e complexo na formação de um profissional crítico (MAGALHÃES, 2002, p. 62), que deve fornecer aos alunos possibilidades de articular conhecimentos teóricos e práticos, com vistas a fornecer componentes indispensáveis a qualidade de sua formação docente. Todavia, é necessário reconhecer que ela por si só não se completa, como salienta Mizukami et al:

A formação inicial sozinha não dá conta de toda tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação (MIZUKAMI; REALI; REYES; MARTUCCI, 2002, p. 23).

É necessário pensar na formação como etapa de um processo formativo mais amplo, um continuum, sempre buscando por atualizações que proporcionem novas formas de interação com as demandas trazidas pelas constantes transformações sociais. Nas palavras de Freitas (2002, p. 39), a formação deve ser entendida em

seu "caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade".

Para Imbernón (2006, p. 60), a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor uma

bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário.

O pensamento do autor demonstra relação com a visão de formação como um continuum, ou seja, a formação inicial propiciaria habilidades mínimas e fundamentais para o desempenho da futura função docente, de forma que a reflexão sobre a prática venha a fazer o profissional perceber a sua futura necessidade de formação continuada.

Gómez (1992, p.112) salienta que "a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação." Sobre esse aspecto, Cole e Knowles (1996, apud CARNEIRO, 2008, p. 60-61) destacam a investigação como um meio de formar um professor reflexivo. Assim, é possível inferir que formar profissionais reflexivos exige esforço, comprometimento e mudança institucional, iniciativas isoladas trazem grandes contribuições para a formação do professor, mas é preciso envolvimento institucional no desenvolvimento de currículos que atendam as novas necessidades formativas do mundo contemporâneo.

3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Diante das intensas discussões e como parte das reflexões sobre formação dos professores de todos os níveis de ensino, merece destaque a questão da inclusão das tecnologias na educação. Com a promulgação da LDB, houve um aumento significativo nas iniciativas para promoção da utilização das tecnologias voltadas para fins educativos. Em sua seção IV, artigo 36, a LDB afirma que o currículo do ensino médio observará as disposições gerais da educação básica, bem como destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996).

Ora, para superar o desafio de integrar as tecnologias ao currículo e preparar o aluno para inserir-se no mundo do trabalho a fim de diminuir a desigualdade social dando-lhe a “oportunidade de perceber-se como sujeito de sua história, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (ALMEIDA, 2008, p. 26), é necessário que os professores tenham uma formação que lhes propicie conhecer as potencialidades pedagógicas das tecnologias e também os meios de integrá-las na prática pedagógica (ALMEIDA, 2008).

Um olhar retrospectivo para a formação de professores permite ponderar que é preciso promover a união entre professores formadores, professores iniciantes, professores colaboradores e comunidade escolar em geral, a fim de repensar os currículos de formação de

professores, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias na educação (PAIVA, 2013; FREITAS, 2010; MASETTO, 2010; GATTI; BARRETO, 2009).

Ao discutir sobre a formação de professores diante do letramento digital, Freitas (2010b, p. 344) afirma que falta “integração ao contexto concreto”, ou seja, o estudo sobre o uso da tecnologia acontece somente de forma teórica, não tendo o futuro professor um contexto de aprendizagem autêntico, no qual a teoria possa ser vivenciada. Assim, de acordo com a autora, não há comprometimento com o letramento digital especificamente. Na visão de Freitas (2010b), a formação do professor para uso das tecnologias deve estar permeada de atividades que envolvam a utilização de tecnologias, tais como mediação em fóruns de discussão, uso de ambientes virtuais de aprendizagem para atividades *on-line*, sites de busca, entre outras. Para que o professor planeje e execute essas atividades é preciso que ele seja letrado no meio digital.

A autora considera, ainda, que, o letramento digital não deve ser entendido como uma definição restrita, de uso meramente instrumental. Letramento digital é entendido por Freitas (2010b) como:

Conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-Internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010B, p. 339).

Partindo dessa definição, entende-se que o professor digitalmente letrado ao invés de utilizar a tecnologia de forma meramente instrumental, será capaz de apropriar-se da tecnologia fazendo uso de forma eficiente e crítica das potencialidades inerentes a ela.

Para Quevedo e Braga (2008, p.4), o letramento digital deve ser entendido como "um elemento funcional da sociedade, conectado à cultura e aos contextos nos quais leitura e escrita são usados." As autoras entendem que ser letrado digitalmente inclui a capacidade de se apropriar dos recursos tecnológicos, mobilizando conhecimentos para produzir significados em práticas transformadoras. Ao relacionar o letramento digital com a formação de professores para o uso das tecnologias, elas alertam para a necessidade de mudança comportamental. O letramento digital deve proporcionar ao professor mais do que habilidades técnicas, as tecnologias devem ser incorporadas aos projetos pedagógicos, combinando teoria e prática a fim de que o professor em formação inicial aprenda a aprender e a trabalhar colaborativamente, buscando, analisando e utilizando informações para a realização de tarefas e resoluções de problemas, desenvolvendo, dessa forma, uma postura crítica em relação ao uso de recursos digitais.

Marzari e Leffa (2013) ratificam o que propõem Quevedo e Braga (2008), ao afirmarem que para que o professor seja considerado como letrado digitalmente é preciso que ele seja capaz de apropriar-se criticamente dos recursos tecnológicos, fazendo uso dos mesmos de forma reflexiva e criativa, "a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre

outros)" (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3). Sob essa perspectiva, é necessária uma formação pré-serviço que possibilite o letramento digital no qual os professores mobilizem diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de estratégias, "por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC" (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4), que possam ampliar as possibilidades de uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, buscando atender "às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela" (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

Nesse mesmo sentido, Buzzato (2006) afirma que não basta o professor dominar os recursos tecnológicos, é preciso praticar

as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (BUZZATO, 2006, p. 7).

Para o autor, o letramento digital é um desafio para a formação de docentes. Sendo importante que ainda na formação o futuro professor perceba o letramento digital como "um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer" (BUZZATO, 2006, p. 10).

O autor argumenta ainda que os recursos tecnológicos são incorporados à prática social e ganham

diferentes funções e significados, cabendo ao professor apropriar-se crítica e criativamente dos mesmos ao invés de consumi-los passivamente. Viter (2013) corrobora o pensamento de Buzato (2006) ao argumentar que as apropriações que se fazem das tecnologias são condicionadas por aspectos sociais, culturais e econômicos e essas apropriações determinam os percursos tecnológicos em determinados contextos.

Pode-se assim concluir que o letramento digital na formação do professor deve incluir, portanto, além das práticas de leitura e escrita em ambiente digital, o uso social dessas práticas em uma perspectiva crítica possibilitando ao mesmo a compreensão da diversidade cultural. Nesse sentido, a formação inicial configura-se como o espaço no qual o futuro professor será preparado para enfrentar as novas práticas sociais, utilizando os recursos tecnológicos de forma consciente, criativa e reflexiva, indo muito além do domínio técnico.

Belloni (1999) destaca que, ao se pensar em qualquer inovação na educação, é preciso levar em conta duas condições prévias: a produção do conhecimento pedagógico e a formação dos professores. Para a autora, a formação de professores para contexto *on-line* é um desafio a ser enfrentado. É preciso formar profissionais críticos, reflexivos e transformadores, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes que acompanhem as inovações tecnológicas e sociais.

Segundo Belloni (1999, p. 85), a formação inicial do professor, independentemente do contexto de atuação, deve acontecer em três dimensões: pedagógica,

tecnológica e didática. A dimensão pedagógica abrange atividades de orientação, aconselhamento e tutoria. A dimensão tecnológica se refere às relações entre tecnologia e educação, englobando produção, avaliação, seleção e definição de estratégias de uso de materiais pedagógicos. A dimensão didática compreende a formação específica do professor em determinados campos científicos, com necessidade constante de atualização. Assim, com a integração das tecnologias digitais, a formação do professor extrapola as questões estritamente tecnológicas para se situar no campo político e institucional.

A utilização das tecnologias na educação modifica a maneira de ensinar e aprender. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa atuar como mediador e colaborador da construção do conhecimento. Assim sendo, a formação inicial deve preparar os professores para essa nova realidade.

4 - A INTEGRAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS AOS CURRÍCULOS

De acordo com Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Não se pode refletir sobre educação sem debater a mudança no modo de construir o conhecimento a partir da inclusão das inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Surgem novas formas de se comunicar e compartilhar informações e conhecimentos, um cenário de inúmeras possibilidades

tecnológicas desafia o professor, do qual é exigido saber usar pedagogicamente as mídias digitais. Para apoderar-se das tecnologias em sua prática pedagógica, é preciso que o professor tenha uma formação que atenda a essa nova demanda.

Para tal, é necessário repensar os currículos de formação de professores, avaliando a configuração tradicional de ensino e reestruturando-os de modo a atender os novos desafios da sociedade atual. Autores como Paiva (2013); Freitas (2010); Silva (2010); Mill (2010); Masetto, (2010); Tavares (2007); Kay (2006); Geraldini (2003); Belloni (1999); Valente (1999) enfatizam a necessidade da formação de professores para uso das tecnologias digitais, para que esses profissionais possam explorar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que favoreçam processo de ensino-aprendizagem.

Mill (2010, p. 306) reforça a ideia de que se um professor aprende utilizando as tecnologias digitais, ele terá melhores condições de realizar um ensino para tais tecnologias. Isso significa que ele estará sendo inserido em um contexto midiático atual. Mill (2012) afirma que o professor em contexto *on-line* requer novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem, além de indicar novas relações de trabalho e transformações na categoria docente. Ainda segundo o autor, mesmo com uma formação inicial adequada à área de atuação, eles deverão passar por uma formação continuada para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas.

Ao conduzir uma revisão de literatura, Tavares (2007) discute vários trabalhos que tratam da formação

do professor para atuação em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Segundo ela, no entanto esses estudos apresentam principalmente recomendações de prática docente e auxiliam o trabalho do professor, mas a maioria deles não aborda de fato o processo de formação de professores para atuação no contexto *on-line*. O processo de formação não pode ser resumido a simples recomendações sobre procedimentos a serem adotados pelos professores (TAVARES, 2007). Ao contrário, ao se pensar em formação docente para uso das tecnologias, é preciso refletir sobre “o que” o professor precisa aprender e “como” ele aprende. Tavares (2007) argumenta que o simples treinamento do professor para uso das tecnologias ou em técnicas de interação *on-line* e a ênfase na experimentação prática sem um estudo aprofundado e sistemático sobre o assunto não propiciam uma adequada formação de professores. A autora, citando Lynch e Corry (1998), observa que uma das maiores dificuldades para se formar docentes para cursos *on-line* é que a sala de aula digital abrange estilos dependentes de diversas mídias e métodos que demandam do docente muito mais que conhecimentos técnico/tecnológicos. Esses autores, ao discutirem as dificuldades envolvidas na capacitação de docentes, apontam que a melhor maneira para aprender a ser professor *on-line* é o “aprender fazendo”, ou seja, participando de cursos e/ou disciplinas que envolvam o uso das novas tecnologias. Para tanto, são necessárias iniciativas que venham a atender à necessidade de os futuros professores não apenas conhecerem os recursos

eletrônicos, mas também utilizarem esses recursos em práticas contextualizadas.

A concepção de formação dessa autora engloba o confronto entre teoria e prática, a fim de levar o professor a refletir sobre sua prática em contextos histórico-sociais e a assumir uma postura crítica-reflexiva frente ao uso das tecnologias em práticas mediadas por elas. Segundo ela, a formação docente para uso das tecnologias deve ser um processo contínuo, em que o docente possa vivenciar o papel de aluno e de professor em contexto *online*, observando sua própria prática e a prática de outros docentes, num processo reflexivo dinâmico e constante.

Da mesma forma, Paiva (2013) salienta a necessidade de pensar na formação docente para uso inovador da tecnologia. Segundo a autora, nas universidades, a formação de professores para uso das tecnologias acontece de forma isolada, em iniciativas individuais de professores que utilizam as mídias digitais em suas práticas pedagógicas.

Com base em sua própria experiência, a autora destaca que a sala de aula não é a maior fonte de formação tecnológica, e sim as situações de aprendizagem informal. Paiva (2013, p. 219) apresenta algumas possibilidades que contribuem para a aprendizagem informal do professor para uso das tecnologias, entre elas destacam-se: acesso a informações na Internet, projetos colaborativos, compartilhamento de experiência com seus pares, troca de aprendizagem com alunos, apoio institucional, livros, eventos acadêmicos, lista de discussões e ensaio e erro.

No entanto, Paiva (2013) defende que é urgente que a formação tecnológica do professor seja institucionalizada, apresentando uma proposta de formação que envolva as esferas administrativa, graduação, pesquisa e extensão. No entender da pesquisadora, a formação tecnológica do professor não pode ser restrita a um componente no currículo, “não basta falar sobre as TICs, é preciso que o corpo docente dê o primeiro exemplo e se aproprie das inovações” (PAIVA, 2013, p. 229). É iminente que a formação propicie ao professor não somente utilizar a tecnologia, mas também leve a uma reflexão sobre as práticas sociais mediadas por ela.

Para investigar como as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas para a formação inicial do professor, Kay (2006) elaborou um estudo no qual analisou 68 artigos que descrevem as estratégias usadas para incorporar as tecnologias nos cursos de formação de professores. Das estratégias utilizadas, o pesquisador destaca as dez mais mencionadas nos artigos.

Em primeiro lugar, aparece a integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso, o que, segundo o autor, proporciona aos futuros professores aprender com o computador e não sobre o computador. A segunda estratégia mais usada é a abordagem multimídia, ou seja, o uso de recursos *on-line*, como vídeo, portfólios eletrônicos e a inserção de disciplinas semipresenciais na grade curricular. A formação do corpo docente do próprio curso aparece em terceiro lugar. Kay (2006) salienta que, se o corpo docente não aderir ao uso

das tecnologias em suas práticas, é pouco provável que os alunos se motivem a utilizá-las.

Em quarto lugar, surge a estratégia de oferecer uma disciplina isolada dedicada ao ensino de várias habilidades básicas. A vantagem dessa estratégia é que ela oferece uma visão geral do uso da tecnologia no ensino. No entanto, também segundo Kay (2006), o uso da tecnologia acontece de forma isolada, fora de um contexto de prática real. Em quinto lugar, é mencionada a demonstração de como usar a tecnologia. Kay (2006) aponta que a vantagem dessa estratégia é fornecer aos professores em formação exemplos concretos de uso da tecnologia, mas, em contrapartida, não possibilita aos futuros professores a construção de suas próprias lições de base tecnológica.

Em sexto lugar no rol de estratégias utilizadas para integrar as tecnologias às práticas docentes, encontra-se a colaboração entre professores orientadores e professores em pré-serviço, além de participações em comunidades de prática e parcerias entre universidades e escolas públicas com o objetivo de criar experiências de aprendizagem em tecnologia. Os desafios dessa estratégia são a organização e o tempo necessários para desenvolver uma aprendizagem eficaz além do contexto de motivação e comprometimentos de todos os envolvidos.

A experiência prática com a tecnologia aparece em sétimo lugar. Segundo Kay (2006), a principal vantagem dessa abordagem é que os alunos aprendem fazendo e tendo essa experiência podem se concentrar em como a tecnologia afeta a aprendizagem na sala de aula. Em

oitavo lugar, está a oferta de mini-oficinas, que de acordo com Kay (2006), podem ajudar futuros professores e professores em áreas-chave uma vez que outras estratégias com atividades de ensino específicos podem ser utilizadas dentro de uma oficina. Em nono lugar é citado o acesso a software, hardware e/ou suporte. O pesquisador ressalta que é preciso ter acesso às tecnologias, no entanto, esse acesso não pode ser limitado, senão a tecnologia não será usada de forma significativa.

Em último lugar é apontado o papel de professores orientadores. De acordo com Kay (2006), deve haver uma colaboração entre o professor orientador e o professor em formação para juntos fazerem uso significativo da tecnologia. Se por um lado o professor orientador guia o professor em formação em termos de pedagogia e experiência em um contexto real, por outro, o professor em formação contribui com informações sobre novidades tecnológicas, contribuindo dessa forma para a atualização do professor em serviço. Kay (2006, p. 390) afirma que essa colaboração, pode ter "um potencial considerável para promover a utilização eficaz da tecnologia na sala de aula, embora a evidência empírica seja limitada."

Ainda segundo Kay (2006), de todos os estudos examinados, mais da metade utilizaram duas ou mais estratégias para inserir as tecnologias na formação inicial de professores e não apenas uma única estratégia empregada de modo isolado.

No Brasil, em um outro estudo, Freitas (2010) analisou uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto

(2009) e constatou que apenas 3,2% das disciplinas de licenciatura de diversas áreas se preocupam com a formação tecnológica do professor. De acordo com a autora, as instituições universitárias não envolvem o futuro professor em atividades que utilizem as mídias digitais como instrumentos de aprendizagem. Os estudos sobre tecnologia, no âmbito dessas disciplinas, limitam-se a teorias, não abrangendo a prática.

A autora, assim como Paiva (2013), defende que a inserção das tecnologias na formação do professor não deve ser feita a partir de uma disciplina específica, mas através de um trabalho que englobe todas as disciplinas “nas quais o professor em sua formação inicial possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico” (FREITAS, 2010, p. 357).

O estudo de Freitas (2010) mostra como a formação docente inicial de professores promovida nas universidades está em descompasso com a realidade encontrada nas salas de aula, onde o futuro professor lecionará para alunos muitas vezes mais familiarizados com as tecnologias digitais do que ele próprio e deverá contribuir para desenvolvimento do letramento digital desses alunos. De acordo com a autora, não existe uma integração entre as ementas dos cursos de licenciatura e o contexto de uma sociedade inserida no meio digital (FREITAS, 2010). Ela defende que para formar o futuro professor é necessário envolvê-los no uso efetivo das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem.

Os trabalhos de Freitas (2010), Kay (2006) e Paiva (2013) dialogam entre si. Todos apontam para a necessidade de integração das tecnologias ao longo do

processo de formação de professores proporcionando um aprendizado significativo e crítico sobre o uso da tecnologia na prática docente.

A inserção das tecnologias na formação docente possibilita ao futuro professor um contato maior com as tecnologias ainda em sua formação, podendo observar a atuação do professor orientador em sua prática docente e tendo a oportunidade de também experimentar e refletir sobre o uso das tecnologias em sua prática de ensino, no caso desta pesquisa, na monitoria.

Nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias, observa-se a importância ampla do professor, desde a criação, produção, revisão, dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades (GATTI, 2009, p. 2). Com isso, torna-se indispensável que o professor esteja atualizado sobre os avanços das tecnologias, concomitantemente das teorias didáticas e da aprendizagem (LANDIM, 1997, p. 126). Nesse sentido, a integração desses campos contribuirá para que a apreensão das tecnologias seja mais bem-sucedida se ela acontecer de forma simultânea com a formação pedagógica, propiciando uma atitude reflexiva do professor em formação sobre a utilização das tecnologias. Para tal, conforme atesta Moran (2007, p. 36), é necessária “uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental”, uma vez que “estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes”.

Dessa maneira, constata-se que a formação de professores para atuar com tecnologias, seja na educação

on-line como em contextos semipresenciais, precisa ser redefinida a fim de romper com o descompasso entre a formação e o desenvolvimento tecnológico. É necessário que a formação inicial de professores oriente os futuros docentes em práticas reflexivas que permitam transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo significativo, intencional e efetivo com o uso de tecnologias.

Diante do exposto, é possível perceber que há um consenso de que o professor precisa ser formado para acompanhar a emergência de uma nova sociedade, designada como sociedade do conhecimento (CASTELL, 2005). Nesse novo cenário, diariamente os professores se veem diante de novos desafios, de novas demandas de aprendizagens que exigem novos comportamentos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto educacional, com a utilização de tecnologias digitais nas diferentes modalidades de ensino, e reconhecendo que o curso de graduação é a base da formação do professor, torna-se imperativo questionar como estão sendo formados os futuros docentes para a utilização dos recursos tecnológicos e se essa formação tem proporcionado conhecimentos e habilidades que permitirão incorporar as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas de modo que eles tenham um olhar crítico-reflexivo sobre a utilização desses recursos.

A busca de novas práticas educativas com a utilização de tecnologias digitais serve como fio condutor para reflexão sobre a atuação do professor *on-line* e

presencial, possibilitando a percepção de que a incorporação de recursos digitais na educação traz mudanças e exigências para a atuação professor. Para atender esses novos requisitos é preciso que o professor tenha uma formação que englobe o uso das tecnologias de forma crítica e reflexiva confrontando teoria e prática.

Um aspecto muito importante a ser levantado é a necessidade da inserção das tecnologias no currículo das licenciaturas, não se restringindo a uma disciplina isolada dentro da graduação. Pesquisas, como algumas citadas neste trabalho, demonstram que a integração dos recursos tecnológicos na formação inicial ainda se dá de forma incipiente, não propiciando aos futuros professores utilizar esses recursos de forma que efetivamente tenham uma contribuição relevante para a sua atuação docente.

Considerando que as tecnologias digitais permeiam todos os âmbitos da sociedade, englobando, dessa forma, os ambientes educacionais, a formação inicial deve possibilitar ao futuro docente saberes fundamentais para a utilização das ferramentas tecnológicas, explorando seu potencial de forma crítica em atividades significativas, justificando, dessa forma, o seu uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1, n. 1, 2008, pp. 23-36. Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acesso em 28 jan 2014.

AZEVEDO, W. Muito além do jardim de infância – temas de educação online. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 11 jul. 2013.

BUZZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006. São Paulo. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf Acesso em: 10 mar. 2013.

CARNEIRO, R. F. Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CASTELLS, M. The new public sphere: global civil society, communication networks and global governance. The annals of the American Academy of Political and Social Science, n. 616, March 2008, p. 78-93. Disponível em: <http://ann.sagepub.com/content/616/1/78> Acesso em: 10 jul. 2013.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade. v. 23 n 80, p. 136 a 167, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em 05 jan 2014.

FREITAS, M.T. A. Convergências entre a EaD e o ensino presencial na formação de professores. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. UFMG, 2010. v. 3. p. 354-372. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acesso em 12 jan 2014.

FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 03, p.335-352, 2010b.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65>. Acesso em 19 mar 2014

GERALDINI, A. F. S. Docência no ambiente digital: ações e reflexão. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em 18 jan 2013.

GERVAI, S. M.S. A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online. Tese de Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Solang_e_Gervai.pdf. Acesso em 18 jan 2013.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 94-114.

QUEVEDO, A. G.; BRAGA, D. B. Letramento Digital no Currículo de Letras segundo a Ótica da Teoria da Atividade. Paidei@ - Revista Científica de Educação a distância, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=51&path\[\]=30](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=51&path[]=30)>. Acesso em: 22 nov. 2013.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KAY, R. H. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. Journal of Research on Technology in Education, v. 38, n.4, p. 383-408. Summer, 2006.

LANDIM, C. M. M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de Línguas como Pesquisador de sua Ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MARZARI, G.Q; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, 2013, p.1-18. Disponível em: seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/143/72. Acesso em: 05 mai. 2014

MASON, J. Issues for Teacher Education. The First Australian World Wide Web Conference, Southern Cross University, 1995. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/ausweb95/papers/education2/mason/>

MASETO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17 ed. São Paulo: Papirus, 2010

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. UFMG, 2010. v. 3. p. 295-314. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_3.PDF. Acesso em 12 jan 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. Interface. Comunicação, Saúde, Educação, n.3, ago.1998.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. IN: NÓVOA, A. A (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, Samuel Bueno. 1997. Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço. Tecnologia Educacional, v.25, n.136, 137, mai/jun/jul/ago.1997

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PRETTO, N. L. Uma escola sem/com futuro. Campinas: Papirus, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

STAHL, M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V.M. (Org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 292-317

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, K. C. Projeto Letras 2.0: uma trajetória 2.0. In: FÓRUM LETRAS 2.0, 1, 2011, Rio de Janeiro. Anais eletrônico. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/letras20/iforum/apresentacoes/TAVARES.pdf>. Acesso em 05 fev. 2013.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

VITER, L. N. Admirável mundo novo: representações dos papéis das novas tecnologias na educação. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4768>. Acesso em: 14 jun. 2014.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Simone Regina de Oliveira Ribeiro¹²

1 - APRESENTAÇÃO

As chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs) são desenvolvidas para atender algumas necessidades específicas em tempos e espaços diversos. Em contrapartida, podem alterar e, em geral, alteram profundamente as práticas sociais, econômicas, culturais e educacionais, entre outras. Sobretudo no final do século XX e no início do XXI, vivenciamos profundos avanços de artefatos ou recursos digitais que trouxeram mudanças nas relações de comunicação, período em que a urgência das informações e a possibilidade de comunicação digital são agregadas, através de diferentes mídias, ao dia a dia das pessoas de todas as idades, como por exemplo, os brinquedos eletrônicos, *smartphones*, *tablets*, câmeras digitais, entre outros.

Ao investigarmos as práticas educacionais à distância no Brasil, identificamos modificações tecnológicas que demandam não apenas o uso de

¹² Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

modernos equipamentos, mas, principalmente, alteraram os comportamentos dos estudantes diante do objeto de estudo, das interfaces que utilizam para acesso às informações e construção de conhecimento, das diferentes linguagens (escrita, sonora, visual, por exemplo). O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oportunizou que o que alguns consideram como "isolamento" do aluno, nos cursos de EaD por correspondência, por exemplo, pudesse ser superado, uma vez que as TICs nos AVAs passaram a permitir trocas intensas de informações entre os usuários em tempo real ou não. Este ambiente potencializa as trocas entre os estudantes e entre esses e o professor-tutor (docente). De certo, crianças e jovens utilizam no processo educacional (e fora dele) ferramentas e dispositivos tecnológicos não empregados ou vivenciados pelas gerações preexistentes.

É no sentido de ampliar a função da comunicação para além da transmissão de informações que propomos pensar as tecnologias digitais. O que discutimos aqui é uma reflexão para o alcance da linguagem digital principalmente após o surgimento da rede de computadores, mais precisamente após a *Web 2.0*, na qual o usuário passa a ser o produtor do conteúdo, alterando dessa forma o contexto comunicativo digital (GABRIEL, 2013; MATTAR, 2012). O usuário da *Web 2.0* deixa de estar centrado predominantemente na recepção de conteúdos (aquele que recebe uma mensagem transmitida), para assumir a condição também de emissor (aquele que produz), situação que favorece condições

interativas capazes de ampliar o contexto comunicativo digital.

É importante esclarecer que, a partir da *Web 2.0*, não só alcançamos rapidez no acesso a documentos na Internet como foi possível maiores e diversificadas formas de interação entre usuários em tempo real, relacionando de forma híbrida diferentes tecnologias de linguagem e comunicação como sons, imagens e textos escritos. Tal fato trouxe também novas possibilidades para os cursos a distância e de criação de ambientes virtuais de aprendizagem com recursos da *Web 2.0*.

Portanto, este trabalho tem como objetivo discutir questões relacionadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e a tecnologia no contexto da educação à distância. Para tanto, apresentaremos uma discussão acerca de aspectos do AVA, de recursos que disponibiliza e suas imbricações. Destacaremos a relevância de práticas de educação a distância a partir de plataformas de ensino cada vez mais sofisticadas, como o *Moodle*, e sua contribuição para a EaD, principalmente, por ser um pacote de software aberto e gratuito, fato que permite a pessoa com conhecimento de programação participar de seu desenvolvimento; além de ter por base o sócio-construtivismo que valoriza as trocas entre os participantes. Com essas características, Dougiamas (1998) cria, com a plataforma *Moodle*, um espaço virtual com forte potencial para a interatividade e permite a disponibilização de diferentes gêneros digitais, ferramentas didáticas e administrativas, além da interação com outros espaços da Internet. A partir da proposta educacional ancorada no AVA e na plataforma

Moodle, faz-se necessário refletir acerca da prática docente, a metodologia, a concepção de educação e as características educativas, ou seja, a docência no espaço virtual.

2 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Os Ambientes virtuais de aprendizagem são definidos em muitas publicações como *softwares* que permitem a criação de salas de aulas digitais na Internet. São chamados popularmente de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem. São ambientes virtuais que integram vários recursos e gêneros textuais digitais criados para dar suporte aos cursos a distância ou semi-presencial, além das disciplinas oferecidas pelos cursos presenciais¹³. Mattar (2011, p. 8) aponta que eles são “uma marca registrada da EaD, apesar de movimentos recentes os considerarem superados”.

Os AVAs geralmente são organizados e gerenciados por uma equipe multidisciplinar de profissionais como engenheiro da computação, tecnólogo, designer gráfico, conteudistas, pedagogos, por exemplo, com um objetivo comum de selecionar, elaborar e programar o AVA mais adequado às expectativas de formação a qual o curso se propõe. Em geral, gestores, professores coordenadores ou professores-tutores podem gerenciar os conteúdos e administrar o curso através dos recursos do AVA, permitindo ainda acompanhar o progresso dos estudantes. Somente a partir da

¹³ Em até 20% da carga horária do curso, Portaria nº 2.253/2001, revogada pela Portaria 4.059/2004 (BRASIL, 2004).

construção do ambiente virtual do curso na plataforma é que o AVA será disponível para os usuários.

Os ambientes virtuais de aprendizagem recebem outras denominações como LMS – *Learning management systems*, que em português significa *sistema de gerenciamento de aprendizado* (CASTILHO, 2011) ou *sistema de gerenciamento de aprendizagem* (MATTAR, 2012), entre outros significados que podem ocorrer, todavia Ambiente Virtual de Aprendizagem é a denominação mais comum no Brasil (MATTAR, 2012).

Os tipos de AVAs são diversos e depende, entre outros fatores, do interesse, das necessidades e de condições da instituição e das características e objetivos de ensino. Outros fatores incluem custo, estrutura tecnológica... Mattar (2012) destaca três características em relação a esses tipos: no primeiro as instituições podem desenvolver seus próprios AVAs, como o caso a Webaula¹⁴ e o Portal Educação¹⁵ que inseriu características da *Web 2.0*; no segundo, as instituições podem fazer uso de AVAs comerciais - seu uso corresponde a aproximadamente 16% das instituições, destas 8% seriam públicas e 19% privadas; ou ainda, podem optar por usar AVAs gratuitos de código aberto. Esta tem sido a tendência nacional e mundial, no Brasil, cerca de 37% das instituições estão inseridas nesta condição.

¹⁴ Disponível em: <http://www.webaula.com.br/index.php/pt/> - acesso em 09/11/2013

¹⁵ Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/> - acesso em 09/11/2013

Para Campos (2007) e Braga (2013), diferentes ambientes virtuais têm sido construídos em todo o mundo para oferecer suporte de aprendizagem, principalmente para os cursos a distância com bases nas relações mediadas pela tecnologia digital. Alguns recorrem à diversidade de linguagens para tratar os conteúdos e oferecem recursos textuais, recursos de som, de imagem e vídeo, além das interações diversas entre os participantes através dos gêneros síncronos (com interação em tempo real, como chat por exemplo) e assíncronos (com interação em tempos distintos no caso do fórum, email, entre outros). Assim, os sistemas que são criados com objetivo pedagógico tomam rumos diversos, pois muitos acabam se restringindo à instituição que os desenvolve, enquanto outros são comercializados. Como exemplo o autor cita o sistema *Moodle* que vem ganhando espaço por ser um *software* livre e gratuito.

Braga (2013) associa a criação da *Web 2.0* ao desenvolvimento e avanço dos AVAs, especialmente pela potencialidade de interatividade que advém dos recursos da *Web 2.0*, embora reconheçamos que tais recursos não tenham sido criados com fins pedagógicos. Para ela, o investimento financeiro e intelectual na construção de plataformas de ensino tornou possível levar, de certa forma, a sala de aula presencial para o espaço virtual, atribuindo, portanto, toda essa mudança na EaD que ocorreu a partir da *Web 2.0*.

Além dos investimentos citados, a autora apresenta ainda outros dois aspectos que, segundo ela, impulsionaram a criação de ambientes educacionais virtuais: "a oferta de cursos a distância e o uso da

mediação tecnológica para diminuir o número de encontros presenciais” (BRAGA, 2013, p. 78). O aumento da oferta de cursos na modalidade a distância não apenas demandou a construção de novos AVAs, mas, sobretudo com os recursos da *Web 2.0*, apresentou a necessidade da construção de ambientes educacionais cada vez mais apropriados ao modelo de a distância ou semi-presencial mais interativo e que contemplassem o uso de diferentes mídias no processo educacional. Ou seja, recursos de interatividade foram agregados aos AVAs com o objetivo de garantir a relação de comunicação e interatividade entre os usuários, mesmo quando distantes no tempo e no espaço.

Apesar de já existirem cursos a distância, a possibilidade de aplicar os recursos das TICs, próprias da *Web 2.0*, no processo educativo impulsionou a expansão desta modalidade. Nesta direção, é então desenvolvida a EaD com uso do computador e da Internet, tanto para cursos a distância ou semi-presencial, quanto para disciplinas a distância em cursos presenciais.

Para Veloso (2012, p. 82), o AVA é uma abstração da sala de aula presencial, porque “os alunos podem adquirir o conhecimento por meio de múltiplas mídias e ferramentas de comunicação”. Assim, diz que

o ambiente virtual é formado por um conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir a interação entre os atores do processo educativo (VELOSO, 2012, p. 82).

Para ela, o espaço de educação virtual é uma reorganização da sala de aula presencial, agora com novos moldes, pois nele é possível disponibilizar material de estudo e promover a interação entre os participantes. Este posicionamento nos permite entender que as atividades propostas e desenvolvidas no AVA podem ser semelhantes às presenciais no sentido de acesso ao material das aulas, e, principalmente pela interação entre os participantes, característica limitada aos modelos de EaD prévios¹⁶ à EaD com uso do computador e da Internet.

De acordo com Pinheiro e Lobo-Sousa (2010), os AVAs foram criados para permitir o acesso ao ensino/aprendizagem de pessoas com dificuldade de frequentar o ensino regular nos espaços presenciais de educação. Cabe ressaltar que, na verdade, esta seria uma função da EaD, no entanto, os autores citados destacam a contribuição do AVA para um tipo de EaD que exige dos usuários autonomia e maior responsabilidade para concluir o curso. De fato, a construção de AVAs, atrelados a instituições de ensino de credibilidade, permitiu àqueles que, eventualmente, não pudessem frequentar cursos presenciais passassem a considerar a possibilidade de um curso a distância apoiado no espaço virtual - AVA, pois este espaço apresenta flexibilidade temporal e espacial.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) compõem um documento que não possui caráter de lei, mas indica nortes para uma educação de qualidade. A legislação

¹⁶ Primeiras experiências de EaD por correspondência seguida do modelo via rádio ou TV, por exemplo.

brasileira tem avançado no sentido de ampliar o conceito de educação desenvolvida pelas instituições oficiais e um dos pilares pontuados pela qualidade é a interatividade nos AVAs.

O uso das tecnologias aplicadas à educação a distância deve ser baseado numa filosofia que permita um processo de ensino e aprendizagem com base na interatividade, capaz de favorecer a construção do conhecimento em parceria com os demais. Para Silva (2012), a interatividade ganha destaque com a superabundância de informações no ciberespaço. Informações que são transformadas em uma imensa rede de conexões que amplia a inteligência coletiva. Para tanto, é necessário um certo nível de letramento digital para que o usuário possa usar o AVA e desenvolver as atividades propostas nos diferentes espaços e gêneros digitais (PINHEIRO e LOBO-SOUSA, 2010).

O modelo de educação a distância proposto pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) deve ser considerado como uma modalidade de ensino em que admite a distância física, mas isto não significa que não haja interação entre os participantes. Ao contrário, a prática pedagógica a distância precisa zelar pelo princípio da interatividade como processo fundamental na comunicação em qualquer meio tecnológico, seja ele telefone, fax ou quaisquer recursos ou gêneros textuais a serem disponibilizados no AVA, como correio eletrônico (*e-mail*), videoconferências, *chat*, fórum de discussão, entre outros.

No entanto, não está na quantidade de recursos disponíveis no AVA a garantia de haver um processo

interativo, mas na maneira com que os recursos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual são utilizados por parte dos sujeitos envolvidos (alunos, professores-tutores, coordenadores, entre outros) que fará com que o processo educacional se torne mais ou menos interativo. Dessa forma, as plataformas de EaD podem ser definidas como:

Uma coleção de ferramentas para criação de material educacional, gerenciamento da participação do aluno, testes e avaliações, enfim tudo que é necessário em um ambiente de ensino/aprendizagem, incluindo as funcionalidades necessárias para a comunicação entre os participantes do processo. (CAMPOS, 2007, p. 18)

Diante das demandas de um mundo digital imerso nas mais variadas experiências de linguagens e gêneros digitais, entende-se que as ferramentas ancoradas nas plataformas de ensino podem e servem aos AVAs, que utilizam recursos de som, imagem, gráficos, tabelas e outros recursos interativos diversos a fim de garantir um processo educacional mais dinâmico e interativo.

Os gêneros textuais digitais são elementos extremamente estimulantes e tornaram-se fundamentais nos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, nas plataformas de ensino com uso da Internet.

Marcuschi (2010) apresenta uma lista com alguns gêneros usados nas relações sociais fora do contexto educacional e dentro dele, como por exemplo o *e-mail*, bate-papo (em aberto ou agendado), entrevista, vídeo-conferência interativa, lista de discussão, dentre tantos outros.

É importante esclarecer que a listagem apresentada por Marcuschi (2010) não teve a pretensão de esgotar as possibilidades de gêneros existentes (conforme ressaltado pelo próprio autor), antes foi apenas uma amostra dentre os muitos gêneros possíveis. Também é preciso considerar o acelerado desenvolvimento tecnológico, que altera os limites e possibilidades da comunicação no AVA e fora dele constantemente.

Marcuschi (2010) também aborda duas relações predominantes nas interações que se desenvolvem na plataforma de ensino virtual: a) nela é possível encontrar gêneros síncronos, ou seja, com interação em tempo real como a videoconferência, *chat* e uso da rede em geral, e assíncronos, como no caso de interações em tempos distintos, como *blog* e *e-mail*; b) os gêneros apresentam ainda outra vertente de interação, pois há possibilidade de interação bilateral, de um para um, como no *e-mail*, e a interação multilateral, de um para muitos, encontrada no *blog*, na videoconferência, no *chat*.

Marco Silva (2012) também destaca a possibilidade da comunicação síncrona e assíncrona dos recursos tecnológicos no AVA. A comunicação realizada no AVA, que para ele, pode ocorrer de três maneiras distintas: a) *de um para um*, quando o processo de informação limita-se ao envio ou recebimento de mensagem, como ocorre por exemplo no envio de aviso pessoal de professor para aluno ou aluno para professor; b) *de um para muitos*, quando há inserção de mensagem de um sujeito para o grupo, como no *fórum* de discussão ou *chat*, neste caso também haverá a presença de um

mediador para orientar a discussão e estabelecer as regras; e, c) *de muitos para muitos*, quando os componentes da discussão colaboram entre si para participar e criar suas produções, como exemplo o *Wiki*.

Sendo assim, à medida que ocorrem os avanços nas TICs, novos gêneros digitais surgem e, conseqüentemente, novos recursos são implementados nas plataformas de ensino a distância que ampliam ainda mais as possibilidades de comunicação e interatividade nos espaços virtuais de aprendizagem.

Salientamos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem tem se mostrado um tema aberto ao debate, pois não há consenso entre os autores quanto à denominação desse espaço de aprendizagem.

3 - A PLATAFORMA *MOODLE*¹⁷

Encontramos na literatura uma certa imprecisão no que se refere a denominação do *Moodle* enquanto plataforma ou enquanto um AVA. Se por um lado é consenso entre os estudiosos (BRAGA, 2013; FRANCO, 2009; 2010; RABELO, 2007; MATTAR, 2012) que o *Moodle* traz grandes vantagens quando utilizado na EaD por meio do computador e da Internet, por outro há posicionamentos distintos entre eles quanto à classificação do *Moodle* (ora como plataforma ora como AVA).

¹⁷ A opção pela plataforma Moodle deu-se em virtude de ser esta a tendência mais usada em nível nacional e mundial (MATTAR, 2012). Além disso, ele faz parte da experiência pessoal da autora com o uso da plataforma do Consórcio CEDERJ e do CEFET/RJ.

Dessa forma, para aqueles que consideram o *Moodle* uma plataforma, como Braga (2013), Franco (2009, 2010), Haguenaer, Mussi e Filho (2009), Bechara e Haguenaer (2010), ele é considerado um *Sistema de Gerenciamento de Cursos* (SGC), *Learning Management Systems* (LMSs) ou *Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem* (SGA).

Por outro lado, para Mattar (2012), o *Moodle* é considerado simplesmente um AVA (em português), mas considera as denominações alternativas como *Learning Management Systems* (LMSs) ou *Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem* (SGA). Além do *Moodle*, Mattar considera o Teleduc e o Sakai como outros exemplos de AVAs. Para ele *Twitter*, *blogs*, *Wiki*, *Facebook* seriam considerados exemplos de plataformas da *Web 2.0*, e todos esses recursos são alguns exemplos de ambientes colaborativos que podem ser aplicados para EaD.

Braga (2013) afirma que, se comparada a outras plataformas, o *Moodle* tende a ser preferido pelos professores que dinamizam cursos *on-line* devido a grande oferta de ferramentas digitais, inclusive ferramentas tecnológicas de escrita colaborativa como o *Wiki*, além de permitir interação com outros espaços virtuais da Internet, como o *Youtube*, sem a necessidade de sair do AVA.

Diante do debate em torno do *Moodle* enquanto AVA ou plataforma, Franco (2009) salienta que o mais correto é utilizar o termo plataforma *Moodle* à AVA. O autor apresenta diferenças entre ambos da seguinte forma:

Por plataforma entende-se,

A chamada plataforma de ensino a distância, plataforma de *e-learning*, SGC ou LMS é um *software* que oferece um conjunto de ferramentas com as quais o professor e/ou *designer* poderá criar um curso completamente on-line ou um componente on-line complementar a um curso presencial. O mercado oferece hoje diversas plataformas, incluindo algumas gratuitas, como Teleduc e Moodle (acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – (FRANCO, 2009, p. 48)

Para Franco, o AVA,

é construído a partir da seleção de recursos, dentre aqueles oferecidos por uma determinada plataforma, e da definição de como tais recursos serão utilizados, de como o conteúdo e as atividades serão disponibilizados e desenvolvidos. (FRANCO, 2009, p. 48)

Haguenauer, Mussi e Filho (2009) corroboram o posicionamento de Franco de que plataformas são *softwares* especializados no gerenciamento de atividades de ensino e aprendizagem. Acrescentam ainda que, em geral, as plataformas são constituídas “de banco de dados, ferramentas de gestão (de atividades acadêmicas ou didáticas), ferramentas de publicação de conteúdos e ferramentas de comunicação” (2009, p. 08). Diante disso, poderíamos dizer que a plataforma seria a base tecnológica, com recursos e interfaces para acolher um AVA. As plataformas, em geral, incluem ferramentas para

administração, disponibilização de conteúdos, formas de comunicação síncrona ou assíncrona, entre outras.

Por outro lado, somente após ser elaborado por professor e/ou designer em uma plataforma que o AVA pode ser então disponibilizado aos usuários. A partir daí é possível utilizar as ferramentas de acesso a conteúdos e de interação entre os participantes. Cabe ressaltar que o AVA somente favorecerá a interatividade (SILVA, 2012) quando, de fato, viabilizar a aprendizagem coletiva, em parceria. Caso contrário será somente um ambiente virtual de *download* de conteúdos, não favorecendo a interatividade.

No caso de AVAs elaborados na plataforma *Moodle*, o ambiente favorece a aprendizagem e a interatividade porque essa plataforma “combina recursos e atividades promotoras de aprendizagem” (BECHARA e HAGUENAUER, 2010, p. 03), principalmente aquelas desenvolvidas nas comunicações síncronas e assíncronas.

Podemos dizer, que as trocas entre os participantes compõem uma das faces da gênese do *Moodle*. Dougiamas (1998), ao propor uma teoria de comunicação de base sócio-construtivista, abre a discussão para além do conhecimento conhecido pelo aluno isoladamente. Baseado no modelo social de aprendizagem, ele defende o pressuposto que a aprendizagem individual pode ser desenvolvida mais se em contexto socialmente mediados; que as aprendizagens tendem a ser “mais” quando distribuída entre indivíduos, entre as pessoas que participam de um aprendizado coletivo; e que a relação entre os indivíduos deve pairar numa “relação espiral recíproca”.

Com base no construtivismo social, o ensino precisa ser significativo para os alunos, as negociações e trocas são fundamentais para a construção de novos conhecimentos em parceria. No caso da EaD via Internet, é preciso que haja espaços para comunicações entre professores e alunos e entre alunos. Para tanto, é preciso valorizar os conhecimentos prévios para que conhecimentos negociados, construídos em parceria, faça sentido.

O Moodle¹⁸ (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) foi criado em 2001 como parte da tese de doutorado do australiano Martin Dougiamas, da Universidade de Curtin. Pode ser usado em cursos a distância completamente *on-line*, em cursos semi-presenciais e também em cursos presenciais com algumas atividades complementares *on-line*.

Com a base filosófica sócio-construtivista, o Moodle busca a integração entre professor e alunos inclusive na educação *on-line*. Ou seja, a filosofia educacional do Moodle baseia-se no pressuposto que a aprendizagem realizar-se-á melhor quando as pessoas se engajarem em um processo social de construção de conhecimento, em parceria uns com os outros e com o meio (FRANCO, 2010). Em outras palavras, ancora a capacidade do desenvolvimento da inteligência às ações mútuas entre os indivíduos e o meio social.

Franco (2010) ressalta que a palavra Moodle tem dois significados, um conforme já citado, é *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* que em

¹⁸ www.moodle.org

português significa *Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado e Objeto*, ou outro, em inglês, "é um verbo que descreve o processo de passa por algo com tranquilidade, uma agradável atividade manual que, frequentemente leva à introspecção e criatividade" (FRANCO, 2010, p. 29). Portanto, um significado refere-se à forma com que o programa foi desenvolvido, o outro à maneira de utilização pelos usuários nos cursos.

O *Moodle*, como plataforma de ensino a distância (RABELO, 2007; FRANCO, 2010), apresenta algumas características vantajosas para a construção de ambientes educacionais se comparado a outros modelos de plataforma pelo menos por três motivos:

- Em primeiro lugar, é um pacote de *software* com código aberto, que qualquer pessoa pode participar de seu desenvolvimento, condição que permite a qualquer pessoa com um treinamento adequado alterar as instruções do programa de acordo com suas necessidades;
- Em segundo lugar, o *Moodle* é modular, o que permite que as funcionalidades dos gêneros textuais sejam adicionadas em blocos organizados em tópicos ou no formato semanal. Por exemplo, em um primeiro bloco podemos adicionar um *fórum* de discussão, no seguindo um *chat*, e assim por diante;
- Em terceiro lugar, além das vantagens acima citadas, ele é gratuito. Por isso, o *Moodle* tem se tornado bastante popular, inclusive sendo usado

pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (RABELO, 2007; MATTAR, 2012).

A esse respeito, Mattar (2012) corrobora as considerações de Rabelo (2007), e acrescenta que o *Moodle* tem sido uma escolha bastante atraente no Brasil e internacionalmente.

Segundo Rabelo (2007, p. 137), por ser um *software* livre, o *Moodle* pode ser utilizado sem restrições e permite a customização de seus recursos e de sua interface, pois o código é aberto. Além dessas vantagens, ele ainda elenca outras possibilidades do *Moodle*: permite a identificação e a troca de informações entre os usuários; há um acesso facilitado aos documentos de publicação e revisão através do editor de texto e de compilação de relatórios, permitindo acompanhar as participações individuais de cada participante do grupo; facilidade no gerenciamento de tarefas e notas, pois é possível atribuir um conceito para cada atividade que ao final é contabilizado pelo próprio sistema do *Moodle*; permite o gerenciamento dos cursos e turmas dos professores e alunos vinculados a cada um deles; é possível o controle de acesso de usuários e suas funções; acesso fácil aos conteúdos mais utilizados da Internet no AVA de forma síncrona ou assíncrona; permite o armazenamento e a exposição de conteúdos em forma de texto, hipertexto, vídeo, som, imagem, entre outros.

Comparados a outras plataformas de ensino, o *Moodle* destaca-se como uma plataforma que facilita o acesso e a usabilidade dos principais gêneros textuais digitais usados na Internet (*chat*, *fórum*, *e-mail*, vídeos,

entre outros) com propósito pedagógico pelos usuários, sejam estudantes, professores ou gerenciadores dos cursos ou disciplinas.

A possibilidade da comunicação por meio dos gêneros digitais é plenamente atendida nesta plataforma. Pode-se investir na troca de informações tanto na comunicação assíncrona, como o *fórum* de discussão e o *e-mail*, como na síncrona, através do *chat* e de mensagens instantâneas.

Ressalta-se também as diferentes possibilidades de comunicação nesta plataforma entre o(os) emissor(es) e destinatário(s) das mensagens postadas. É possível o envio e recebimento de mensagens de um para um, por exemplo, o correio eletrônico ou *e-mail* individual; de um para muitos, quando ocorre o envio de mensagem de um sujeito para o grupo, em geral a emissão parte do mediador é o professor formador para o grupo de estudantes ou demais usuários do sistema, como no *fórum* de discussão ou *chat*; e, de muitos para muitos, caso do *wiki* para criação de texto coletivo, em que os usuários estabelecem uma relação colaborativa entre si para participar e criar suas produções.

No Brasil, são várias instituições que usam a plataforma *Moodle* para mediações no processo de educação como o CEDERJ¹⁹ no Rio de Janeiro, que desenvolve cursos de graduação e extensão. Além do uso do *Moodle* enquanto plataforma, há no país um grande

¹⁹ Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/cederj> - acesso em 07/08/2013

projeto de pesquisa envolvendo o *Moodle*, o LingNet²⁰ – Letras 2.0 que é desenvolvido na UFRJ. Este projeto além de oferecer AVAs de disciplinas e cursos de extensão na modalidade *on-line* na Faculdade de Letras, desenvolve neste espaço pesquisas acadêmicas na área de educação a distância e formação docente nesta modalidade.

4 - EAD PARA ALÉM DA SIMPLES TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES

Ao pensarmos em EaD, precisamos primeiramente entendê-la como uma modalidade de ensino com características próprias que não podem estar desvinculadas da visão de mundo e de sociedade. A EaD deve ser entendida como fruto de um processo sócio-histórico²¹ de mão dupla com os avanços tecnológicos. Se por um lado podemos afirmar que a EaD acompanha e se adéqua às tecnologias de comunicação e informação, (embora muitas delas não tenham sido criadas para fins pedagógicos), por outro é preciso aceitar que ela é, em certa medida, acompanhada pelas TICs aplicadas no âmbito educacional por incentivar o surgimento de recursos específicos para uso na educação. Como por exemplo, a ferramenta “atividades” do *Moodle*, que abre espaço de troca de arquivos e mensagens particulares entre professor-tutor e aluno. Essa ferramenta permite também que o professor-tutor comente as atividades, ou

²⁰ Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/moodle/> - Letras 2.0 – acesso em 06/11/2013

²¹ Processos históricos de organizações sociais, políticas, educacionais, econômicas, etc. que colaboram para compreendermos o homem enquanto um sujeito histórico na sociedade.

seja, faça o *feedback* da tarefa enviada, além de espaço para a avaliação (nota).

Em outras palavras, a EaD acompanha as TICs porque lança mão das tecnologias emergentes para o uso na educação como foi com a prensa, o rádio, a televisão, o computador e atualmente a Internet (RIBEIRO, 2014). É acompanhada porque novos *softwares* e ferramentas são desenvolvidos de modo a adequar-se aos objetivos e necessidades da educação com uso da Internet, em especial nas plataformas de ensino a distância.

É característica inerente da EaD oferecer cursos sem a presença física a uma quantidade grande de alunos. Entretanto, por mais que a EaD atenda uma grande quantidade de estudantes, ela deve sempre ter o aluno como centro do processo. Para tanto, faz-se necessário que a concepção de educação e currículo tenha o foco nesse ator enquanto produtor do seu próprio conhecimento, com possibilidades de interagir e construir em colaboração (viabilizados nos recursos tecnológicos), fazer uso dos gêneros digitais para fins educacionais, ou seja, ser um agente da interatividade durante o processo como membros ativos do processo da aprendizagem (professor-tutor e estudantes).

É consenso entre estudiosos (PRIMO, 2000; BELLONI, 2009; SILVA, 2012; KENSKI, 2012) que a utilização do modelo tradicional, em que o professor transmite o conhecimento e os alunos recebem como seres passivos, já não faz sentido, em todos os espaços de educação inclusive na educação a distância. A modalidade a distância pode, particularmente, ter nas tecnologias digitais suas possibilidades ampliadas com

oportunidades para mudanças na prática docente e de comunicação entre os participantes. Mas, antes de tudo, é preciso compreender que o contexto sócio-histórico atual espera mais da educação que meros repetidores. Portanto, repensar a concepção de educação, de currículo, de prática docente e de comunicação a distância é imprescindível.

Silva (2012) sinaliza a necessidade de mudança de paradigma diante do que considera uma "crise na educação". Ele não vislumbra solução para o problema que atinge as salas de aula porque o cenário vai além daí, porque "o desbastamento da instituição (a coisa estável), em todas as suas versões - o Estado, a família, a escola e a universidade, o partido..." (SILVA, 2012, p. 189). Nesse cenário, o autor propõe a prática docente baseada na interatividade como um movimento na contramão ao modelo da transmissão que é marcante na escola, para ele essa pode ser uma perspectiva de modificação na comunicação na sala de aula, mesmo sabendo que não resolverá a crise em questão, mas admite que essa pode vir a ser parte de um processo de reação ou reinvenção maior, a começar pela educação.

Encontramos também em Gabriel (2013) críticas ao modelo que ainda prevalece nas escolas - o tradicional, considerado por ela um modelo organizado para atender as necessidades de outra sociedade, em outro tempo social e histórico, mais precisamente nos moldes apropriados para um período da Revolução Industrial. Para a autora, a sociedade atual apresenta outras necessidades. Crianças, jovens e adultos estão imersos numa sociedade que os expõe a todo e qualquer

tipo de estímulo, o que torna as aulas tradicionais mais desinteressantes. Nas palavras de Gabriel as necessidades e interesses atuais são outros,

Temos que reconhecer que a maior parte do aprendizado acontece em grupos e que a colaboração é o caminho do crescimento, pois, se separarmos as pessoas e as julgarmos separadamente, formaremos uma disjunção entre elas e o seu ambiente natural de aprendizado... (GABRIEL, 2013, p. 101)

Embora não tenha discutido profundamente a interatividade ou mesmo o processo de educação a distância, Gabriel (2013) confirma que o aprendizado em colaboração é mais significativo que o isolado, considerações pertinentes também no cenário da EaD. Com relação ao docente, ela destaca que no cenário atual, o professor deve “deixar de ser um informador para ser um formador; caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade” (GABRIEL, 2013, p. 109).

A interatividade, conforme pondera Silva (2012), propõe um processo de aquisição do conhecimento que se estabelece de forma horizontal entre professores e estudantes, de modo que possam construir todo o processo juntos, como coautores. Conforme acredita Santos (2003), quando afirma que

em educação online, se a ambiência comunicacional não rompe com a lógica unidirecional própria da mídia de massa e dos sistemas tradicionais de ensino, pouca ou nenhuma mudança qualitativa acontecerá em

termos de educação e, obviamente, de comunicação. Não basta apenas mexer com a forma e com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multirreferenciais da equipe envolvida desde o projeto de desenho instrucional até a vivência e dinâmica do curso. (SANTOS, 2003, p. 217)

Reconhecemos que o avanço da EaD muito se atribui à democratização do acesso às TICs, embora Belloni (2009) ressalte que ainda há muito o que se fazer para que professores e alunos tenham acesso pleno a equipamentos de comunicação. No entanto, não é na questão econômica e social que envolve a aquisição de computadores com acesso a Internet, envolve também a ampliação e interiorização do acesso às redes a localidades mais distantes dos centros urbanos que nos propomos centrar a discussão. A proposta aqui é não simplesmente destacar a relevância de questionar a maneira como a tecnologia é utilizada (ou subutilizada) pelos participantes da EaD, sejam eles alunos, professores-tutores, coordenadores, mas, e principalmente, como ela pode ser utilizada para viabilizar a construção de conhecimento pelo aluno.

A forma como os participantes fazem uso das TICs, mais precisamente no AVA indicará o modelo da prática pedagógica desenvolvida ao longo do processo. Assim, é através da dinamização com qualidade ou com a subutilização dos recursos e gêneros digitais disponíveis nas plataformas de ensino da EaD que poderemos investir

para um processo educacional que viabilize mais ou menos interatividade.

Belloni (2009) ressalta que os usos dos meios tecnológicos na EaD tem se preocupado mais com o apresentar conteúdo (ou “matéria de aprendizagem” conforme sugere a autora), que encorajar as interações no espaço digital. Situação que reforça as práticas unidirecionais que partem do professor para o aluno. Diante do posicionamento da autora e das discussões já realizadas até aqui, é correto afirmar que não é automático o vínculo entre EaD e práticas menos tradicionais de educação. São as escolhas, os posicionamentos políticos e educacionais dos profissionais ligados diretamente à implementação do programa, curso ou disciplina que direcionam para uma EaD mais ou menos interativa.

A EaD não pode ficar limitada a transpor antigas práticas para o ambiente tecnológico digital. Afinal, essa substituição seria uma subutilização das oportunidades que se abrem para os participantes da EaD, tanto para os alunos que podem construir seu próprio conhecimento em parceria, em colaboração, quanto para os profissionais que são convidados a reconstruir os significados e os sentidos que embasam suas experiências e a que se propõem.

Os AVAs, em geral, permitem que sejam disponibilizados espaços com diferentes linguagens como textos, sons, imagens, vídeos, conversas síncronas (*chat*) e assíncronas (*fórum, e-mail*), espaços para construções coletivas (*wiki*), hipertexto, entre outros. Mas apenas a permissão da tecnologia ainda não garante uma prática

pedagógica interativa. Para Silva (2012), para que haja interatividade é preciso abrir espaço para que estudantes participem e possam intervir no conteúdo, é preciso que sejam abertos espaços para bidirecionalidade e fusão, e que sejam exploradas as potencialidades e permutabilidade do ambiente digital.

No contexto da EaD via Internet, o professor pode cumprir a grade curricular propondo materiais de estudos que não se fecham em si mesmos. Afinal, na perspectiva da interatividade, pode (e deve) também permitir a abertura de múltiplas “janelas” a fim de incentivar a participação e a modificação por parte dos alunos. Os alunos transformam o material recebido à medida que copiam, recortam, ampliam, combinam com outros, e inclusive, podem sugerir e postar novos arquivos que dialogam com o conteúdo estudado (vídeo, *link*, texto, artigo, etc.).

Outra característica da interatividade é a abertura ao diálogo. Não no sentido de troca com base em respostas por sim ou não, ou escolha diante de propostas previamente estabelecidas. Aqui a bidirecionalidade (SILVA, 2012) está para o sentido da coautoria, da colaboração, da não segmentação de emissor e receptor. Os espaços de trocas facilitam a compreensão dos temas à medida que propõem discussões significativas e que os alunos se envolvam nelas inteiramente, colaborando, confrontando, questionando, acrescentando, identificando limitações, sugerindo novos olhares, fazendo hibridizações. Enfim, é dessa troca bidirecional, horizontal, democrática, não-linear e plural que novos conhecimentos são construídos. Gêneros digitais

colaboram com essa prática, como as discussões propostas nos *fóruns*, nos *chats*, além de outros espaços possíveis no AVA. Fiorentini (2003) corrobora dizendo que,

Podemos, portanto, afirmar como favoráveis à aprendizagem relevante e significativa um maior envolvimento do aprendiz num contexto motivacional intrínseco positivo, que se amplia consideravelmente com sua maior responsabilidade e respeito de como e o que aprender sobre um tema proposto; assegurar um elevado nível de atividade significativa, que incrementa sua reflexão e ajude a construir significados; promover a interação com outros, pois o diálogo exige discussões e argumentos que fomentam a compreensão do tema tratado no texto, além de estudar a partir de uma base de conhecimento bem estruturada. (FIORENTINI, 2003, p. 34)

Portanto, no processo de EaD que pretende investir na interatividade e na construção do conhecimento pelo aluno, o professor é convidado a mudar a tradicional postura de falar e ditar, lançar conteúdos, para uma condição de ser facilitador ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário repensar como disponibilizar os conteúdos no AVA e incentivar a participação dos alunos para o objetivo maior que é a construção do conhecimento. Nesse sentido são oportunas as contribuições de Silva (2012).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas a distância tornam-se cada vez mais atraentes por facilitar o uso dos gêneros digitais entre outros recursos, popularmente utilizados na Internet, e no próprio AVA. Com destaque especial para a plataforma *Moodle* que permite fácil acesso e usabilidade dos recursos digitais com características síncrona e assíncrona, além de favorecer a comunicação ora entre dois usuários (um para um), ora entre muitos deles (um para muitos ou muitos para muitos), além de suportar anexos de arquivos, compartilhamentos de dados, práticas plurais no espaço virtual.

As potencialidades dos AVAs e sua utilização podem colaborar para a alteração da base didático-pedagógica da EaD, pois as distâncias geográficas, temporais e espaciais são superadas pela possibilidade de uma comunicação virtual que colabora para os processos de ensino e aprendizagem colaborativo baseado na interatividade (SILVA, 2012).

O AVA que investe na interatividade não pode ser entendido apenas pela superficialidade de estar sustentado por uma plataforma composta por gêneros digitais variados sem um real propósito pedagógico. Sobretudo que esse propósito pedagógico tenha como premissa a construção de sentido, atrelada a interatividade pelos participantes. É preciso que a construção do conhecimento seja fruto de um esforço coletivo, uma construção em parceria, pois esse foi o propósito de criação do próprio *Moodle* (DOUGIAMAS, 1998).

Conforme discutimos, as inovações e avanços das tecnologias de comunicação e informação (TICs) presentes hoje na sociedade nos trazem inquietações acerca do modelo das práticas pedagógicas usadas na formação dos estudantes, principalmente na modalidade a distância.

É preciso buscar respostas que atendam as questões de como os estudantes interagem através dos gêneros digitais do AVA, nas relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo. Sobretudo compreender o comportamento dos estudantes diante do modelo didático-pedagógico proposto pela EaD *on-line* é fundamental para esclarecermos e nortearmos as tomadas de decisões acerca das possibilidades e limitações do modelo didático-pedagógico que se propõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, João José Bognetti, HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek. Por uma aprendizagem adaptativa baseada na plataforma Moodle. Educaonline. Rio de Janeiro, Volume 4, n. 01, janeiro/abril de 2010. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=95>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.

BRAGA, Denise Bértoli. Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

CAMPOS, Fernanda C. A. (et AL.). Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CASTILHO, Ricardo. Ensino a distância: EAD: interatividade e método. São Paulo: Atlas, 2011.

DOUGIAMAS, Martim. A joumey into Constructivism. 1998. Disponível em: <[HTTP://dougiamas.com/writing/constructivism.html](http://dougiamas.com/writing/constructivism.html)>. Acesso em: 01 fev. 2014.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, MORAES, Raquel de Almeida (Orgs). Linguagens e interatividade na educação a distancia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50.

FRANCO, Cláudio de Paiva. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[HTTP://](http://)

claudiofranco.com.br/dissertação.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2014.

FRANCO. A plataforma Moodle com alternativa para uma educação flexível. Educaonline. Volume 04, n. 01, janeiro/abril de 2010. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

GABRIEL, Martha. Educ@ar a (r)evolução digital na educação. 1ª Ed, São Paulo: Saraiva, 2013.

HAGUENAUER, Cristina, MUSSI, Marcus Vinícius, FILHO, Francisco Cordeiro. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e singularidades. Educaonline, Volume 03, n. 02, maio/agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

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

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Hipertexto e gêneros digitais: novas construções de sentido. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-81.

MATTAR, João. Guia de Educação a Distância. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATTAR, João. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia, LOBO-SOUSA, Ana Cristina. Letramento digital e desempenho acadêmico em cursos EaD via Internet: uma relação de interdependência? . In: RIBEIRO, Ana Elisa (et. Al.)(Orgs). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 126-136.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. Revista de Famecos, n. 12, jun. 2000. Disponível em: <www.ufrgs.br/limc>. Acesso em: 19 jan. 2014.

RABELO, Mauro de F. A construção de ambientes virtuais. In: Material didático do curso de formação da UAB para Região Sudeste 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. O gênero digital fórum: a interatividade e a construção de sentidos na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marcos (Org). Educação online. São Paulo: Edição Loyola, 2003. p. 217- 230.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VELOSO, Karla. Ambiente virtual de aprendizagem. In: RIBEIRO, Ana Elisa, NOVAES, Ana Elisa Costa. Letramento digital em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 80-87.

7

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DO FACEBOOK PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Solimar Patriota Silva²²

1 - APRESENTAÇÃO

As redes sociais têm se mostrado campo fértil para a área da educação, ainda que não tenham sido criadas com o propósito de servirem para a elaboração de ambiente virtuais de aprendizagem (AVAs). Assim, estamos diante de AVAs (MAIA e MATTAR, 2007; MOORE e KEARSLEY, 2007; TORI, 2010; CASTILHO, 2011; PIVA JR *et al*, 2011; MATTAR, 2011 e 2012; VILAÇA, 2013). Isto significa que as redes sociais, embora não criadas com o propósito específico de criação de AVAs, permitem essa criação devido à apropriação tecnológica que os usuários da rede dela fazem para que seja utilizada de acordo com suas necessidades sociais (CAROLL *et al*, 2001; BAR, PISANI, WEBER, 2007). Neste artigo, discuto brevemente o conceito de apropriação tecnológica que favorece o uso da rede social como o *Facebook* para a

²² Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ e mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta do curso de Letras da Universidade do Grande Rio e Professora de inglês da rede municipal e Duque de Caxias (SME/DC).

criação de AVAs adaptados (VILAÇA, 2013) para fins pedagógicos.

O processo de apropriação tecnológica passa por algumas fases, incluindo a adoção de determinado artefato tecnológico, na qual os usuários escolhem utilizar uma tecnologia em seu cotidiano, mas não fazem modificações na forma como ela foi originalmente desenhada ou apresentada. Em seguida, ocorre a fase da apropriação propriamente dita, na qual os usuários testam as possibilidades de uma dada tecnologia, podendo até modificarem suas características, a fim de moldá-las e adaptá-las a seus interesses. Por fim, no ponto máximo de apropriação ocorre a reconfiguração da tecnologia ou mesmo a produção de uma nova plataforma tecnológica.

Neste texto, apresento as redes sociais de Internet como propícias aos fins pedagógicos da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), devido a esse processo de apropriação tecnológica que os usuários delas fazem, embora inicialmente essas redes sociais não tenham sido desenhadas para atender a propósitos educacionais.

Apresento especificamente considerações acerca da rede social *Facebook* e suas potencialidades para o processo ensino-aprendizagem, por meio de seus recursos e possibilidades já existentes, bem como funcionalidades que foram e podem ser reconfiguradas para atender aos propósitos pedagógicos da criação de um AVA.

2 - APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIA PARA FINS PEDAGÓGICOS

Cumprir discutir a questão da apropriação de tecnologia, na qual o usuário não apenas adota determinada tecnologia, mas também testa suas funcionalidades e as modifica para fins diversos daqueles previstos pelos proprietários ou criadores inicialmente.

Segundo Carroll *et al* (2001), a apropriação tecnológica ocorre quando um artefato tecnológico é adotado e transformado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas. Importante destacar que o modelo de apropriação de tecnologia, conforme proposto por esses autores, leva em consideração a tecnologia conforme inicialmente desenhada e a tecnologia em uso e o processo pelo qual o artefato tecnológico inicial é adotado e transformado. Esse processo de transformação da tecnologia é o que eles denominam de *apropriação*.

Dessa maneira, o termo *apropriação* não se limita à adoção e uso de uma determinada tecnologia. A apropriação da tecnologia vai acontecer na construção social dos usos que se fazem de determinado artefato tecnológico.

Ainda de acordo com esses autores, este processo está dividido em três fases: a *não-apropriação*, a *apropriação* e a *desapropriação*. A não-apropriação é compreendida quando há usuários que ainda não têm conhecimento e nem acesso a essas tecnologias ou quando simplesmente não se interessam por elas.

A apropriação ocorre quando os usuários testam e avaliam essas tecnologias, adotando, adaptando e

apropriando-se de algumas de suas funcionalidades com o objetivo de suprir suas próprias necessidades de acordo com o contexto ao qual estão inseridos. Dessa forma, um artefato tecnológico é utilizado de formas diferentes da maneira que ele foi inicialmente projetado.

E por último, temos a desapropriação, que pode ser entendida quando os usuários decidem em não utilizar uma determinada tecnologia. Essa decisão pode ocorrer no início ou durante o processo de apropriação.

Assim, a apropriação tecnológica pode ser compreendida como o processo de interação com a tecnologia e a modificação na forma e no quadro social em que esta é utilizada (BAR, PISANI, WEBER, 2007). Isso acontece, por exemplo, quando utilizamos alguns *softwares*, aparelhos eletrônicos ou outros recursos tecnológicos, modificando suas funções primárias e adaptando-os de acordo com a nossa necessidade. Para ilustrar, há atualmente muitas redes sociais, as quais originalmente não foram projetadas para fins pedagógicos. No entanto, elas também estão sendo utilizadas com este intuito, como o *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, *LinkedIn*, entre outras. Assim, os usuários estão se apropriando dessa tecnologia para utilizar as funcionalidades dessas redes para outros usos a que primariamente não foram destinadas.

De acordo com Bar, Pisani e Weber (2007), o processo de apropriação tecnológica é um processo de cunho político. Acredita-se que em torno desse processo há uma luta de interesses e poder que, por consequência, acaba havendo uma seleção de quem poderá usar essas tecnologias, a que custo, sob quais condições, com que

propósito e com quais consequências. Com isso, os usuários “reinventam” estas tecnologias, criam diferentes maneiras de utilizá-las e desenvolvem autênticas práticas sociais, políticas e econômicas através destas novas tecnologias.

Neste mesmo entendimento, observamos que cada vez mais os usuários da Web têm se apropriado de inúmeras ferramentas que vêm sendo disponibilizadas diariamente no mundo virtual, adaptando-as a fins diversos.

Por exemplo, o *Facebook* foi projetado para servir como uma rede social que conectava alunos da universidade de Harvard, posteriormente permitindo acesso a outras instituições de nível superior de Boston, até alcançar outras universidades e escolas americanas de Ensino Médio e chegar aos dias atuais com acesso permitido a qualquer pessoa que se declare ter, no mínimo, treze anos de idade. Assim, parece que o objetivo dessa rede social, ao menos em seus primórdios, era estabelecer conexões acadêmicas entre seus usuários e com maior privacidade para seus usuários (FRANCO, 2012).

As funcionalidades iniciais da rede sofreram modificações e, no que se restringe aos usos pedagógicos, foco do nosso presente estudo, teremos uma adaptação de funcionalidades pensadas para fins diversos, a fim de atender a objetivos para os quais o *Facebook* não foi desenhado para atender.

Araújo (2013, p. 44) afirma que “a tecnologia como projetada contém mais do que apenas um modelo implícito do usuário e das atividades por ele realizadas”.

Entretanto, ainda de acordo com esse autor, quando a tecnologia está realmente em uso já temos uma consequência da apropriação, embora ainda não em seu estágio final.

Carroll e outros (2002) elencam três momentos do processo de apropriação:

1. atratores – através dos quais os usuários decidem se vão utilizar uma tecnologia em seu cotidiano, avaliando se a mesma satisfaz a requisitos gerais para ser adotada. Alguns atratores podem ser a conveniência, mobilidade, baixo custo, utilidade, controle sobre a privacidade e tempo dos usuários, familiaridade da tecnologia, adequação às tendências de estilo e moda e percepção, pelos usuários, de que a tecnologia pertence a sua geração;
2. critérios – ocorrem após a análise inicial que atraiu os usuários para adotar a tecnologia. Já operam dentro do processo de apropriação, uma vez que é feita outra análise sobre os benefícios da tecnologia e sobre outros aspectos da vida social do indivíduo;
3. reforços – se a tecnologia apresentar continuamente características que satisfaçam as necessidades dos usuários, eles continuarão a utilizá-la. Caso isso não aconteça, a tecnologia poderá sofrer processo de desapropriação.

Podemos ilustrar esses três estágios com o exemplo da rede social *Orkut*, a qual foi líder entre os

usuários brasileiros por bastante tempo, mesmo quando o *Facebook* já era a rede social em vários países da América Latina e do mundo. Inicialmente, os atratores da rede incluíam a novidade que ela apresentava, sua facilidade de manipulação, a possibilidade de contatos com pessoas de diferentes esferas, tais como ex-colegas de escola e de trabalho, grupos da faculdade, familiares distantes, entre outros. Além disso, ter uma conta no *Orkut* era considerado algo moderno também, afinal, “todos” estavam na rede.

Após essa análise inicial, na segunda análise realizada, podemos incluir os recursos que a rede possuía, tais como a participação em comunidades acerca de assuntos diversos e o compartilhamento e armazenamento ilimitado de fotos. Esses são exemplos de benefícios que mantinham os usuários cadastrados e ativos na rede social.

Entretanto, com o crescimento do *Facebook* e suas características, como não precisar ir até o perfil de um amigo para deixar uma mensagem, a preocupação com a questão de privacidade, a sensação de se estar “fora de moda” se não se aderisse à força da nova rede, entre outros fatores, pode ter contribuído para o processo de desapropriação do *Orkut*, ainda que a rede tenha tentado reagir, alterando algumas de suas características ou configurações iniciais para, talvez, até mesmo se assemelhar à nova rede da moda, o *Facebook*. Por fim, houve a descontinuidade de oferta da rede social.

Essas características acima descritas, conforme muito bem salienta Araújo (*op. cit.*), não são suficientes para descrever as transformações que acontecem na

tecnologia em si, que é o que buscamos compreender ao falarmos da apropriação tecnológica do *Facebook* para fins pedagógicos.

Bar, Pisani e Weber (2007) afirmam que o processo de apropriação de uma tecnologia também passa por três estágios, quais sejam:

1. adoção – nesse processo, os usuários fazem escolhas quanto ao uso de uma tecnologia em seu cotidiano, porém não produz modificações nela ou na forma em que ela é utilizada;
2. apropriação – nessa fase, ao utilizar a tecnologia, os usuários testam suas possibilidades e até mesmo modificam suas características, adaptando-a a seus interesses.
3. reconfiguração – no ápice do estágio de apropriação é que geralmente ocorre a necessidade de reconfigurar a tecnologia ou produzir uma nova plataforma tecnológica.

Dessa maneira, podemos compreender que o estágio de apropriação ocorre quando os usuários vão além do uso da tecnologia conforme foi pensada e ofertada inicialmente. É nessa etapa que esses usuários começam a adaptar e modificar a tecnologia, de forma que ela atenda a seus novos interesses, “adotando novas práticas para realizar atividades até então desconhecidas” (ARAÚJO, 2013, p. 47). E é todo esse processo que vai permitir mais inovação por parte dos fornecedores das tecnologias.

Assim, os diferentes usos que os indivíduos fazem de uma tecnologia e, no caso específico do presente estudo, da rede social *Facebook*, auxiliam nas alterações das configurações iniciais, promovem adição de recursos demandados e favorecem a utilização da tecnologia para atender aos interesses de seus usuários.

Será através dessa possibilidade de apropriação tecnológica, conforme demonstrado por Carroll e outros (2001) e Bar, Pisani e Weber (2007), que poderemos considerar o *Facebook* como potencial AVA adaptado (VILAÇA, 2013). Isto é, embora sua configuração até o momento não tenha sido pensada para fins pedagógicos, podemos utilizar as ferramentas disponíveis e transformá-lo em um ambiente virtual de aprendizagem, portanto, adaptado aos interesses de seus usuários que objetivam utilizá-lo com finalidade de ensino-aprendizagem. Esse primeiro momento, ou seja, o uso da rede social para servir a propósitos a que não se destinava quando foi projetada, já se refere ao processo de apropriação tecnológica da rede social. O segundo momento, ao tratar das possíveis reconfigurações necessárias, reforça a apropriação tecnológica da rede para os fins sociais objetivados.

3 - CONCEITUANDO AVAs

Em uma visão mais restrita, os ambientes virtuais de aprendizagem são *softwares* que auxiliam na elaboração e implementação de cursos *online*. Eles funcionam como salas de aula virtuais onde se realizam as atividades do curso, podendo servir tanto para os

propósitos de cursos totalmente a distância, ou como complementar a aulas presenciais. Neles, pode-se gerenciar os conteúdos, bem como acompanhar o progresso e participação dos alunos no curso.

Para Vilaça (2013), discussões sobre AVAs foram por certo tempo realizadas quase que predominantemente no campo da educação a distância (EaD). Em geral, eles eram definidos e caracterizados em livros sobre EaD, principalmente aqueles que tratam da educação a distância *online*. Na literatura, especialmente de autores que abordam os AVAs (MAIA e MATTAR, 2007; MOORE e KEARSLEY, 2007; TORI, 2010; CASTILHO, 2011; PIVA JR *et al*, 2011; MATTAR, 2011 e 2012; VILAÇA, 2013), encontramos diversas nomenclaturas para esses ambientes de ensino-aprendizagem.

Concordo com Mattar (2011 e 2012) de que a denominação mais comum no Brasil é AVA e adotamos essa sigla no decorrer do nosso trabalho. Ainda em consonância com esse autor, em um sentido amplo, o termo AVA inclui não só AVAs ou *Learning Management Systems* (LMSs) tradicionais, mas também plataformas da *Web 2.0*, redes sociais, *games* e mundos virtuais (MATTAR, 2012). Mattar não faz distinção entre plataformas e AVAs, ao afirmar que considera como AVAs “todas as plataformas que o professor de EaD tem hoje a seu dispor para realizar atividades a distância” (MATTAR, 2012, p. 75).

Essa visão parece ser compartilhada por Tori (2010), quando relaciona as diversas denominações dadas para os sistemas de gerenciamento de conteúdo e

aprendizagem, tais como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), LMS (Learning Management System), CMS (Course and Management System or Content Management System), LCMS (Learning Content and Management System) ou IMS (Instrucional Management Systems), afirmando, em seguida que “qualquer que seja a denominação empregada trata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades virtuais” (*op. cit.*, p. 129).

Assim, no que se refere à definição de AVAs, podemos dizer que eles são sistemas desenvolvidos para fins de ensino-aprendizagem com base na *Internet*, sendo eles AVAs comerciais ou gratuitos. Como veremos mais adiante neste trabalho, também consideramos como um AVA aquele ambiente que, mesmo não tendo sido desenhado especificamente para fins pedagógicos, permite que os usuários se apropriem de suas ferramentas e características para essa finalidade, como é o caso das redes sociais.

Vilaça (2013) divide os AVAs em dois grupos:

a) Ambientes virtuais de aprendizagem dedicados ou específicos (ambientes *stricto sensu*)

– aqueles sistemas planejados e desenvolvidos para atender a finalidades pedagógicas. Assemelham-se a uma sala de aula, só que no ambiente digital, *online*, contendo ferramentas pedagógicas, comunicativas e de avaliação variadas.

b) Ambiente virtuais de aprendizagem adaptados (ambientes *lato sensu*) – essa visão é

mais recente e flexível, tendo como influência a *Web 2.0* e o conceito de computação nas nuvens. Segundo Vilaça (2013), esse tipo de ambiente de aprendizagem se enquadra no que Valente e Mattar (2007) chamam de LMS 2.0. Em outras palavras, trata-se de um sistema ou serviço *online* que não foi planejado e desenvolvido para fins educacionais e é usado para esta finalidade.

Para Mattar (2012), a incorporação das ferramentas da *Web 2.0* à educação significa, em especial para a EaD, que o aluno passa a ser autor e produtor de material para educação, podendo, inclusive, editar e colaborar nesses materiais cuja audiência ultrapassa a sala de aula ou AVA.

Embora haja um enfoque às plataformas desenvolvidas com a finalidade de servirem a propósitos educacionais, isto é, ambientes virtuais de aprendizagem dedicados, conforme a definição de Vilaça (2013), os AVAs podem acontecer em outros ambientes, através de *chats, blogs, e-mails* e redes sociais, ou seja, os AVAs adaptados, ainda na concepção de Vilaça.

Um dos ambientes virtuais de aprendizagem mais populares é o *Moodle* (www.moodle.org), que é gratuito, disponível por meio de licença *Open Source*, termo em inglês que significa código aberto. Isso diz respeito ao código-fonte de um *software*, que pode ser adaptado para diferentes fins. Na grande maioria dos casos, essas ferramentas são compartilhadas *online* pelos desenvolvedores, podendo ter acesso a elas qualquer pessoa, sem restrições.

O sistema *Moodle* foi uma criação de Martin Dougiamas em 2001, contando hoje com uma grande quantidade de desenvolvedores de todo o mundo, o que possibilita atualizações e inovações com razoável frequência. Entretanto, os AVAs adaptados têm oferecido grande potencial de uso para fins educacionais, mesmo na educação formal.

Nesta pesquisa, considero que qualquer plataforma, *software*, ambiente ou rede social que, tendo ou não sido desenhados para o propósito específico de atender a fins educacionais, podem ser utilizados para a aprendizagem formal ou informal com a criação de AVAs dedicados ou adaptados. Neste estudo, considero o *Facebook* como uma rede social que favorece a criação de um AVA adaptado.

4 - REDES SOCIAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de redes não está circunscrito às redes sociais (SANTAELLA, 2010). Santaella (2010) menciona que as redes são tema em todos os campos dos saberes, tais como a matemática, biologia, física, as variadas ciências humanas até as humanidades, englobando a literatura e as artes.

No que se referem às redes sociais, convém ressaltar que elas não se limitam ao ciberespaço (KERBAUY; SANTOS, 2011), embora atualmente o termo tenha se popularizado com a explosão de redes sociais na *Internet*, tais como *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *Pinterest*, *LinkedIn*, *Facebook*, entre outras. Segundo Kerbauy e Santos (2011, p. 22), o ciberespaço é apenas

um dos espaços em que as redes sociais podem se manifestar. Para as autoras, o estudo das redes sociais tem origem muito antes da invenção da *Internet*, nas décadas de 1930 e 1940, com a Teoria das Redes Sociais, e sofreu influências de áreas como a Sociologia, Psicologia, Antropologia e Matemática.

Boyd e Ellison (2008) definem as redes sociais na *Internet* (RSI) como serviços baseados na *Web* que permitem os indivíduos: a) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema fechado, 2) articularem uma lista de outros usuários com os quais compartilham uma conexão, e 3) verem e percorrem suas listas de conexões e aquelas feitas por outros dentro do sistema (BOYD, ELLISON, 2008, p. 211).

Esses mesmos autores destacam que o que torna os *sites* de redes sociais algo único não é o fato de permitirem que indivíduos se encontrem com outras pessoas desconhecidas, mas, sim permitirem que os usuários articulem e tornem visíveis suas próprias redes sociais. Dessa forma, as pessoas podem fazer conexões entre si, embora esta não seja a meta principal das redes sociais na *Internet*, as quais privilegiam a conexão de pessoas que já possuem contato *off-line* (BOYD, ELLISON, 2008, p. 211).

Recuero (2011) diz que as redes sociais na *Internet* (RSI) "possuem elementos característicos, que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidos. Esses elementos, no entanto, não são imediatamente discerníveis" (RECUERO, 2011, p. 25). Em seguida, a autora passa a discutir dois elementos que parecem ser

fundamentais para o conceito de RSI: os atores e as conexões. Esses atores podem ser pessoas, instituições e grupos; e as conexões são as interações ou laços sociais entre esses atores (WASSERMAN; FAUST, 1994; WELMAN, 1997).

Para Recuero, os atores são representados pelos nós na rede. São as pessoas envolvidas na rede e que, através da interação e construção dos laços sociais, acabam moldando as estruturas sociais também. Entretanto, nas RSI, esses atores têm a interação social mediada pelo computador. Portanto, os atores sociais podem assumir identidades que são construídas no ciberespaço e podem ser representados por um *weblog*, *fotolog*, *Twitter* ou mesmo um perfil em determinado site de rede social. Os atores buscam a construção e expressão de uma identidade no ciberespaço em um processo contínuo que, segundo Recuero, não perpassa apenas as páginas pessoais, como os *weblogs e fotologs*, *nicknames* em *chats* (em salas de bate-papo, para ilustrar) e a apropriação de espaços como os perfis que esses autores disponibilizam em redes sociais diversas, como nos perfis disponíveis no *Facebook*. Recuero chama a atenção para o fato de que

essas apropriações funcionam como uma presença do 'eu' no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. Essa individualização dessa expressão, de alguém 'que fala' através desse espaço é o que permite que as redes sociais sejam expressas na Internet. (RECUERO, 2011, p. 27)

Recuero prossegue afirmando que é necessário que a pessoa seja “vista” para que exista no ciberespaço e acrescenta que, talvez essa visibilidade seja condição básica para a sociabilidade mediada pelo computador. Essa construção pessoal torna-se visível em diversos elementos presentes no ciberespaço. A autora menciona a individualização e construção pessoal de cada perfil em redes sociais, como o *Orkut*, por exemplo, rede que já foi desativada, onde as pessoas manifestavam sua subjetividade ao expor seus gostos, participar de comunidades com as quais se identificavam e até mesmo ao criar perfis falsos quando não desejavam ser reconhecidos na rede.

Castells (2003), embora não se referindo a redes sociais como as concebemos com o advento da *Web 2.0*, especificamente, diz que a ascensão do individualismo se deve à estrutura da rede, pois na rede o indivíduo escolhe com quem interagir. Para esse autor, o individualismo em rede é um padrão social e as pessoas organizam suas redes, tanto *on-line* como *off-line* com base em seus próprios interesses e valores (CASTELLS, 2003).

Assim, os atores formam esses nós (ou nodos) na rede ou nas redes em que participam. Deve-se destacar que, conforme aponta Recuero (2011), nas RSI, um ator pode ser representado por ferramentas diversas. Por exemplo, um *weblog* pode representar apenas um nó, mesmo que seja mantido por vários atores, como um grupo de autores desse mesmo *blog* coletivo. Além disso, ainda segundo Recuero, perfis em redes sociais, *weblogs*, *fotologs*, entre outras ferramentas disponíveis *on-line* são pistas desse “eu” que pode ser percebido pelos demais,

todos funcionando como construções plurais de um sujeito e representando facetas múltiplas dessa identidade (RECUERO, 2011, p. 30).

No que se referem as conexões, segundo elemento considerado fundamental por Recuero (2011) para a discussão acerca das RSI, a autora afirma que

enquanto os atores representam os nós (ou nodos) da rede em questão, as conexões de uma rede social podem ser percebidas de diversas maneiras (...) [e] são as conexões o principal foco de estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desses grupos (RECUERO, 2011, p. 30).

Para Castells (2003), as interações apresentam caráter dinâmico e permitem o estabelecimento dos relacionamentos emergentes na rede, chamados *de laços sociais*. Estes, por sua vez, poderão ser fortes ou fracos de acordo com a qualidade das interações e das trocas sociais feitas pelos atores. São considerados laços fortes aqueles em que há maior intimidade e proximidade entre os atores. Recuero (2011) diz que a interação, as relações e os laços sociais são todos elementos de conexão, sendo “a interação a matéria-prima das relações e dos laços sociais” e a “ação que tem reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares, como reflexo social” (RECUERO, 2011, p. 30; 31).

Ainda sobre a interação, Santaella (2010) aponta que houve evolução das RSI de uma interação monomodal à multimodal. Segundo a autora, na década de 1990, predominava a navegação unidirecional. Essa evolução se deu primeiramente pela possibilidade de

interatividade em redes socialmente configuradas, como o *ICQ*, as quais Santaella denomina de RSIs 1.0. As redes sociais 2.0 configuram-se pela possibilidade de compartilhamento de arquivos, interesses etc. em redes sociais, como *Orkut* e *MySpace*, atualmente já desativados, entre outros. Por fim, a partir de 2004, com o surgimento do *Facebook*, a autora afirma que entramos na era das RSIs 3.0, as quais são “caracterizadas pela integração com outras redes e pelo uso generalizado de jogos sociais como *Farmville* e *Mafiawars*, assim como aplicativos para mobilidade” (SANTAELLA, 2010, p. 58). Para Santaella, o diferencial principal na modalidade de interação das RSIs 3.0 reside na sua integração com múltiplas redes, plataformas e funcionalidades através do uso de aplicativos e de mídias móveis (SANTAELLA, p. 59).

Atualmente, as redes sociais têm se mostrado recursos de interação com grande poder de disseminação de conteúdo e compartilhamento de saberes diversos, constituindo-se, assim, ambientes propícios para a construção colaborativa do conhecimento.

Siemens e Weller (2011) afirmam que as redes sociais podem ser utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem alternativos a outras plataformas educacionais formais, pois estes tendem a reproduzir o modelo autoritário da sala de aula, enquanto que as redes sociais encorajam o diálogo entre pares, promovem o compartilhamento de recursos, facilitam a colaboração e desenvolvem habilidades de comunicação. Esses pesquisadores complementam que as redes sociais são ferramentas construtivistas que atendem os objetivos de

novos métodos de participação no ensino, impactando a autonomia do estudante, contrapondo a utilização das redes sociais no ensino ao modelo de educação tradicional que é estruturado na figura central do professor e no fluxo unilateral de conteúdo.

Franco (2012) enumera algumas possibilidades de uso das redes em projetos educacionais, tornando a sala de aula mais divertida e atraindo a atenção dos alunos mais facilmente. Por outro lado, a autora alerta que seu uso pode levar à distração e também requerer mais tempo por parte do professor, visto que os alunos podem acioná-lo na rede a qualquer momento. Entretanto, esses pontos negativos podem ser contornados com o estabelecimento de regras de comportamento no grupo, inclusive delimitando o que poderá ou não ser dito em relação a si próprio e em relação aos outros dentro do grupo.

Há vários sites de redes sociais que foram ou têm sido utilizados na educação, tais como *Twitter*, *Google+*, *LinkedIn*, *Edmodo*, *Ning*, *Academia*, *ResearchGate* e *Facebook*, entre outros (MATTAR, 2013). Dentre esses, é notável que o *Facebook* é a rede social da atualidade com maior número de usuários e com grande crescimento no Brasil, em especial nos últimos quatro anos.

4.1 - USO PEDAGÓGICO DE REDES SOCIAIS

No que se refere ao uso pedagógico dos *sites* de redes sociais, esses apresentam algumas vantagens em relação aos *Learning Management Systems (LMS)* ou AVAs convencionais. Uma vantagem do *Facebook* é a

possibilidade de comunicação que vai além do modelo unidirecional – professor para alunos (MEISHAR-TAL, KURTZ, PIETERSE, 2012). Plataformas ainda que gratuitas e abertas, como o *Moodle*, geralmente requerem pessoal especializado para manterem o AVA. Além disso, no que tange o processo de comunicação, conforme já mencionado antes, esse tipo de ambiente, embora permita a interação entre os participantes, limita essa participação aos fóruns propostos pelo professor apenas; os alunos só podem abrir tópicos para discussão caso o desenho do curso preveja esse tipo de interação. Desta maneira, os alunos não propõem discussões livremente, não podem adicionar membros ao grupo, tampouco disponibilizar material extra que não esteja relacionado ao tema proposto em determinado fórum.

Contudo, é necessário também se pensar em algumas possíveis desvantagens das redes sociais de *Internet* quando utilizadas para fins pedagógicos. Pode-se questionar até que ponto os professores e instituições podem exercer controle sobre os conteúdos, ter meios para fazer *backup* das aulas, além de refletirmos sobre questões de privacidade e a própria política dos termos de uso. Acrescente-se que, como não foram desenhadas para servir a propósitos educacionais, as redes sociais podem carecer de mecanismos que facilitem a duplicação de conteúdo, sua restauração, bem como o acompanhamento de notas e progresso dos alunos.

No que tange à rede social *Facebook*, se, por um lado, podemos pensar como vantajoso o fato de a rede ser atraente porque muitos alunos já possuem conta e passam bastante tempo nessa rede, por outro, não

devemos descuidar de maior possibilidade desses alunos se deslocarem para outros conteúdos com a mesma facilidade, tendo em vista as notificações dos amigos, recurso de conversa *on-line* (*chat*), entre outros possíveis distratores.

Podemos afirmar que, atualmente, a rede social *Facebook* é a maior em todo o planeta, em termos de usuários ativos. O Brasil é o segundo país com mais usuários que entram diariamente no *Facebook*. Logo, parece que ainda por um bom tempo será relevante investigar o contexto do *Facebook* para propósitos educacionais.

Durante os protestos ocorridos no Brasil em junho de 2013, havia imagens de placas diversas com dizeres como "Saímos do Facebook" ou "Somos a rede social!", dando mostras da potência que o Brasil se tornou em termos de acesso a redes sociais diversas, mas, em especial ao *Facebook*.

O *blog* do Estadão publicou no final de dezembro de 2013 uma matéria intitulada "Brasil vira 'potência' das redes sociais em 2013". Segundo o autor da matéria, Camilo Rocha, entre as leituras que podem ser extraídas dessas imagens, a mais simbólica é a que "diz respeito a como este endereço de Internet chamado 'Facebook' define a vida de cada vez mais brasileiros, que dividem seu tempo entre momentos dentro e fora da rede social."

Segundo a matéria, o Facebook tem 76 milhões de usuários no Brasil e detém 73,5% da audiência das redes sociais. Há 92% dos jovens acessando redes sociais no país e, mesmo levando em consideração o total de pessoas que navegam na rede, de todas as faixas etárias,

o número chega a 78% acessando alguma rede social. O brasileiro gasta mais tempo na rede *Facebook* e tem um número de amigos muito mais alto que a média global. Segundo o próprio *Facebook*, o brasileiro gasta doze horas por mês, em média, nessa rede.

4.2 - POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE UM AVA ADAPTADO NO FACEBOOK

No que tange a popularidade das redes sociais, é inegável que o *Facebook*, com seu número de usuários já tendo atingido a marca de um bilhão, seja a primeira rede social em todo o planeta em número de usuários. Embora não tenha sido desenhada para atender aos objetivos de uma plataforma educacional ou para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, acreditamos que os recursos disponíveis no *Facebook* favorecem o uso dessa rede social como uma alternativa a outras plataformas educacionais (MATTAR, 2013; MEISHAR-TAL; KURTZ; HILTON; PUMMER, 2012; PIETERSE, 2012; MENON, 2012; CAIN; POLICASTRI, 2011; LLORENS; CAPDEFERRO, 2011; DIVALL; KIRWIN, 2011, entre outros).

Há várias pesquisas realizadas avaliando o uso do *Facebook* na criação de um AVA adaptado, em comparação a AVAs tradicionais ou dedicados (VILAÇA, 2013). Mattar (2013), citando algumas dessas pesquisas, mostra que alguns resultados têm apontado para a preferência dos alunos em se comunicar pelo *Facebook* a usar um AVA tradicional, com contribuições em *posts* na página do *Facebook* em número superior a postagens em

fóruns de discussão e até mesmo os próprios alunos consideraram a inclusão de uma página do *Facebook* como uma ferramenta valiosa de estudo e que a maior parte dos *posts* contribuíram com seu aprendizado. Apresentando conclusões de Schroder e Greenbowe (2009), Mattar aponta que o Facebook se mostrou como “um método mais efetivo e eficiente para discussão dos temas da aula” (MATTAR, 2013, p. 115). Wang *et al* (2012) também apontam que “se o grupo no Facebook puder ser usado como um LMS alternativo, ele ajudaria a sobrepular algumas das restrições” (WANG *et al*, 2012) dos LMS comerciais, pois ele apresenta a vantagem de custo praticamente nulo, permite a criação de cursos diretamente pelos professores, ao invés de administradores, além do cadastro dos alunos que pode ser realizado também pelo docente.

Mattar (2013) ressalta que há vários recursos do *Facebook* que podem ser usados em educação, tais como o próprio *perfil* e recursos básicos; o *mural* do Facebook o qual vem sendo aperfeiçoado, influenciado pelos *microblogs* e que, segundo o autor, podem servir “como espaço de comunicação e discussão, e alunos e professores podem ser marcados para incentivar sua participação” (MATTAR, 2013, p. 118). Ele também cita as *mensagens* internas, que podem ser síncronas ou assíncronas e servem como canal de comunicação importante para os fins pedagógicos; *eventos*, os quais podem ser utilizados para lembrar prazos, encontros, palestras, entre outras atividades. Além disso, cita as funcionalidades e diferenças dos grupos e páginas da

rede social, os quais podem ser utilizados para promover ensino-aprendizagem *on-line*.

Shraim (2014) aponta o *Facebook* como suporte na implementação de uma abordagem socioconstrutivista, facilitando a aprendizagem com base no aluno. O autor afirma que os alunos se mostram positivos em aprender via *Facebook*, tendo mais oportunidades de se engajar pessoalmente, comunicarem-se e trabalharem colaborativamente, além de a rede social auxiliá-los na construção de sua própria aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades necessárias nesse século, tanto para suas vidas pessoais como para a aprendizagem em geral, através da interação social.

Outros pesquisadores apontam que o *Facebook* pode ser uma ferramenta educacional eficiente, pois pode facilitar a aprendizagem ativa, já que os usuários se engajam mutuamente em discussões ou compartilhamento e visualização de postagens. Além disso, ressaltam a facilidade de postagem de conteúdo atual e que a rede pode servir como uma plataforma dinâmica, acessível e em tempo real para discussão de assuntos relacionados ao curso (DIVALL; KIRWIN, 2012). Entretanto, apesar desse potencial para a educação, parece que o *Facebook* ainda está sendo subutilizado para fins pedagógicos, com apenas cerca de 25% dos alunos acessando a rede com objetivos educacionais (MENON, 2012) e ainda poucos estudos examinando *se* e *como* o Facebook pode ser efetivamente utilizado para a construção de um AVA (WANG *et al*, 2012, p. 429).

Allen (2012) contribui com algumas reflexões interessantes acerca do uso do *Facebook* com finalidades

pedagógicas ao afirmar que essa rede social está apagando as fronteiras entre aprendizagem formal e informal. Esse autor afirma que a conexão inicial do *Facebook* com o ambiente universitário pode levar à crença de que é natural seu uso para fins educacionais. Entretanto, ele diz que o *Facebook* está bastante diferente agora e, portanto, não há como fazer uma ligação direta entre ele e o ensino superior. Contudo, ressalta que não há oferta de serviços similares a essa rede, o que torna o *Facebook* um ambiente único. Ele afirma que o *Facebook* é a *Web* para muitas pessoas, principalmente quando utilizam aplicativos móveis com opções multitarefas restritas.

Esse mesmo autor aponta que os principais problemas com a rede são normalmente relacionados às questões de privacidade e adiciona que isso se deve parcialmente à responsabilidade dos próprios usuários.

Ele é enfático ao afirmar que não há nenhuma correlação entre um único exemplo de seu uso com fins educacionais ou algum outro uso putativo, pois cada experiência de usá-lo irá diferir de acordo com o contexto e o propósito (ALLEN, 2012, p. 217) e vai além ao afirmar que qualquer uso do *Facebook* irá confrontar tantos os professores como os alunos com o fato de que, em qualquer ambiente como esse haverá sempre a negociação acerca das fronteiras entre o formal e o informal. Para ele, não há como separar os usos formais e informais em educação (ALLEN, 2012, p. 223).

No livreto do próprio *Facebook*, voltado para educadores, é defendida a ideia de que o uso da rede social auxilia ao professor na adoção de estilos de

aprendizagem digital, social, móvel e sempre conectado dos alunos deste século. Com acesso à rede diretamente de seus celulares, segundo esse mesmo livreto, os alunos podem participar de momentos de aprendizagem por meio de páginas, grupos e bate-papo no *Facebook*, moderados pelos professores. Além disso, preconiza-se que os alunos podem aprender mais do que é ensinado em sala de aula, pois eles mesmos podem criar significado para o que aprendem, ao utilizar ferramentas digitais diversas, como o próprio *Facebook*, para criar comunidades de aprendizagem.

Segundo Phillips, Baird e Fogg (2011 [2014], p. 13), autores do livreto do *Facebook* para educadores, essa rede social é interativa, na qual os alunos podem criar seu próprio conteúdo e interagir para expressar sua criatividade e identidade. Permite, ainda, que a aprendizagem seja centrada no aluno e que ele exerça papel mais ativo nesse processo, sendo os professores responsáveis por auxiliá-lo caso surjam dificuldades. A rede social também é apontada como ambiente autêntico, sendo o uso da mídia em sala de aula feita da mesma maneira que as pessoas a utilizam fora da sala de aula. Contudo, destacam que o uso da mídia social e da tecnologia precisa estar conectado a uma meta ou atividade de aprendizagem específica. Outro ponto importante destacado é que o *Facebook* pode ser colaborativo. Como a aprendizagem é uma atividade social, muitos alunos podem aprender a trabalhar em colaboração com seus colegas, sendo virtual ou pessoalmente. Por fim, os autores afirmam que outro atributo da experiência da aprendizagem digital

proporcionada pelo Facebook é o a disponibilização do conteúdo do curso “sob demanda”, entendida por eles como o fato de o aluno poder ver os materiais do curso quando, onde e como quiser, seja em um computador, telefone celular ou outro dispositivo móvel.

Assim, além de possuir várias funcionalidades que facilitam a apropriação da rede para fins pedagógicos, o próprio *Facebook* incentiva esse uso. Algumas dessas funcionalidades foram acrescentadas com o tempo na rede social, atendendo à demanda de seus usuários. Outras ainda possivelmente podem ser demandadas e incluídas, a fim de favorecer a criação de AVAs no *Facebook* e, assim, tornar a rede social mais propícia para a necessidade social de seus usuários e na criação de ambientes que favoreçam o ensino-aprendizagem, não apenas informal, mas aqueles mais sistemáticos, planejados e, portanto, em contextos mais formais, institucionais ou não.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, busquei discutir brevemente o conceito de apropriação tecnológica e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), a fim de estabelecer a conexão necessária das redes sociais de *Internet*, em geral, e o *Facebook*, especificamente, como possibilitadoras da criação de AVAs adaptados, a fim de atenderem às necessidades sociais que os usuários dessa rede fazem dos recursos e funcionalidades já disponíveis, bem como reconfigurações que percebem como necessárias, para o

pleno atendimento da demanda de uso da rede social em contextos de ensino-aprendizagem diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-HAMMODY, ADNAN. When a Facebook group makes a difference: Facebook for language learning. *ELT World Online.com*, Volume 6, Abril, 2014. pp. 1-20. Disponível em: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2014/04/When-a-Facebook-Group-Makes-a-Difference_editforpdf-15u9x88.pdf>. Acessado em julho de 2014.

ALLEN, Matthew. An education in Facebook. *Digital Culture & Education*, Volume 4, Issue 3, 2012, pp. 213-225 Disponível em: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2012/12/dce1077_allen_2012.pdf> Acessado em junho/2014.

ALMEIDA, Alayres. Gêneros digitais: a interação do Facebook como recurso para o ensino aprendizagem. Recife: 4º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2012. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>> Acessado em novembro de 2013.

ARAÚJO, José Paulo. "O Robô Ed é MEU AMIGO": Apropriação da tecnologia à luz da Teoria da Atividade. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BARAN, Bahar. Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), 2010, pp. 146-149. Disponível em: <<http://edel522-groupresearchproject.wikispaces.com/file/detail/Facebook+as+a+formal+instructional+environment.pdf>> Acessado em julho de 2014.

BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B. Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Indiana, v. 13, n.1, article 11, October, 2007. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>> Acessado em outubro de 2014.

BRESCIA, Amanda Tolometti; COSTA, José Wilson da. As possibilidades pedagógicas do Facebook. *Comunidades e aprendizagem em rede - 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação*. Pernambuco: UFPE, 2012.

CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne. Instructional design and assessment: using Facebook as an Informal learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2011, article 207, pp. 1-8. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026/>> Acessado em ago/2012.

CAMÊLO, Polyanna. Facebook em práticas pedagógicas na educação superior presencial. Recife: 4º Simpósio Hipertexto e tecnologia na educação, 2012. Disponível

em:

<<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>.>
> Acessado em: novembro de 2013.

CARROL, Jennie et al. Identity, Power and Fragmentation in Cyberspace: Technology Appropriation by Young People. Melbourne: Department of Information Systems, 2001. Disponível em <<https://www.cis.unimelb.edu.au/research/groups/customers-of-the-future/documents/publications/Conference/2001%2520Working%2520Paper%252001%2520Identity%2520Power%2520and%2520Fragmentation%2520in%2520Cyberspace%2520.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em janeiro de 2014.

CASTILHO, Ricardo. Ensino a distância – EAD : Interatividade e método. São Paulo, Atlas, 2011.

CERDÀ, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 8, n. 2. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 07-2011, p. 197-207.

DIVALL, Margarita V.; KIRWIN, Jeniffer L. Instructional design and assessment: using Facebook to facilitate course-related discussion between students and faculty members. American Journal of Pharmaceutical Education, 76 (2), Article 32, 2012, pp. 1-5.

EBELING, Florencia Cruz da Rocha; BOHADANA, Estrella. O Facebook no ensino superior: transgressão e transformação. In ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; BOHADANA, D'Alva Benaion; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Educação e tecnologia: parcerias 2.0 [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013. 5,9 Mb; PDF.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. Redes Sociais e a EAD. In LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte, volume 2, 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

GOMES, Conceição Malhó; PESSOA, Teresa. A presença pedagógica num ambiente online criado na rede social Facebook. Revista Educação, Formação e Tecnologias, 5 (2), dezembro/2012; pp. 60-70. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/310/171>> Acessado em julho de 2014.

HILTON, John; PUMMER, Kenneth. To Facebook, or not to Facebook. Digital Culture & Education, Volume 4, Issue 2, 2012, pp. 203-217 Disponível em: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2012/09/dce_1061_hilton.pdf> Acessado em junho de 2014.

IRWIN, Christopher; BALL, Lauren; DESBROW, Ben; LEVERITT, Michael. Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. Australasian Journal of Educational Technology, 28 (7),

2012, pp. 1221-1232. Disponível em:
<<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/irwin.pdf>>
Acessado em: setembro/ 2014.

JULIANI, Douglas Paulesky et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. Revista Renote Novas Tecnologias na Educação. (ISSN 1679-1916), v. 10, nº 3, dezembro/2012. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434>>
Acessado em agosto/2014.

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus. Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. [*online* article]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2, 2011, pp. 197-210. UOC. Disponível em:
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro-eng>>
Acessado em: jul/2012.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EaD. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANGAN, Patrícia Kayser Vargas et al. "As tecnologias da informação e da comunicação: recortes de experiências no contexto da formação inicial do professor." In: Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010. Disponível:
<<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/isue/view/22>> Acesso em 01/07/2011.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. Guia de educação a distância. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

_____. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ ,Gila; PIETERSE ,Efrat. Facebook groups as LMS: A case study. The International Review of Research in Open and Distance Learning. Volume 13, número 4, outubro/2012, pp. 33-46. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337>> Acessado em dezembro de 2012.

MENON, Vellayudhan. Using Facebook group for interactive clinical learning. Le JSME: 6 (1), 2012, pp. 21-23.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor Manuel Barrigão. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança, 2010a, pp. 1-15. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>> Acessado em julho/2014.

_____. Facebook: rede social educativa? Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança, 2010b, pp. 1-15. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>> Acessado em julho/2014.

PIVA Jr., Dilermando [et al]. EAD na prática: planejamentos, métodos e ambientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PHILLIPS. Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, B.J. Facebook para educadores, 2011 [2014]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60757982/Facebook-para-Educadores-Portuguese>>.

RECUERO, Raquel. Redes sociais e Internet. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Camilo. Brasil vira 'potência' das redes sociais em 2013. Blog do Estadão. 24.dez.2013. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/em-2013-brasil-vira-potencia-das-redes-sociais/>> Acesso em 02.jan.2014.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SHRAIM, K. Pedagogical innovation within Facebook: a case study in tertiary education in Palestine. Ijet – Volume 9, Issue 8: “Learning in Networks”, 2014. pp. 25-31.

Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i8.3805>>. Acessado em setembro/2014.

SILVA, Marco; SÁ, Helena; BAHIA, Mayrton. Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação online. In SILVA, Marco (org). Formação de professores para docência online. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Facebook como ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa no ensino superior. Revista EducaOnline, Vol. 7, nº 2, maio / agosto de 2013, pp. 70-84.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Ambientes virtuais de aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação. In: Cadernos do CNLF, Vol. XVII, número 10, CIFEFIL, Rio de Janeiro, 2013, pp. 16-26. Acesso em 01/09/2013.

TECNOLOGIAS COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS (NOVAS) TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dilermando Moraes Costa²³

1 - APRESENTAÇÃO

Nossa experiência no ensino e pesquisa na área da educação escolar, tanto em aspectos mais amplos quanto na de ensino de línguas estrangeiras, permitiu-nos participar, como cidadãos, professores e pesquisadores, da implementação de muitos dispositivos tecnológicos com o objetivo de oportunizar maior exposição a conteúdos pedagógicos e culturais. No início da nossa prática pedagógica, utilizamos a televisão, o rádio, as fitas de VHS, por exemplo, bem como acompanhamos a popularização dos laboratórios de informática, dos cds e do uso da Internet em muitas escolas e cursos de idiomas. Observamos que a inserção de novos aparatos era alimentada, por vezes, pelo desejo de trazer

²³ Graduado em Letras (FAMA). Especialista em língua inglesa (FEUC). Especialista em Tradução (UGF). Mestre em Letras e Ciências Humanas (UNIGRANRIO) e doutorando do Programa de pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO), com bolsa da CAPES.

modernidade e conforto para a educação escolar, sendo esse tipo de mudança ainda sensível nos dias de hoje, com destaque para o ensino de línguas estrangeiras.

No presente trabalho, considerando nossa experiência e atuação profissional no ensino de línguas, propomos algumas reflexões sobre como alguns métodos/abordagens²⁴ de ensino foram beneficiados a partir da implementação de tecnologias na prática pedagógica. Para tanto, utilizaremos a linha do tempo dos aparatos tecnológicos proposta por Paiva (2006, *online*) para orientar nossa discussão. Apontaremos, também, algumas transformações sociais marcadas pelo desenvolvimento de tecnologias, tecendo considerações quanto aos reflexos destas na sociedade. Ampliaremos a discussão observando o processo de passagem das tecnologias para as ditas novas tecnologias da informação e comunicação, defendendo que estas, na verdade, representam a maximização das primeiras formas de tecnologia.

Nosso trabalho defende, sobretudo, a compreensão de que o uso de quaisquer formas de tecnologias deve ter como objetivo principal favorecer a transformação humana e social, considerando a educação escolar como um dos caminhos possíveis para isso. Embora reconheçamos as contribuições e avanços

²⁴ Embora existam profícuas discussões acerca do uso da terminologia método e/ou abordagem de ensino de línguas, optamos, neste trabalho, por adotar o termo conforme encontrado nas referências utilizadas para compor nosso artigo. Para maiores detalhes sobre a diferença teórica entre métodos e abordagens, sugerimos ler trabalhos como Leffa (1988), Vilaça (2008), Borges (2010), Borges e Paiva (2011) e Pedreiro (2013).

propiciados pelas diferentes inovações humanas, defendemos que é importante compreender que, no âmbito educacional formal, o centro de todas as mudanças deve estar na relação estabelecida entre os sujeitos, com destaque para os professores e alunos, os quais precisam refletir quanto às potencialidades e limitações de quaisquer artefatos utilizados para propiciar a construção de conhecimento.

2 - DAS TECNOLOGIAS ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DAS INOVAÇÕES HUMANAS

Observamos que a contemporaneidade está marcada por um dinâmico fluxo de informações, assim como pelo rápido e crescente surgimento de novos aparatos digitais, talvez, impensáveis para os nossos antepassados. Dia a dia, perceberemos que os filmes de ficção científica de outrora se tornam mais próximos da realidade devido à criatividade e produção humanas. A velocidade propiciada pelas ferramentas digitais nos faz, às vezes, esquecer de que foram necessários milhões de anos para que sucessivas transformações pudessem alterar a simples forma de locomoção do homem - de quadrúpedes para bípedes -, bem como as lentas mudanças nas conformações do crânio, face e corpo.

Acredita-se que o homem Neandertal, por exemplo, não possuía a plena capacidade de falar; quando muito, era capaz de emitir apenas alguns sons devido a limitações no aparelho fonador (LÉVY, 1998). Embora a fala ainda não ocorresse plenamente, já na pré-

história, encontramos desenhos ou pictogramas, como representações que imortalizaram as experiências vivenciadas em momentos primitivos. Chamamos a atenção para os instrumentos utilizados de modo rudimentar, ou seja, as tecnologias disponíveis para a época, que hoje evoluíram para as mais diversas formas de ferramentas. Ao longo dos anos, destacamos que nossos ancestrais foram capazes de edificar abrigos, prover vestimentas, descobrir o fogo e outras ações que garantiram a própria sobrevivência.

Ao refletir acerca dos avanços das tecnologias, entendemos que estas ocupam lugar fundamental na organização social e na perpetuação da espécie humana, pois são invenções que não apenas "alimentam, vestem e nos fornecem abrigo; elas nos transportam, entretêm e curam; elas fornecem as bases da riqueza e do lazer; elas também poluem e matam" (MACKENZIE e WAJCMAN, 1999, *online*). As tecnologias ofereceram ao longo da história a oportunidade de transformar o meio onde o homem vive, bem como de deixar seu legado no mundo, garantindo a existência de futuras gerações. Na contemporaneidade, destacamos que as tecnologias participam não somente da sobrevivência humana, mas também do modo como as pessoas constroem e enxergam a realidade ao redor de si, permitindo se revelar aos outros e desenvolver a leitura de mundo.

No espaço escolar, observamos ao longo da nossa experiência docente que as tecnologias foram implementadas, por vezes, como símbolo de modernidade ou como estratégia de marketing para captação de alunos. Assinalamos, também, a ilusão de que a simples

presença de novas ferramentas seria suficiente para garantir a aprendizagem dos mais variados conteúdos, com forte apelo para as línguas estrangeiras.

Contudo, é interessante pontuar que os benefícios tecnológicos contemporâneos, por vezes, podem nos fazer crer que somente agora vivemos o pleno desenvolvimento de invenções; todavia, é importante perceber que o que contemplamos hoje apresenta raízes antigas que, embora mais lentas, permitiram nossa chegada ao atual estágio e já apontam para novas mudanças e criações.

Salientamos que, em meio a muitas formas de tecnologias, uma das mais antigas e prestigiadas ainda hoje é a escrita. O processo de desenvolvimento dessa tecnologia, a qual é fundamental em todas as sociedades desenvolvidas e ainda hoje crucial em um mundo globalizado, remonta a muitos séculos. O legado e importância da escrita para a humanidade a partir emergem do fato de que ela

possibilitou o acúmulo de conhecimento humano. Antes dela, tudo o que o homem aprendia durante a sua vida morria com ele. Depois da invenção da escrita, o conhecimento passou a se acumular e a não se perder, assim, ao nascer, o homem tem ao seu dispor, toda a experiência e as descobertas de seus antecessores (HORCADES, 2007, p. 16).

Devido à contribuição de inúmeros povos ao longo dos séculos, as formas de transmissão da linguagem escrita foram aperfeiçoadas. A maneira de representar o mundo, outrora de forma oral, em narrativas, versos e poemas, passou a ser registrada em rolos de papiros e,

posteriormente, em pergaminho. A importância da tecnologia da escrita ultrapassa a ideia do artefato, já que contribui para o desenvolvimento da civilização, representando não apenas uma conquista cultural, mas também a base das sociedades vindouras. Funan (2002, p. 78) acrescenta que na Roma antiga acontecia grande valorização da escrita, porquanto

costumavam-se escrever não apenas livros, cartas e documentos burocráticos, em materiais perecíveis, como o papiro e a madeira, mas também era comum o uso de inscrições, que podiam ser monumentais, em grandes edifícios públicos, em letras garrafais, para serem vistas a grande distância. (FUNAN, 2002, p. 78).

Uma das maiores revoluções tecnológicas que certamente operou consideráveis mudanças na propagação da leitura e difusão de conhecimento foi a invenção da prensa por Gutenberg, em 1447 (PAIVA, 2006, 2009a, 2009b). Paiva (2009a, *online*) ressalta que foi

no século 15, com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg que a produção de livros se estabeleceu criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série.

Até hoje observamos que embora existam inúmeros recursos tecnológicos aplicados à educação, os livros ainda apresentam papel de destaque.

Além do século 15, séculos 18 também foi muito prolífero no tocante ao desenvolvimento de tecnologias que se tornaram cruciais para a sociedade contemporânea. A Revolução Industrial no século 18 foi um marco na história da humanidade, pois trouxe a reboque novas formas de produção, substituindo a força humana pelo maquinário. Essa Revolução já anunciava o futuro das sociedades: o homem buscando cada vez mais dominar a tecnologia para usá-la a seu favor, otimizando tempo e aumentando o capital.

No final do século 19, ainda em meio a muitas transformações sociais, destacamos os primeiros passos do rádio, remontando ao ano de 1896, através da patente de Marconi, registrada na Inglaterra (MULTIRIO, 2011), cuja popularidade, até os dias de hoje, possui forte apelo popular. Ainda no século 19, Thomas Edison trouxe à luz as ideias iniciais do que seria o cinema ao ampliar imagens através de um projetor em um local escuro. Os irmãos Lumière, contudo, modelaram o cinema no formato que o conhecemos nos dias de hoje.

Após o nascimento do rádio, chamamos a atenção para a televisão, criada em 1920, sendo esta de extrema relevância para todos, alcançando mesmo nos dias atuais número considerável de pessoas ao proporcionar "várias linguagens superpostas" (MORAN, 2008, p. 20), - tanto para divertir quanto para informar de forma "atraente, rápida, sintética" (ibidem). Pontuamos que esse dispositivo foi incorporado como instrumento pedagógico e também passou a fazer parte da formação cultural dos cidadãos dentro e fora do espaço escolar.

Ainda no século 20, houve o desenvolvimento de uma tecnologia cujo alcance excedeu os limites imaginados e a cada dia cresce exponencialmente: o computador. A Revolução Industrial anunciara, então, o desejo do homem de interagir com a máquina, a Revolução Digital (BRANCO, 2005) transformou tal desejo em necessidade, interligando o mundo através de sistemas e mídias digitais. A educação escolar reconheceu a necessidade de abarcar o computador e, com o passar dos anos, fez deste um valioso instrumento para compartilhar informações. Paiva (2006, online) acrescenta que

a tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone, e fax.

Acreditamos também o advento da Internet, bem como sua popularização na década de 1990 (PAIVA, 2009a), trouxeram significativas transformações na esfera tecnológica, as quais refletiram tanto na educação escolar quanto na formação humana. A partir da *Web 2.0*, surge a oportunidade do usuário interagir com o conteúdo de modo mais dinâmico e também de ter acesso à vasta gama de materiais *online*. Apesar de muitas inovações tecnológicas não terem sido criadas para fins pedagógicos, certamente causaram impactos na educação escolar (PAIVA, 2006, 2009a; SILVA, 2012; VILAÇA,

2012; KLOPFER et al., 2013), especialmente em termos de expansão e propagação de outras culturas e informações.

Atualmente, parece-nos impossível dissociar ações pedagógicas da utilização de aparatos digitais, o que, na compreensão de Vilaça (2012, p. 1205), configura

um processo de adoção ou adaptação de tecnologias para fins educacionais. Blogs, fóruns online, chats, entre outros, não foram desenvolvidos para fins educacionais. No entanto, hoje eles são bastante empregados na educação, especialmente os blogs. Orkut, YouTube, Twitter e Facebook também não foram criados como ferramentas educacionais, mas podem e são empregados para isso.

Percebemos, então, que as tecnologias fazem parte da própria história humana; contudo, a partir da popularização do computador, passaram a ganhar maior velocidade e, também, a combinar múltiplas criações. Observamos emergir com isso o termo novas tecnologias da informação e comunicação, as quais trariam, entre outras coisas, a oportunidade de rupturas com os limites das antigas tecnologias (BARRETO, 2004), resultando no aprimoramento e ampliação de práticas antigas já desenvolvidas pelos homens (BETCHER e LEE, 2009).

A eletricidade, a televisão, os aparelhos de áudio, vídeo cassete, dvds, filmadoras, *podcastings* e a lousa digital, por exemplo, foram incorporados com êxito como ferramentas pedagógicas com vistas a alcançar os alunos e acompanhar as transformações sociais. Contudo, como Bijker (2010, p. 64) advoga, a "tecnologia consiste

primeiro de artefatos e sistemas técnicos; segundo, do conhecimento a respeito dos mesmos e, terceiro, das práticas de manipulação destes artefatos e sistemas”, e isso nos remete à compreensão das potencialidades de utilização dos dispositivos através de estratégias que incluam propósitos bem definidos. A utilização de ferramentas precisa exceder, então, a mera disponibilidade destas no espaço escolar. Ressaltamos que os artefatos, por si só, nada podem realizar e, portanto, precisam estar alinhados às necessidades humanas.

Fica claro, então, que não basta apenas adotar no espaço escolar o que é produzido de (nova) tecnologia apenas com o propósito de parecer mais moderno, dinâmico ou atual. Acreditamos que o deslumbramento pouco pode agregar à sociedade se não houver o entendimento de que os sujeitos devem absorver o potencial dos aparatos tecnológicos para fins educacionais, humanos, sociais, incorporando-os crítica e conscientemente à construção de conhecimento dentro e fora do espaço escolar.

A seguir, considerando que há profícua proximidade entre o ensino de línguas e a utilização de (novas) tecnologias, propomos algumas reflexões sobre como alguns métodos e/ou abordagens de ensino foram favorecidos por dispositivos tecnológicos.

3 - OS REFLEXOS DA UTILIZAÇÃO DE (NOVAS) TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DO MÉTODO AO PÓS-MÉTODO

Observamos na nossa prática docente que o ensino de línguas estrangeiras, na contemporaneidade, conta com muitos recursos digitais disponíveis, os quais foram desenvolvidos e, de forma gradativa, adotados pela educação formal. Atualmente, além de diversos materiais e livros didáticos²⁵ disponíveis no mercado de línguas, é crescente os números de empresas oferecendo aulas de idiomas através da Internet, reunindo em salas de aulas virtuais alunos de todas as partes do mundo e oferecendo aulas particulares a distância. Percebemos também que cresce o número de ofertas em materiais *online*, em plataformas de acesso, como parte integrante do conteúdo de ensino. Até mesmo alguns cursos de idiomas²⁶, que outrora eram exclusivamente presenciais, já oferecem a opção de ensino totalmente *online*.

Devido à crescente utilização de (novas) tecnologias, olhando em retrospecto, Paiva (2006, *online*) propõe uma linha do tempo, na qual a autora destaca três marcos tecnológicos cujo desenvolvimento e implementação apresentaram impactos no ensino de línguas estrangeiras, a saber, 1) a produção do livro; 2) as tecnologias de áudio e vídeo; 3) a criação do

²⁵ Jordão e Fogaça (2007, p. 81) apontam diferença entre livro-texto, ou seja, aquele utilizado frequentemente pelos docentes e alunos, e livro didático, que, por sua vez, seria "como qualquer livro utilizado didaticamente, e não apenas aquele adotado como principal norteador das atividades de sala de aula." Neste trabalho, todavia, adotamos o termo livro didático por o encontrarmos com maior frequência na literatura.

²⁶ Como exemplos, podemos citar os cursos Aliança Francesa, IBEU e Cultura Inglesa S/A, que oferecem, atualmente, cursos de línguas totalmente *online*, apesar de ainda oferecerem os tradicionais cursos presenciais.

computador. Propomo-nos, agora, a discutir como alguns métodos/abordagens de ensino de línguas, no Brasil, foram beneficiados com a utilização das tecnologias apresentadas nessa linha do tempo. Ressaltamos que essas tecnologias, por vezes, não foram utilizadas exclusivamente por um ou outro método/abordagem, mas foram integradas às práticas pedagógicas à medida que ofereciam potencial de utilização.

Destacamos, também, que o surgimento de um método/abordagem não resulta na aniquilação do anterior e que, ainda hoje, observamos diferentes métodos/abordagens sendo utilizados em muitas escolas de línguas. Além disso, como discutiremos oportunamente, já existem discussões sobre o conceito do pós-método, o qual traz novas reflexões quanto ao ensino de idiomas. A escolha pelos métodos/abordagens discutidos neste trabalho ocorreu a partir da maior recorrência de descrição e pesquisas na literatura; logo, é importante ressaltar que ainda há outros métodos/abordagens que não foram contemplados nesta pesquisa.

Dentre as tecnologias que pesquisamos para ensino de línguas, estamos certos de que o livro é a que apresenta mais ampla utilização. Vilaça (2012, p. 1202) acrescenta que “o livro didático tem lugar de grande destaque no ensino de línguas, como a ferramenta mais comum no auxílio do ensino/aprendizagem de línguas”. Paiva (2006, *online*), por sua vez, explica que mesmo após a invenção da imprensa não houve rápida popularização do livro, uma vez que este “sofreu os mesmos problemas que hoje são trazidos pela introdução

do computador em nossa sociedade. O códex era caro e sua propriedade era privilégio de poucos”. Destacamos que a aquisição de livros, no Brasil, ainda hoje apresenta preço elevado, e essa dificuldade em possuir o artefato pode ter contribuído para a apreciação deste, conferindo e ele o símbolo do conhecimento.

Logo, uma vez que, no passado, o acesso ao livro era para poucos (WEININGER, 2001) - e às vezes ainda o é -, era preciso atentar para a disponibilidade desse recurso, e por isso o ensino de línguas se voltava à oralidade, e, assim,

predominavam os métodos baseados em diálogos e ditados. Na sala de aula medieval, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos. O aluno copiava os textos e os comentários através de ditado (PAIVA, 2009a, *online*).

Devido ao acesso ao material impresso, a escrita passa a um novo estado de valorização e, no ensino de línguas, podemos observar o desenvolvimento do Método de Gramática e Tradução.

O denominado Método de Gramática e Tradução é o mais antigo no ensino de línguas estrangeiras, assim como o mais questionado (LEFFA, 1988; AMARAL, 2001), uma vez que “focalizava a análise das regras (gramática ensinada dedutivamente), usada nas tarefas de traduzir frases e textos” (KUDIESS, 2005, p. 47), ou seja, ensinando a língua estrangeira através da língua materna, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre a própria língua, bem como a cultura e literatura do idioma alvo

(LEFFA, 1988). O livro didático desempenha papel fulcral no ensino de línguas a partir desse método.

Atualmente, observamos que independente do método/abordagem adotado para o ensino de línguas, há ainda grande destaque para o livro didático. Ao adquirir o material de estudo, o qual hoje pode apresentar outros componentes como cds, tablets, por exemplo, percebemos grande apelo para o livro didático (que, por vezes, está subdividido nas modalidades livro texto e livro de exercícios). O aluno não somente compra o material de estudo, algo tangível, mas a ideia de aprender o idioma com a assistência de um artefato consagrado há séculos.

No início dos anos 2000, a partir da observação do crescimento da oferta de materiais didáticos, inclusive recursos *online*, Weininger (2001, p. 64) nutria as esperanças de que

o próximo passo natural seriam materiais didáticos que não serão mais comercializados em formato impresso, mas sim apenas online, onde os usuários pagam pelo tempo de uso, semelhante aos planos das grandes empresas de software como a Microsoft.

Contudo, mais de uma década depois, observamos a presença de livros impressos nas salas de aulas de muitos institutos de línguas e escolas regulares, apesar da crescente presença de cursos inteiramente *online*.

Portanto, apesar de vivenciarmos um momento histórico em que há profícua utilização de recursos digitais, há que atentarmos para a utilização de outras

ferramentas, talvez, menos modernas, mas que participaram - em alguns contextos ainda participam - do ensino de línguas. As rupturas, então, também ficam marcadas por permanências de outras épocas.

O Método de Gramática e Tradução ainda se faz presente no ensino de línguas na contemporaneidade (KUDIESS, 2005), apesar de muitas críticas, as quais começaram por volta do século 16 com o advento do Método Direto (LEFFA, 1988). Leffa (1988) e Vilaça (2008) concordam que a partir do surgimento de novos métodos/abordagens, desponta forte crítica ao anterior, com o objetivo de legitimar a prática vigente. O Método Direto, nesse sentido, surge para promover a ruptura com o Método de Gramática e Tradução, uma vez que traz como objetivo coibir o uso da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Esse método é marcado pela busca do “pensar na língua estrangeira” (JALIL e PROCAILO, 2013, p .776), o que ainda hoje ouvimos nas falas de professores e alunos de línguas.

Um dos diferenciais desse método está justamente na busca pela pronúncia perfeita, nativa, eliminando as influências de sotaques e fomentando o uso da linguagem oral. Um dos pressupostos deste estava em ensinar a língua estrangeira pela própria língua, sem as interferências da língua materna. Todavia, Leffa (1988) e Pedreiro (2013) comentam que o Método Direto não logrou o êxito esperado no Brasil, mas foi importante em outras partes do mundo.

Acreditamos, porém, que o desejo pela pronúncia correta, assim como a busca pela compreensão dos sons de outros idiomas, sempre estiveram no centro do ensino

de línguas. Assim, é importante pontuar que o uso da tecnologia de áudio apresentou papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras em outros métodos/abordagens consagrados no Brasil. Ainda hoje, o quadro não é diferente, uma vez que pudemos acompanhar a evolução desse recurso, que passou da fita cassete, cd, até os áudios de mp4 que podem ser baixados ou ouvidos diretamente *online*. Paiva (2006, *online*) explica que

Com a inovação tecnológica de gravação e reprodução de som, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos. Os alunos poderiam assim ouvir e tentar imitar a pronúncia sem a interferência do sotaque do professor ou de seus eventuais problemas de pronúncia e entonação. O ensino começa a focar a língua falada, sem, contudo, ignorar as descrições sintáticas. Apesar de haver um foco na oralidade, entendia-se a aprendizagem da habilidade oral como imitação e repetição de amostras de falas gravadas por nativos.

Atualmente, observamos a riqueza de acesso a recursos de áudio com qualidade elevada, não somente para ouvir falantes nativos, ou ser exposto a diferentes sotaques, mas também para se fazer ouvido, utilizando a língua estrangeira para se fazer entendido pelo outro ou avaliar o próprio desenvolvimento da pronúncia. Existe, ainda, a possibilidade de se comunicar com outros falantes não nativos, ouvir rádio *online*, *podcastings* e acessar a programas que testam e corrigem a pronúncia. Após a adoção do áudio, houve tímida utilização do vídeo,

o qual demorou mais para ser popularizado face dos problemas sociais de acesso às tecnologias (PAIVA, 2006).

Outro método de grande expressão e uso no Brasil foi o Método Áudio-oral, através do qual, nas palavras de Jalil e Procailo (2013, p. 777-778), “acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem”. A ideia de formação de hábitos defendida pelo Método Áudio-oral (LEFFA, 1988; KUDIESS, 2005; JALIL e PROCAILO, 2013) também privilegiava o desenvolvimento da oralidade.

Com base na crença de promoção de aulas de línguas que propiciassem comando da linguagem oral, de forma automatizada, dinâmica, observamos que no Brasil, segundo Weininger (2001), as tecnologias amplamente utilizadas através do Método Áudio-oral foram as de áudio, vídeo e a criação de laboratório de línguas. Paiva (2006, *online*), no entanto, explica que

os laboratórios não tiveram muito sucesso e seu fracasso pode ser atribuído não só a rigidez das instalações, mas também aos princípios linguísticos e de aprendizagem que lhe davam suporte: o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e de aprendizagem como criação de hábitos automáticos.

Leffa (1988) comenta que nas décadas de 60 e 70 começaram a surgir críticas com relação ao Método Áudio-oral, porquanto já se compreendia a língua não mais como formação de hábitos e também se reconhecia

a capacidade criativa do ser humano em improvisar e criar novas frases. Em meio a novas reflexões, observamos o surgimento da proposta de uma Abordagem Comunicativa, novamente, com a ideia de romper com as crenças e pressupostos anteriores. Kudiess (2005), Jalil e Procailo (2013) explicam que a partir dos anos 70 e 80 chega ao Brasil a Abordagem Comunicativa, cujas propostas principais são centrar o ensino nos estudantes (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000), desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos (WEININGER, 2001), assim como a autonomia (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000), ensinando-os as potencialidades de utilização da língua (LEFFA, 1988).

A Abordagem Comunicativa se tornou fortemente utilizada no Brasil nos anos 1990 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), com a promessa e esperança de oferecer aulas que organizassem

as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários” (PORTELA, 2006, p. 53).

Para muitos, como comenta Bax (2003), a Abordagem Comunicativa seria o símbolo de modernidade no ensino de idiomas, soando como se esta fosse a maneira mais apropriada de se aprender línguas estrangeiras; em outras palavras, como se a aprendizagem de línguas dependesse exclusivamente do método/abordagem empregado.

A década de 1990 foi o período em que vivenciamos as inúmeras transformações oriundas da popularização e uso do computador, bem como alternativas para a utilização de sistemas outrora consagrados: carta e *email*, cursos de datilografia e cursos de informática, discos LP para CD e etc. Podemos observar, então, que a Abordagem Comunicativa se consagrou justamente no momento em que emergiam outras concepções de tecnologias, sociedade e relações humanas, assim como a maneira como esses elementos se relacionavam.

A implementação do computador na sala de aula de línguas foi um divisor de águas, pois este passa, então, a reunir muitas das tecnologias anteriores e, por conta disso acompanhamos a instalação de muitas dessas máquinas nos laboratórios e vimos cursos de informática emergirem por todos os lados, bem como muitas pessoas investirem na aquisição do próprio computador pessoal. Paiva (2009b) explica que “na América do Sul, apesar de os computadores pessoais estarem disponíveis desde a década de 80, a difusão real dessa tecnologia só aconteceu com a emergência da Internet na década de 90”.

A Internet, por sua vez, revolucionou a educação formal, sendo amplamente valiosa no ensino de línguas estrangeiras. Vilaça (2012, p. 1205) pontua que a partir da utilização da Internet como ferramenta de aprendizagem, os “estudantes podem visitar sites na língua estrangeira e são ampliadas as possibilidades de input linguístico, assim como as chances de usar comunicativamente a língua em estudo (tanto receptiva

quanto produtivamente)”, o que propicia contato com o idioma estrangeiro em sua forma autêntica (PAIVA, 2006), e rompe com construções linguísticas artificiais, pensadas apenas para fins didáticos, mas sem relevância nas interações reais.

O uso da Internet possibilitou que os laboratórios de informática, como espaço separado da sala de aula, começassem a perder a relevância, pois acompanhamos nos anos 2000 a migração da Internet para os dispositivos móveis. Podemos apontar a substituição da lousa comum, ou seja, o quadro-negro, dispositivo emblemático presente no mobiliário da escola (BASTOS, 2005; BETCHER e LEE, 2009), para a lousa digital, a qual é capaz de proporcionar a ruptura com as barreiras físicas do espaço escolar com o auxílio da Internet (COSTA et al., 2013).

É importante pontuar que a popularização do computador, do uso da Internet e, conseqüentemente de novas tecnologias, refletiram em todos os métodos/abordagens de ensino de línguas na contemporaneidade; contudo, tornaram-se mais visíveis nos cursos de idiomas que utilizavam a Abordagem Comunicativa, uma vez que esta ainda é amplamente utilizada nos espaços educacionais. Nos dias de hoje, observamos que o uso de novas tecnologias, presente em artefatos como celulares e *tablets*, integram aulas de todos os métodos/abordagens. Se o objetivo de um indivíduo for praticar a língua estrangeira, em um mesmo dispositivo móvel é possível a instalação de aplicativos de tradução, gravação de voz, prática a compreensão auditiva e, ainda, a participação em grupos diversos.

Hoje, há maior facilidade de acesso a dispositivos eletrônicos e observamos isso nas salas de aulas das escolas e cursos livres. Em outro trabalho (COSTA e LOPES, 2015), por exemplo, discutimos as urgências e motivações que nos levaram a utilizar o aplicativo *Whatsapp* e o celular como ferramenta pedagógica em duas unidades de um mesmo curso livre de idiomas, assim como os desafios e desdobramentos que essa utilização acarretou. No referido trabalho, discutimos que, a partir da observação do que nossos alunos traziam para a sala de aula e da identificação que aparentavam ter com o aplicativo, refletimos e avaliamos quanto à possibilidade de integrar o aplicativo à nossa prática pedagógica.

O processo de avaliação quanto à viabilidade e potencialidade de utilização do *Whatsapp* na nossa prática docente aponta para o conceito de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; VILAÇA, 2008, VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; BORGES, 2010), uma vez que foi preciso refletir acerca das demandas que surgiriam da implementação e uso desse aplicativo, bem como de novas implicações e formas de interação entre os envolvidos no processo educacional. Foi necessário ponderar sobre o que essa utilização exigiria desses sujeitos, uma vez que o aplicativo permite maior acesso dos alunos ao professor e aos demais colegas, mesmo fora da sala de aula.

A partir dessa breve ilustração, podemos considerar que pós-método sugere mais que uma ruptura com os princípios rígidos e descontextualizados por vezes promovidos pela utilização deste ou daquele

método/abordagem de ensino de línguas (VILAÇA, 2008), os quais tendem a engessar o fazer docente até mesmo instilando a ideia (ilusória) de que haveria apenas uma maneira de ensinar outros idiomas (BAX, 2003). Com relação ao pós-método, Kumaravadivelu (2001) pressupõe o entendimento de um sistema tridimensional, que interliga particularidade, praticabilidade e possibilidade, os quais dialogam para entender o que é específico de um contexto, o que é implementável e o que é viável. A decisão de utilizar o aplicativo *Whatsapp* passou por essa avaliação tridimensional, uma vez que era de interesse dos alunos, todos possuíam o aplicativo e havia a disponibilidade docente para investir mais tempo preparando atividades que alimentassem o fluxo de informações e interações no grupo.

Os três pilares do pós-método estão articulados de modo a convocar os professores à reflexão sobre a prática, avaliando as condições existentes no seu contexto de trabalho e conhecendo as demandas dos alunos, bem como as limitações que sempre emergem nas interações humanas. A partir do advento da era conhecida como pós-método, percebemos discussões que motivam os professores a conhecerem as forças que atuam na sua prática pedagógica e a se tornarem capazes de “ajudar o aluno com estratégias para alcançar o objetivo”, além de trilharem formação “para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira” (VILAÇA, 2008, p. 84).

Percebemos que os professores, diante do processo de reflexão e investigação quanto aos porquês de suas escolhas, ficam mais sensíveis às demandas dos

alunos, sem associar a língua à aquisição de um produto ou, até mesmo, desconstruindo esse olhar utilitarista que, muitas vezes, está presente nas propagandas de escolas de idiomas. Torna-se importante trabalhar o valor e relevância do engajamento do aluno no processo de aprendizagem (WEININGER, 2001) também, uma vez que o contexto de vida dos estudantes e as relações tecidas em sala de aula são cruciais para o processo de educação escolar de línguas. O conceito de pós-método confere ao aluno o papel de sujeito responsável para com o próprio crescimento acadêmico, realizando-o a partir de reflexões e críticas.

Atualmente, observamos que muitos alunos têm acesso a eletrônicos portáteis e muitos os integram às rotinas da vida sem dificuldade. Julgamos fundamental que os estudantes compreendam que podem utilizar esses dispositivos como ferramentas pedagógicas também. A nossa decisão de integrar o aplicativo *Whatsapp* às aulas ministradas, por exemplo, está relacionada à observação do quão prático era para os nossos alunos, nos seus contextos de vida, a utilização do aplicativo. A reflexão se consolidou também ao reconhecer os potenciais do aplicativo, muito presente na nossa rotina. O pós-método, nesse sentido, não é mera objeção aos métodos/abordagens de ensino, mas a escolha de quais propostas atenderiam às necessidades do contexto educacional local. Conseqüentemente, emerge a urgência de optar e entender quais ferramentas respondem às demandas que minha prática profissional exige.

Acreditamos que a disponibilidade de aplicativos, programas e aparatos tecnológicos, ainda que não desenvolvidos para fins pedagógicos, representem o momento histórico-social contemporâneo, em que se reconhece tanto a singularidade quanto a interdependência dos indivíduos, e além disso, urge as pessoas à criatividade. Logo, por mais estruturados ou caros que sejam, as escolas e/ou cursos não podem garantir a aprendizagem da língua inglesa, como se esta pudesse ser comprada, sem reconhecer a participação do aluno. Pouco adiantará investimento em estrutura física se não houver motivação e compromisso do discente, assim como participação e apoio da família no estudo da língua estrangeira.

Nossa prática pedagógica, em múltiplos contextos de educação formal na área de ensino de línguas estrangeiras, permitiu-nos acompanhar a implementação de muitos dispositivos eletrônicos, bem como lecionar com essas ferramentas tecnológicas. Lecionamos com quadro-negro e, posteriormente, vimos este ser substituído pela lousa eletrônica em alguns contextos. Hoje, chegamos a integrar o *Whatsapp* em nosso contexto educacional, assim como outros aplicativos, *sites* e etc.; julgamos essa implementação válida, desde que bem articulada com as características do contexto educacional. Contudo, concordamos com Faria (2008, p. 43) ao advertir que “não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos ‘recursos’ da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber”.

Como vimos, a emergência de novos métodos/abordagens de ensino de línguas acabava por sugerir rupturas com as práticas anteriores, em busca de uma possível verdade. À medida que (novas) tecnologias foram desenvolvidas, acompanhamos a implementação destas na tentativa de oferecer mais recursos e sustentação às técnicas promovidas pelo método/abordagem. Ainda hoje, momento em que se discute passos além do método/abordagem, observamos ser grande a busca por oferta de instituições de ensino que disponibilizem mais recursos para as aulas de línguas. Todavia, não acreditamos que o processo de ensino de línguas dependa exclusivamente do método/abordagem ou dependa da disponibilidade de (novas) tecnologias. Entendemos o ensino de línguas como processo complexo de desenvolvimento humano, o qual se apoia eminentemente da relação firmada entre professores e alunos, bem como do comprometimento destes para com a formação humana de todos.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, julgamos interessante propor algumas reflexões a respeito de como métodos/abordagens de ensino de línguas foram beneficiados com a assistência de tecnologias. Discutimos o processo de desenvolvimento que contribuiu com a passagem das tecnologias para as novas tecnologias, objetivando apresentar a importância que esse desenvolvimento trouxe não apenas à educação escolar, mas a humanidade como um todo, permeando a própria

história do homem com suas criações. Acreditamos que, de modo especial, as tecnologias contribuíram para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que oportunizaram não apenas exposição aos conteúdos a serem ensinados, mas também permitiram reflexões teóricas sobre o processo de aprendizagem de idiomas, bem como a respeito dos sujeitos envolvidos nessa interação humana.

Apresentamos, também, a adoção de algumas ferramentas tecnológicas em alguns métodos/abordagens de ensino, com vistas a propiciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, tecendo em nosso texto os reflexos produzidos por essas ferramentas tecnológicas na prática de ensino/aprendizagem. Discutimos, também, o momento contemporâneo, conhecido como era do pós-método, o qual traz a ideia de maior reflexão e autonomia do professor para exceder as determinações, por vezes engessadas, dos métodos/abordagens de ensino, acolhendo estratégias diversas e ecléticas para o ensino de línguas.

Confiamos que o momento atual, em que há a disponibilidade de ferramentas e a possibilidade de integração entre métodos/abordagens outrora estanques, aponta para novos rumos na educação de línguas, em que se espera por maiores reflexões, pesquisas e críticas com relação ao papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Os novos caminhos já sugerem que a versatilidade na prática educacional é tão importante quanto à pluralidade dos sujeitos e, por isso, ambas devem ser defendidas e promovidas. Acreditamos que o próprio caminho em busca do desenvolvimento do

método/abordagem mais adequado, bem como as escolhas das ferramentas a serem adotadas representam o desejo do ser humano de encontrar soluções que atendam às aspirações e anseios humanos. Esse percurso, por si só, já representa êxito à medida que trazer à tona processos de investigação e busca para promover a construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C.. Ambientes comunicativos para aprender língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 36, p. 23-42, jul. 2000.

AMARAL, M. G. C.. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. In. LEFFA, V. J. (Org). *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p.97-113.

BARRETO, R. G.. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc., Campinas*, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./sez. 2004.

BASTOS, M. H. C.. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação, Uberlândia*, v. 1, n. 4, p. 133-142, jan./dez. 2005.

BAX, S.. The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, v. 57, n. 3, p. 278-287, jul. 2003.

BETCHER, C.; LEE, M.. The interactive Board Revolution. Teaching with IWBs. Camberwell Victoria, Australia: ACER Press, 2009.

BIJKER, W. E. How Technology is made. *Cambridge Journal of Economics*, v. 34, n. 01, p. 63–76. 2010.

BORGES, E. F. V.. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2010.

_____; PAIVA, V. L. M. O.. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BRANCO, M.. Software Livre e Desenvolvimento Social e Econômico. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (orgs.). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política*. Centro Cultural Belém. Imprensa nacional casa da moeda, 2005. p. 227 - 236. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/porta1/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf> Acesso em: 23 mar 2013.

COSTA, D. C. et al.. A lousa digital como instrumento de ruptura das barreiras físicas da sala de aula. *Cadernos do*

CNLF (CIFEFIL), Rio de Janeiro, v. XVII, n. 06, p. 32-42, 2013.

_____.; LOPES, J. R.. A perspectiva docente quanto ao uso do whatsapp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas. Cadernos do CNLF (CIFEFIL), Rio de Janeiro, v. XIX, n. 01, p. 43-54, 2015.

FARIA, E. T.. O professor e as tecnologias educacionais. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser Professor. 6 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 43-54.

FUNAN, P. P.. Grécia e Roma. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

HORCADES, C.. A evolução da escrita: história ilustrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2007.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C.. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. Língua e Letras, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1 sem. 2007.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L.. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. Anais. Paraná. PUCPR. 2009. p. 774-784.

KLOPFER, E. et al.. Using the technology of today, in the classroom today. The Education Arcade Massachusetts Institute of Technology, 2009. Disponível em: <http://education.mit.edu/papers/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf> Acesso em: 23 jun. 2013.

KUDIESS, E.. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, jul./dez. 2005.

KUMARAVADIVELU, B.. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. v.35, n. 4, p. 537 - 560, winter. 2001. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html>> Acesso em: 14 mar 2016.

LEFFA, V. J.. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÉVY, P.. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista FAMECOS Porto Alegre*, n. 9, p. 37-49, dez. 1998.

MACKENZIE, D.; WAJCMAN, J.. *The Social Shaping of Technology*. Buckingham: Open University Press, 1999. Disponível: <<http://eprints.lse.ac.uk/28638/1/Introductory%20essay>

%20%28LSERO%29.pdf.> Acesso 22 jul. 2013.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____; MASETTO, M. ; BEHRENS, M.. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 11-66.

MULTIRIO. A Escola entre mídias. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

PAIVA, V. L. M. O.. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. 2006. Disponível em: < www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. O livro didático de língua estrangeira—múltiplas perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, p. 17-56, 2009a.

_____. O Computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, p. 1-22, 2009b. Disponível em: <<http://veramenezes.com/compatrator.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PEDREIRO, S.. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. Especialize IPOG Revista on line, jan. 2013. Disponível em: <

<http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fe0e80ff9fcb75d14a0d.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

PORTELA, K. C. A.. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, v. 5, n. 5, p. 51-68, 2006.

SILVA, S. B.. *Da Técnica à Crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 1 -12.

VILAÇA, M. L. C.. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set., 2008.

_____. *Tecnologias e Livros Didáticos de Línguas: Novas Possibilidades, Novos Desafios*. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, Rio de Janeiro, v. XVI, p. 1202-1210, 2012.

WEININGER, M. Do aquário a direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In. LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 41-68.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Bruna da Silva F. Miranda ²⁷

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis ²⁸

1 - APRESENTAÇÃO

Estamos na era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs). Estes recursos utilizados para a realização de inúmeras tarefas e que têm possibilitado a interação entre as pessoas em tempo real através da Internet e de redes de comunicação sem fio não poderiam deixar de oferecer também utilidade e benefícios para as pessoas com deficiência, proporcionando autonomia plena e facilidade na realização de suas atividades acadêmicas, além da socialização, através da interação e conectividade com diversas pessoas do mundo todo. Através do paradigma

²⁷ Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes – Bolsista CAPES – UNIGRANRIO.

²⁸ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Diretora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora dos Programas de Mestrado: Letras e Ciências Humanas e Ensino de Ciências na Educação Básica, da Universidade do Grande Rio.

da inclusão que vem acontecendo em curto-médio prazo a partir da década de 1990, com ênfase numa educação inclusiva, pôde-se observar que os alunos com deficiência que ingressaram na Educação Básica há algum tempo, na atualidade, estão chegando às salas de aula da Educação Superior. Nessa perspectiva, a pesquisa de natureza qualitativa, realizada através de análise de abordagens bibliográficas, fora realizada com vistas a apresentar as TDICs que estão sendo utilizadas como metodologias de ensino e que têm gerado ações afirmativas inovadoras para os estudantes com deficiência, mostrando a importância das mesmas, como instrumentos de inclusão para oferecer especial apoio e autonomia no processo de ensino–aprendizagem desses estudantes.

A presente pesquisa fora organizada em duas seções, a primeira que transcorreu sobre a *Trajetória da educação de crianças e jovens com deficiência*, com vistas a apresentar, com base nos pressupostos de Mazzotta (2005), Sanches e Teodoro (2006), Mendes (2010), Beyer (2010) e Fernandes e Orrico (2012), como ocorreu o processo da educação de pessoas com deficiência, abordando as fases da 'Educação Especial', que passou pelo paradigma da 'Integração Escolar' até chegar ao paradigma vigente, em que se encontra atualmente por meio da proposta da 'Educação Inclusiva'.

A segunda seção, intitulada: *A utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar/acadêmico*, fora iniciada com base nos conceitos de Santaella (2008), Lemos (2008), Lévy (2012), Castells (2013), e Pinto, Estolano, Fonseca e Ribeiro (2013). A

referida seção fora introduzida apresentando as amplas possibilidades de interação e comunicação em massa geradas a partir dessas novas tecnologias. Como por exemplo, a transformação dos maçantes e volumosos textos em hipertextos, que passaram a possibilitar ao leitor conectar-se a diversos conteúdos ao mesmo tempo e navegar em qualquer ponto da informação desejada. Outra possibilidade de interação e comunicação é a possibilidade de acesso em tempo real às informações, a promoção da liberdade de expressão, do senso crítico das 'massas' populares e da emancipação da sociedade em rede, apresentando ainda o desenvolvimento de estratégias para a estimulação no processo de ensino-aprendizagem.

Após a apresentação das TDICs, exemplos dessas novas tecnologias são apresentadas ainda na segunda seção, através dos pressupostos de Sasaki (2009); Santos e Pequeno (2011); Vianna (2013); Pinto; Estolano; Fonseca e Ribeiro (2013) e; Sperotto; Debacco; Xavier e Avila (2015) como estratégias no processo de ensino-aprendizagem de forma geral e com vistas a auxiliar também os estudantes com deficiência, objetivando desenvolver a autonomia desses estudantes e gerar ações afirmativas e inovadoras para auxiliá-los no ambiente acadêmico.

Apresentadas as abordagens com base na literatura especializada, foram elaboradas as Considerações Finais da presente pesquisa, constando-se que, paralelamente aos avanços da Educação Inclusiva, estão os avanços tecnológicos, consoante a isso, pôde-se concluir que a era das tecnologias digitais de informação

e comunicação, com recursos utilizados para a realização de inúmeras tarefas, tem possibilitado a interação entre as pessoas em tempo real, por meio da Internet e de redes de comunicação sem fio.

No entanto, as TDICs podem e estão desenvolvendo a autonomia dos estudantes com deficiência e gerando ações afirmativas e inovadoras para auxiliá-los no ambiente acadêmico, ações essas, relacionadas com suas especificidades, utilizadas como instrumentos de inclusão para oferecer especial apoio a esses estudantes frente aos desafios da vida acadêmica.

2 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Analisando os estudos relacionados à trajetória da educação de crianças e jovens com deficiência, é importante observar que o processo de educação para essas pessoas passou por algumas fases até chegar onde se encontra atualmente, por meio da proposta da Educação Inclusiva. Fases essas que serão explicadas ao longo da seção a partir dos pressupostos de Mazzotta (2005); Sanches e Teodoro (2006); Mendes (2010); Beyer (2010) e; Fernandes e Orrico (2012). Mendes (2010), sobre o percurso da educação de crianças e jovens com deficiência apresenta que:

A trajetória da Educação Especial começou a ser traçada desde o Século XVI, com médicos pedagogos, que, desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades

educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis (MENDES, 2010, p. 11).

Sob essa perspectiva, pode-se analisar que a educação de crianças e jovens com deficiência começou a ser pautada, desde o século XVI, através do auxílio de médicos pedagogos, porém, em contrapartida, conforme segue a explicação da autora, apresentando uma trajetória de longo prazo no processo educacional.

Pois, Mendes (2010, p. 12) explica que embora a história retrate algumas experiências pioneiras na área da educação especial desde o Século XVI, o acesso à educação de fato de pessoas com deficiência foi sendo conquistado de pouco a pouco, ou seja, em longo prazo. A autora ressalta ainda que essa conquista só ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.

Com base em estudo realizado acerca da história da Educação Especial com base na obra de Mazzota (2005, p. 16), pôde-se observar que o autor aborda sobre informações significativas que buscou na história da educação sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. O autor explica que, naquela época, o conceito de diferenças individuais não era compreendido e avaliado.

Tendo em vista as abordagens feitas pelo autor, analisou-se que a sociedade do referido século, vivia sob o domínio do medo, da omissão, pois a própria religião considerava as pessoas, chamadas 'portadoras de deficiência', um ser imperfeito, devido às limitações físicas ou mentais que apresentavam, elas não eram vistas como imagem e semelhança de Deus e, portanto, eram

marginalizadas, ou seja, colocadas à margem da sociedade e ignoradas. Desse modo, toda a sociedade se omitia, considerando essas pessoas, como seres inválidos e imutáveis.

Ainda seguindo pelas abordagens feitas por Mazzotta (2005), o autor explica que até o final do século XIX várias expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, tais expressões como, *pedagogia de anormais*, *pedagogia curativa* ou *terapêutica*, entre outras. Segundo o autor, algumas dessas expressões, ainda hoje são utilizadas, a “despeito de sua impropriedade”. (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Nesse sentido, analisou-se que, naquela época, utilizavam-se expressões inadequadas para referir-se às pessoas com deficiência e, como bem mencionou o autor, algumas dessas expressões são utilizadas ainda nos dias atuais, por falta de conhecimento ou por preconceito mesmo da sociedade.

Porém, com o passar do tempo, nota-se que essas expressões foram mudando, à medida que foram realizando estudos e descobrindo que essas pessoas, apesar de suas limitações, têm suas qualidades e condições de serem inseridas na sociedade.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 17), foi especialmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência se concretizaram em medidas educacionais, movimentos esses, que começaram a provocar a reflexão e a influenciar nas atitudes dos grupos sociais.

O autor ressalta ainda que “tais medidas educacionais, foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Os conceitos foram mudando ao longo do tempo e as pessoas foram se conscientizando da importância da inserção dessas pessoas com deficiência na sociedade. Este fato ocorreu através do avanço nos estudos relacionados ao assunto, das determinações das Políticas Públicas de Inclusão e de propostas pedagógicas com uma perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência.

Embora essa mudança tenha acontecido em longo prazo, o que se pôde observar através de análise dos estudos dos referidos autores, foi que à medida que esses movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência foram se expandido, sendo levadas para outros países, foram refletindo mudanças significativas na sociedade em geral, trazendo mudanças também, na questão cultural, o que fez com que essas pessoas passassem a ser aceitas pela sociedade e não mais excluídas.

Retomando a revisão da literatura com base nos conceitos históricos apresentados anteriormente, fundamentando-se nos conceitos de Mendes (2010) sobre a trajetória da educação de crianças e jovens com deficiência, é interessante ressaltar que a Educação Especial, nas palavras da autora, surgiu com destaque no ensino especial, ou seja, em seu aspecto pedagógico, nasceu em uma sociedade em que a educação formal, ainda era direito de poucos (MENDES, 2010, p. 11).

Observou-se, no entanto, que naquela época o acesso à educação formal, como bem se referiu a autora, era direito de poucos. A exclusão escolar era bem visível e as pessoas com deficiência eram consideradas ineducáveis e não podiam frequentar escolas regulares e, no entanto, eram educadas nas chamadas 'Escolas Especiais' com professores formados para atendê-las de acordo com suas especificidades e distante das crianças e jovens ditos 'normais'. A autora explica ainda sobre o assunto que:

[...] foi só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos principais componentes da Educação Especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais (MENDES, 2010, p. 12).

Com base na explicação da autora, pôde-se constatar que, até o início do século XX, esse foi um processo que transcorreu muito lentamente e as conquistas de educação para estas pessoas foram sendo alcançadas através de muito esforço com propostas pedagógicas e Políticas Públicas de Inclusão.

De acordo com a explicação da autora, foi através desse conjunto de propostas pedagógicas que as classes e escolas especiais foram surgindo, com o objetivo de atender especificamente estes alunos com deficiência.

Segundo Mendes (2010, p. 13) segue apresentando, durante muito tempo, a rede de serviços

de Educação Especial foi sendo estabelecida como um sistema colateral ao sistema da educação formal.

No entanto, os alunos com deficiência eram matriculados em Escolas Especiais ou em classes especiais de escolas formais/regulares, sendo impedidos de interagir com os alunos ditos 'normais'. Ainda se tratando sobre a trajetória do sistema educacional, Sanches e Teodoro (2006, p. 2) fazem uma breve explicação sobre essa fase:

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 2).

Sob esse contexto, as crianças e jovens com deficiência passaram a ser inseridos em escolas e classes regulares recebendo, dessa forma, o direito de serem escolarizados com os outros alunos, sempre acompanhados de professores capacitados e formados para atendê-los.

Mendes (2010) ressalta em relação ao assunto que esses alunos, portanto, passaram a ter o direito de ingressarem em classes regulares de escola formal e vivenciarem um padrão ou estilo de vida comum e normal à sua cultura.

A autora explica também que, na prática, o termo "integração" passou a significar apenas a mera colocação de pessoas com "deficiência", juntamente com pessoas ditas "normais", ou seja, não-deficientes na mesma escola.

Sob essa perspectiva, pôde-se entender, através das concepções apresentadas pela autora, que o paradigma da 'Integração Escolar' não promoveu a mudança esperada no processo educacional, pois o termo 'integração', como bem se referiu a autora, passou a significar apenas 'a junção das partes separadas', ou seja, as pessoas com deficiência passaram a estudar junto às pessoas 'ditas normais', porém sem que houvesse estratégias pedagógicas específicas e adequadas que objetivassem a inclusão de fato das pessoas com deficiência no âmbito regular de ensino.

De acordo com a autora, nos países europeus, o movimento pela integração escolar passou por um processo de evolução contínua, buscando o acesso e a melhoria na qualidade dos serviços. O que no Brasil não aconteceu, pois a mudança no processo educacional daqui só acontecia em decorrência do que estava acontecendo nos outros países e com algum tempo em atraso. Nesse sentido, Sanches e Teodoro (2006, p. 2) comentam que:

A ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações

internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

A partir de então, a educação para pessoas com deficiência passa por mais uma mudança e, nas palavras de Beyer (2010, p. 56), a proposta da integração vem se impondo desde o ano de 1960, ganhando novos e, conforme o autor ressalta, ainda 'imprecisos' horizontes especialmente na década de 90, com ênfases em uma educação inclusiva.

Neste momento, acontece a transição da 'Integração Escolar' para a 'Educação Inclusiva', em que os métodos e modelos de ensino também passam por mudanças. De acordo com concepções de Beyer (2010, p. 56) sobre o assunto, conceitualmente, os autores do pensamento inclusivista, ou seja, baseados na educação inclusiva, afirmam que há diferenças entre a integração e inclusão escolar, a primeira, sem o controle das particularidades de cada aluno, conforme palavras do autor, "permanecendo para seu sucesso à deriva das individualidades" (p. 56) e a segunda, por sua vez, deixando a responsabilidade para as instituições de ensino.

Em outras palavras, enquanto no paradigma da 'Integração Escolar' os alunos com deficiência eram inseridos em classes de escolas regulares, contando com o apoio de um professor da Escola Especial para atendê-los em suas limitações e necessidades específicas, tendo que adaptar-se ao local e às atividades, no paradigma da 'Educação Inclusiva', as instituições é que deveriam mostrar-se adaptadas para receber esses alunos, oferecendo um ambiente favorável, além de professores

capacitados e treinados para recebê-los e incluí-los de fato na turma, promovendo atividades e materiais que fossem adaptados de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Analisando a trajetória da Educação Especial/ Inclusiva, pôde-se constatar, no entanto, que o sistema educacional brasileiro passou por um processo difícil até chegar ao estágio em que se encontra na atualidade.

Ainda hoje, pode-se observar barreiras tanto arquitetônicas quanto pedagógicas, pois muitas escolas e universidades ainda não estão preparadas para receber pessoas com deficiência. Apesar da determinação de Leis que garantem os direitos dessas pessoas e preconizam o dever de instituições tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior quanto ao seu cumprimento. Como se pôde observar na Lei 9394/ 96, Art. 21, que de acordo com o que Fernandes e Orrico (2012, p. 50) apresentam:

O artigo 2º deste decreto propunha implementação de estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientariam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação na comunidade.

Conforme consta na referida Lei, o atendimento deveria ser oferecido para todos os segmentos de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, e não se restringia somente a uma área de deficiência, mas a várias áreas. No entanto, o objetivo principal era nortear

as linhas e diretrizes do atendimento educacional aos educandos com deficiência.

Logo, embora as Políticas Públicas de Educação Inclusiva apontem para uma transformação positiva na prática escolar para pessoas com deficiência, a realidade vista nas escolas brasileiras é outra, pois como bem ressaltou Beyer (2010), dizendo em outras palavras, há uma desarmonia muito aparente entre o que se propõe e se quer, em termos de políticas públicas de inclusão e a possibilidade funcional do sistema escolar (BEYER, 2010, p. 56). Mendes (2010), por sua vez, também aborda sobre esse assunto. Segundo a autora:

[...] há no país uma “Educação Inclusiva Retórica”. As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na falta de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país, embora a inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida nas últimas décadas (p. 32).

Pôde-se analisar através das concepções de Beyer (2010) e Mendes (2010), apesar da legislação atual estabelecer a ‘Educação Inclusiva’ de forma a ser desenvolvida e praticada como consta na Lei, com ‘inclusão’ de fato e acesso à educação de qualidade para todos, a realidade é outra.

As constatações feitas pela autora Mendes (2010) vêm ao encontro das afirmações apresentadas por Beyer (2010), pois ambos chamam a atenção para a questão

das propostas contidas nas Leis que não são aplicadas adequadamente e de forma efetiva.

Em síntese, o que se pôde observar através das visões dos autores, foi que a inclusão ainda não está sendo praticada de forma efetiva, pois ainda há alguns hiatos no âmbito das instituições de ensino que precisam ser resolvidos. Pois, conforme citação de (SACRISTÁN, 2002):

[...] é por meio do processo educacional que se capacita o aluno para o exercício da liberdade e da autonomia. Isso implica respeito para com o sujeito, que é único, e respeito para com suas manifestações, ou seja, uma educação aberta a todos e com iguais oportunidades (SACRISTÁN, 2002, p. 02).

Com isso, pôde-se constatar que a inserção do aluno com deficiência no âmbito educacional o possibilitará a alcançar essa liberdade e autonomia, pois ele estará tendo a oportunidade de se formar, ingressar na Educação Superior e se preparar profissionalmente para exercer determinada função na sociedade, adquirindo, assim, respeito, perspectiva de vida e oportunidades futuras.

A seção a seguir apresentará as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as vastas possibilidades de interação e comunicação em massa promovidas através dessas tecnologias. Conforme será visto com base nos autores utilizados para embasar a seção, as TDICs passaram a pôr em execução o acesso em tempo real às informações, a liberdade de expressão, o senso crítico dos mais populares e a emancipação da

sociedade em rede, bem como promoveram o desenvolvimento de estratégias para a estimulação no processo de ensino-aprendizagem.

3 - UTILIZAÇÃO DAS TICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR/ACADÊMICO

Para iniciar o assunto que abrange o título da presente seção, julgou-se necessário, inicialmente, apresentar alguns conceitos e concepções de autores que abordam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tais como: Santaella (2008); Lemos (2008); Lévy (2012); Castells (2013); e Pinto; Estolano; Fonseca e Ribeiro (2013).

Analisando os conceitos de Lemos (2008) sobre essas novas tecnologias de informação e comunicação, foi possível entender como elas surgiram. De acordo com o que o autor apresenta, "as TICs surgem a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador" (LEMOS, 2008, p. 68).

Nesse contexto, considera-se que as TDICs foram desenvolvidas com o propósito de possibilitar a veiculação de diversas informações e modos de conhecimento e ainda promover a interação entre as pessoas através de um só suporte: o computador. Aliado à Internet, que tornou viável esse acesso em rede, através da combinação entre as telecomunicações analógicas e a informática. Ademais, as novas tecnologias de informação

e comunicação oportunizaram a troca de informações em massa e a dissociação das informações, tornando-as mais acessíveis à população.

Pôde-se analisar também, através da concepção de Santaella (2008), que essa novidade trouxe mais praticidade e dinamismo no processo de veicular e divulgar os textos/gêneros. A Internet passou a ser um veículo muito importante, que transformou os maçantes e volumosos textos, em hipertextos, que possibilita ao leitor conectar-se a diversos textos ao mesmo tempo e navegar em qualquer ponto da informação desejada ou acessar diversas mensagens, como a autora explica em seu texto: *O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia*, “em cascatas simultâneas e interconectadas” (p. 47).

Castells (2013), por sua vez, explica sobre a comunicação em ampla escala, devido à transformação tecnológica e organizacional. Sob a perspectiva apresentada pelo autor, é importante ressaltar que as transformações tecnológicas têm facilitado a interatividade e comunicação, estabelecendo uma nova estrutura social, possibilitando a troca de informações, experiências e o diálogo através da Internet e das redes de comunicação sem fio, trazendo também, as informações de forma instantânea, o que têm deixado a sociedade cada vez mais informada e inteirada dos acontecimentos.

Ainda sobre as tecnologias da informação e comunicação, Castells (2013, p. 168) destaca que a internet oferece uma plataforma de comunicação organizacional para transpassar a cultura da liberdade na prática da emancipação.

Logo, uma sociedade bem informada é uma sociedade que se apropria do conhecimento e desenvolve sua autonomia para tomar as decisões sem manipulação e opressão, ou seja, é isso que a cultura da liberdade e a prática da autonomia, geradas através do acesso à Internet e de outras tecnologias de informação e comunicação, têm possibilitado. Lévy (2012) também comenta a esse respeito:

A internet é um espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual “nada é excluído”, nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-las sem jamais conseguir. A internet encarna a presença da humanidade a ela própria, já que todas as culturas, todas as disciplinas, todas as paixões aí se entrelaçam. Já que tudo é possível, ela manifesta a conexão do homem com a sua própria essência, que é a aspiração à liberdade (LÉVY, 2012, p. 14).

No entanto, assim como o paradigma da inclusão veio para emancipar as pessoas com deficiência que viviam à margem da sociedade e condicionadas à segregação, conforme fora visto na seção anterior, sobre a trajetória da educação de crianças e jovens com deficiência, as TDICs vieram para emancipar a sociedade em massa, que através da Internet, conquistou seu direito à liberdade e o acesso a todas as culturas, disciplinas, além da interação e a aproximação entre as pessoas, mesmo estando fisicamente distantes. Por essa razão, o autor a denominou como um espaço de comunicação propriamente ‘surrealista’.

Pinto; Estolano; Fonseca e Ribeiro (2013) desenvolveram uma pesquisa intitulada: *A Construção Colaborativa do Conhecimento em Educação Ambiental através das TICs: possibilidades e desafios*, em que apresentaram concepções pertinentes no que diz respeito às novas tecnologias de informação e comunicação. Os autores iniciaram o texto com uma citação de Lévy (1998; 2001), apresentando que:

A sociedade mundial vem sendo marcada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), se constituindo em uma "Sociedade da Informação" que, através das novas tecnologias, principalmente o computador e a Internet, tem favorecido novos espaços de interação entre as pessoas – o ciberespaço – promovendo o que é chamado de "Sociedade do Conhecimento. Os seres humanos que navegam na rede estão desenvolvendo valores e uma nova cultura compartilhada por toda a sociedade e produzindo uma inteligência coletiva (LÉVY, 1998; 2001 *apud* PINTO; ESTOLANO; FONSECA; RIBEIRO, 2013, p. 87) (grifos dos autores).

Lévy (1998; 2001) aborda a 'Sociedade da Informação' e 'Sociedade do Conhecimento'. Partindo das concepções apresentadas pelo autor, é interessante destacar que antes das TDICs surgirem, a sociedade vivia limitada apenas às informações transmitidas pelas mídias de TV e jornal, informações essas, que eram selecionadas e que mostravam apenas o que era conveniente que a sociedade soubesse.

Com base nas concepções de Vianna (2013, p. 76), pôde-se analisar a explicação do autor sobre a

questão da inclusão digital em relação à educação e o uso dos recursos digitais nesse processo.

O autor aborda sobre sua vasta experiência como professor, ora do Ensino Básico, ora do Ensino Superior e, ainda, como atuante na formação inicial e continuada do professor de matemática, ou dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a reflexão trazida pelo autor a esse respeito, como profissional na área da educação o mesmo relata:

[...] observei muitos profissionais preocupados – inclusive eu – com sua própria inclusão no mundo das TIC e que, conseqüentemente, implicaria na “educação tecnológica” dos seus alunos. Essa preocupação geralmente se justificava pelas demandas do mercado profissional, em que os professores mais adeptos às “novas mudanças” na Educação, viram no uso das novas tecnologias, um recurso cada vez mais viável e inovador nas escolas. Usar essas tecnologias nas escolas significava – e ainda significa em plena segunda década do século XXI – proporcionar algo inovador na sala de aula (VIANNA, 2013, p. 76) (grifos do autor).

Analisando a reflexão do autor, foi possível entender o porquê de tudo que é novo e gera mudanças intimida e, algumas vezes, causa até mesmo a preocupação em não dar certo, ou não funcionar em algum aspecto, mas no caso das novas TDICs, pôde-se observar, através do que fora apresentado pelo autor e também profissional da educação, que elas atraíram a atenção dos professores mais adeptos às novas mudanças.

Vislumbrá-las como algo viável e inovador para o processo de ensino-aprendizagem é algo significativo nos tempos de hoje, pois cada vez mais os alunos estão tendo acesso a essas novas tecnologias fora da sala de aula. E trazê-las para o universo escolar/acadêmico com vistas a auxiliá-los nos estudos da forma adequada é muito importante, inclusive para os alunos com deficiência. Em contrapartida aos argumentos que foram apresentados até o momento, Vianna (2013) explica outra visão analisada em relação às novas tecnologias:

Além do intuito de proporcionar uma aula diferenciada para os alunos, o professor passou a ser formado e capacitado com base na retórica das políticas públicas acerca da necessidade de incluir, digitalmente, tanto as crianças quanto os jovens e adultos, com a justificativa de que o mercado de trabalho vem exigindo cada vez mais essas competências tecnológicas (VIANNA, 2013, p. 76).

Nesse contexto, as novas tecnologias são vistas como regras a serem seguidas e ensinadas, simplesmente pelo fato de preparar os jovens e adultos para as exigências do mercado que atualmente está em busca de competências tecnológicas. Contudo, nesse caso apresentado por Vianna (2013), não há o objetivo de desenvolver a autonomia e a liberdade desses alunos, apenas para a necessidade de incluí-los 'digitalmente', como o próprio autor se referiu.

O autor explica a visão da sociedade e das escolas frente a essas novas tecnologias que vêm surgindo e sendo implantadas com cada vez mais frequência nos ambientes escolares e profissionais. Segundo Vianna

(2013, p. 77), "a escola vem incorporando essas práticas com o seguinte discurso implícito: *o estudante deve se adequar, se adaptar a essas novas tecnologias, pois o mundo atual está exigindo*" (grifos do autor).

Esse conceito trazido pelo autor remete ao assunto que fora abordado na primeira seção do presente estudo, no que se referiu à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, que conforme fora abordado por Beyer (2010), Mendes (2010) e Fernandes e Orrico (2012), o processo de inserir os alunos com deficiência em sala de aula no paradigma da 'Integração Escolar' acontecia com a adequação dos alunos à sala de aula e aos recursos e materiais didáticos, os estudantes é que tinham que se adaptar à escola, caso contrário, eles não teriam acesso à educação em escola regular.

O paradigma da 'Educação Inclusiva', conquistado através das políticas públicas de inclusão, mudou esse quadro da história do processo de educação de pessoas com deficiência, pois a partir das proposições da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), novos requisitos regulatórios emergiram.

Com a educação inclusiva nas escolas, as instituições de ensino e os professores é que passaram ter que mostrarem-se adaptados para receber os alunos com deficiência de acordo com as especificidades de cada um.

No entanto, retomando à abordagem apresentada por Vianna (2013), através de um discurso implícito apresentado pelas escolas, sobre o estudante ter que se adequar e se adaptar às novas tecnologias, pois o mundo atual está exigindo, fato que mostra que de, certa forma,

a escola está sempre tendo que se adequar a algo e se adaptar ao novo. Entretanto, a ideia principal não deveria ser essa, mas de agregar valores, adquirir novos conhecimentos, sem imposições e 'adequações'. A reflexão de Vianna (2013) acerca de sua concepção sobre o assunto se coaduna com esse olhar quando afirma:

Para além dessas ideias de adequação e de instrumentalização das massas, a escola pode e deve incorporar algumas práticas que atrelam o uso das novas tecnologias às *ferramentas de reflexão*, com recursos mais dinâmicos de elaboração, de construção, de argumentação e de crítica. É óbvia a necessidade de instrumentalização para o uso dessas mídias, tanto do professor quanto do estudante. Mas esse deve ser o ponto de partida para a sua utilização numa visão emancipadora e progressista de Educação que leve o sujeito a uma participação mais ativa, tanto no processo educacional quanto nas suas ações sociais e coletivas (VIANNA, 2013, p. 77).

A questão que o autor apresenta remete ao paradigma da 'Educação Inclusiva', pois para que haja a inclusão de fato de pessoas com deficiência nas escolas e universidades, bem como na sociedade em geral, é preciso desenvolver a autonomia dessas pessoas, através de estratégias e recursos que possibilitem tal acontecimento. Dando continuidade aos conceitos de Vianna (2013, p. 82), o autor explica que:

A educação também pode usufruir dessas mídias sociais no que tange à troca, à legitimação, à valorização dos saberes e das práticas docentes e discentes, quando *sites, chats, portais e blogs* são

criados para que pessoas intercomunique-se, movidas pelas ideias e motivos que as unem, em uma ação coletiva de transformação da própria coletividade. Por mais que estejamos individualmente, operando máquinas, as interlocuções entre os participantes dessas mídias possibilitam o restabelecimento do diálogo e do discurso, que antes só era possível pessoalmente, por telefone ou, numa temporalidade muito remota, por cartas de papel enviadas pelos correios. As novas formas de educação à distância impulsionaram essa prática na Educação (VIANNA, 2013, p. 82 e 83).

Nesse sentido, pode-se dizer que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, pois a interatividade entre professores e alunos, professores e outros professores, alunos e alunos, pode gerar uma rede de interlocução para troca de experiências, elaboração de trabalhos em equipe, de forma colaborativa, ou seja, como estratégias que aproximem esses docentes e discentes mesmo fora de sala de aula, gerando a produção do conhecimento de forma inovadora e educativa, com propostas de metodologias ativas onde o aluno é o protagonista nesse processo.

Ao final de sua pesquisa, o autor constatou, com relação à aplicação das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, que não adianta apenas capacitar os alunos de forma a apenas reproduzir as técnicas e os métodos advindos das novas tecnologias, simplesmente por considerar adequado e para cumprir com as

exigências do mercado de trabalho (VIANNA, 2013, p. 85). O autor concluiu que:

[...] a formação do profissional em educação pode e deve oportunizar discussões que ampliem a visão do professor para além das técnicas e métodos de ensino, na busca pelas implicações políticas, culturais e sociais que as novas tecnologias oferecem e disponibilizam como instrumentos para uma educação crítica e emancipadora(VIANNA, 2013, p. 85).

Logo, muito mais do que um simples instrumento tecnológico que prepara os alunos para as exigências do mercado, as TDICs devem ser vislumbradas como sendo um instrumento emancipatório, que incentive- os , aproximando-os à cultura e aos diversos espaços que essas tecnologias podem oportunizar.

Pinto; Estolano; Fonseca e Ribeiro (2013) apresentam sobre essa questão que:

Assim, as novas tecnologias da informação e comunicação vêm ganhando destaque, e no caso da educação, o uso das novas tecnologias educacionais nas escolas pode trazer flexibilidade à aprendizagem através de uma nova arte de seleção e de decodificação da informação que implica em mudanças de paradigmas educacionais. No entanto, um elemento cujas vantagens produzem também perigos – como, por exemplo, o uso de novas tecnologias com ações pedagógicas ultrapassadas (PINTO; ESTOLANO; FONSECA; RIBEIRO, 2013, p. 94; 95).

Constatou-se, no entanto, que a utilização das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

no ambiente escolar/acadêmico, pode flexibilizar a aprendizagem, através de metodologias inovadoras, proporcionando o acesso de forma autônoma e o desenvolvimento intelectual dos alunos, que, através das mesmas, passaram a decodificar a informação recebida e opinar sobre os assuntos que estão em debate, não somente aos alunos ditos 'normais', mas aos alunos com deficiência que já conquistaram o espaço das Universidades, por exemplo, e precisam de estratégias como essas para desenvolverem sua autonomia e participarem ativamente das aulas e, sobretudo, do ambiente acadêmico. Sperotto; Debacco; Xavier e; Avila (2015), em trabalho intitulado *Aprendizagem em rede: um toque na tela*, apresentam suas concepções sobre o assunto:

Percebe-se o mérito transformador das TDIC nas práticas escolares, agregadas como um potencial para a integração de atividades coletivas e interdisciplinares no dia a dia escolar. O eco de um toque na tela parece inspirar alguns professores a conectarem-se a uma escola que invista na autoria e na divulgação dos conhecimentos que estão sendo debatidos e construídos com seus alunos, intensificando processos de interação, cooperação e colaboração (SPEROTTO; DEBACCO; XAVIER; AVILA, 2015, p. 170).

Logo, a inclusão das TDICs no espaço escolar/acadêmico gerou um leque de possibilidades tanto para os docentes quanto para os alunos. Ambos passaram a construir juntos um ambiente de interação e troca de conhecimentos em que todos participam

ativamente das aulas, em conexão e com cooperação mútua. Trazendo a questão da inclusão digital voltada também para as pessoas com deficiência, Santos e Pequeno (2011) abordam a esse respeito no texto: *Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva?*

Nesse texto, os autores afirmam que o debate sobre Inclusão Social tem tido ênfase no final do século XX e início do século XXI, quando se tem presenciado, nas palavras dos autores, “uma revolução científico-tecnológica”, ou seja, um mundo globalizado e interconectado por redes digitais de informação e comunicação, em que um “turbilhão de informações” tem invadido o cotidiano da sociedade em massa (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 75).

Santos e Pequeno (2011) seguem explicando a esse respeito, que:

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação - NTIC devem ser entendidas como sendo um conjunto de recursos não humanos dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação, organizados num sistema capaz de executar um conjunto de tarefas. Portanto, a inclusão social e digital da Pessoa com Deficiência deverá ser percebida, através de um olhar pesquisador, considerando a democratização da comunicação como um terreno propício à construção da sociedade inclusiva(SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 78).

No entanto, além de proporcionar a liberdade do acesso às informações e diversos assuntos em tempo real

e promover a interação e conexão entre professores e alunos, através da inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem, as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem propiciar também a inclusão social de pessoas com deficiência. Isso se tornou possível através da democratização e cooperação, em que as pessoas com deficiência também passaram a ter o acesso a esses instrumentos tecnológicos no ambiente escolar/acadêmico, através do desenvolvimento de estratégias que visam adaptar esses instrumentos para essas pessoas com vistas a propiciarem terreno fértil à construção da sociedade inclusiva, conforme os autores relatam. Santos e Pequeno (2011) abordam ainda a esse respeito que:

Na sociedade da informação, a acessibilidade ao conhecimento digital permite ao incluído digital maximizar o tempo e suas potencialidades. A informática representa mais que um domínio de uma linguagem; é também um suporte para melhorar as suas condições de vida. A inclusão digital nos dá a possibilidade de comunicar a concepção que temos das coisas, através de procedimentos como compartilhar informações e encontrar informações úteis para própria pessoa com deficiência e sua família. (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 79).

Há algum tempo, o aluno com deficiência sensorial, apesar de incluído em escola regular ou universidade, não tinha muitos recursos alternativos que o fizessem participar ativamente das aulas. O professor, ao passar um texto para ser debatido em sala de aula ou ao escrever a matéria no quadro, deixava, ainda que

inconscientemente, esse aluno à margem das atividades, caso não houvesse um leitor. Pois, em se tratando de deficiência visual por exemplo, hoje é possível receber o material didático previamente ou posteriormente convertido para o sintetizador de voz, portanto o acesso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação garantem autonomia, o que há um tempo atrás seria inviável pela inexistência de sintetizadores de voz.

Agora, o acesso a essas tecnologias está mais 'alcançável', pois tanto os professores quanto os alunos estão a todo o momento interconectados, e pessoas com deficiência passaram a ter a possibilidade de se comunicar e trocar informações através de dispositivos no celular de forma independente, pois, com a evolução das TDIC, melhorou a acessibilidade para essas pessoas, como ampliação do tamanho da fonte, sintetizadores de voz, etc. Assim, elas estão podendo realizar tarefas sozinhas, como gravar as aulas com o celular, acessar a internet, dentre outras coisas.

A possibilidade de adaptação e acessibilidade dos conteúdos para esses alunos também está bem mais viável, ademais, as próprias escolas e universidades estão oferecendo laboratórios e ambientes com equipamentos de TDIC que fazem as adaptações adequadas para esses alunos instantaneamente e proporcionam a autonomia dos mesmos nas atividades acadêmicas. Santos e Pequeno (2011) seguem explicando sobre a questão dessa independência alcançada por essas pessoas através das TDIC, ressaltando a importância de:

[...] estímulo a projetos de adaptação de equipamentos e programas de informática, desenvolvimento de projetos em tecnologia de assistência (apoio) e a disponibilização em todos os órgãos educacionais de recursos tecnológicos destinados a pessoas com deficiência (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 79;80).

Sob essa perspectiva, o envolvimento dos órgãos educacionais nesse processo é significativo para levar a acessibilidade digital às pessoas com deficiência e garantir a independência educacional/acadêmica das mesmas. Os autores abordam ainda que:

A necessidade de incluir digitalmente as pessoas com deficiência reforça a importância da criação de páginas governamentais que atendam às necessidades especiais dos usuários e usuárias dentro do conceito de desenho inclusivo justificando conteúdos de interesse específicos para a área de deficiência. (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 79;80).

Essa questão apresentada pelos autores é de fundamental importância, pois mostra a evolução tanto paradigmática quanto tecnológica pela qual a sociedade está passando. Nesse contexto, os autores salientam que é de competência do poder público suscitar e verificar a instauração da acessibilidade em todas as áreas, inclusive na área tecnológica, para assegurar que não aconteça a exclusão de nenhum indivíduo e em nenhum aspecto, e, segundo os autores destacaram, "independente de raça,

cor, sexo, crença, classe social, idade e condição física, sensorial e mental". (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 81).

Essa afirmação feita pelos autores remete ao texto de Sasaki (2009), intitulado: *Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Nesse texto, Sasaki apresenta as seis dimensões da acessibilidade, dentre as quais, encontra-se: *O lugar das Tecnologias*, em que o autor apresenta que:

É preciso ressaltar que todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como tecnologias assistivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência. Este imperativo está refletido em toda a extensão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [...] A legislação federal brasileira é rica em defender a provisão destas tecnologias: NBR 15290 (ABNT); Lei 10.098/00; Portaria Ministerial/MEC 3.284/03; Decreto 5.296/04; Portaria SEDH 170/04; Instrução Normativa SGPR 1/05; Portaria MEC 976/06; Portaria MC 310/06; Portaria SLT 3/07; Portaria SEDH 151/07; Decreto Legislativo 186/08 (SASSAKI, 2009, p. 2).

Com base no que fora apresentado pelo autor, pôde-se observar que é direito das pessoas com deficiência o acesso em igualdade e oportunidade, tanto aos ambientes físicos quanto a suportes e equipamentos adaptados, inclusive a equipamentos tecnológicos, conforme fora abordado no texto. E, consoante ao que fora apresentado pelo autor, há várias Leis e decretos que garantem esses direitos a essas pessoas.

Retomando as concepções de Santos e Pequeno (2011, p. 81), os autores afirmam ainda que, diante das mudanças atuais ocorridas, há um local propício, reservado para as pessoas com deficiência atuarem junto às novas tecnologias, independentemente das limitações que possam apresentar: visuais, físicas, auditivas, mentais ou múltiplas.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que o acesso não é limitado a um caso de deficiência, mas a todos os casos, todas as pessoas, independente da limitação que apresentem, têm direito ao acesso às novas TDICs.

Os autores vão além nas explicações sobre esse processo de inclusão digital/virtual para pessoas com deficiência e explicam essa questão através da compreensão fenomenológica e as novas tecnologias de informação e comunicação na educação inclusiva:

[...] Quando a pessoa com deficiência conhece algo como uma NTIC, efetiva-se substancialmente uma relação sujeito corporal e de significação no contato, e tudo passa a ter então uma vivência corporal onde o que é percebido passa a ter sentido e lhe é atribuído significado a vida do sentinte. [...] Quando, por exemplo, uma pessoa cega vê uma paisagem produzida através da leitura visual do objeto por meio do JAWS, com a finalidade de resgatar as sensações imbuídas na imagem criada pelo software; em seguida, se particulariza o sentimento quando o admirador procura abstrair o sentido individual da imagem e/ou da informação. (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 82; 83).

Através da explicação dada pelos autores, pôde-se analisar que é bem mais significativo do que se possa imaginar. As novas TDICs proporcionam às pessoas com deficiência um sentido diferente para a vida em sociedade, pois mesmo sem enxergar, no caso das pessoas com deficiência visual, elas passam a ter o acesso às imagens, aos textos e a tudo que está ao seu alcance e fora dele, pois as TDICs permitem ir além do lugar em que a pessoa está. Isso acontece com os outros casos de deficiência também, cada qual com sua singularidade, sua essência e sua experiência em particular. Os autores abordam algo que fora apresentado anteriormente através dos pressupostos de Sasaki (2009), no que diz respeito às Leis e Decretos que garantem os direitos dessas pessoas, no sentido de desfrutar das novas TDICs. Os autores explicam que:

Neste sentido, ao mesmo tempo em que a pessoa com deficiência cria, inova, descobre, amplia seus conhecimentos tecnológicos se afirma como ser cidadão/a no momento de desfrutar as NTIC. Portanto, se evidencia no micro espaço o direito à liberdade, à luta contra a discriminação. Em função da pressão social, surgem as diferentes políticas públicas de Estado como fruto de um construto social e respeito à diversidade, objetivando criar instrumentos legais que asseguram direitos de inclusão digital. Direitos esses, que com certeza englobam também a cidadania planetária. (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 87; 88).

Em suma, de acordo com a visão dos autores, as TDICs têm cada vez mais ganhado espaço e força em questão de implementação e inovação, pois além de se

tornar acessível planetariamente, elas têm oferecido a acessibilidade propriamente dita às pessoas que vivem à margem da sociedade, devido às limitações físicas/sensoriais que apresentam.

Contudo, essas pessoas também foram alcançando seu espaço na sociedade, através dos avanços paradigmáticos ocorridos a partir das Políticas Públicas de Inclusão. E, à medida que as novas TDICs passaram a ser implantadas e disponibilizadas por todo o mundo, essas pessoas com deficiência passaram também a ter o acesso a elas, conquistando mais uma vez, sua independência e autonomia em diversos aspectos, inclusive no âmbito escolar/acadêmico.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, considerou-se que os recursos tecnológicos não poderiam deixar de oferecer também utilidade e benefícios para as pessoas com deficiência, proporcionando autonomia plena e facilidade na realização de suas atividades acadêmicas, além da socialização, através da interação e conectividade com diversas pessoas do mundo todo.

Tendo em vista o que fora visto sobre as TDICs, foi apresentada a importância das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como instrumentos de inclusão, oferecendo um especial apoio aos estudantes com deficiência que estão ingressando na Educação Superior e sendo preparados para serem futuros profissionais para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, concluiu-se que as TDICs foram desenvolvidas com o propósito de possibilitar a veiculação de diversas informações e modos de conhecimento e ainda promover a interação entre as pessoas através de um só suporte: o computador, aliado à Internet, que tornou viável esse acesso em rede e a emancipação de forma geral da sociedade. Por meio da Internet, é possível ter acesso às informações e aos recursos tecnológicos em tempo real. As pessoas com deficiência, através das Leis e Decretos que estabelecem e asseguram a igualdade de direitos e oportunidades, tem a oportunidade de conquistar seu espaço nessa sociedade da informação e da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 27 ago. 2016.

CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; Orrico Hélio Ferreira. Acessibilidade e inclusão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 4ªed., 2008.

LÉVY, Pierre. Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS, André. Cibercultura; tecnologia e vida social na cultura contemporânea, Porto Alegre: Sulina, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Marco Zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

VIANNA, Márcio de Albuquerque. Educação matemática das massas: as novas tecnologias como instrumento de adequação? Formação de professores: entre as novas tecnologias e a escola de massa – Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz; DEBACCO, Maria Simone; XAVIER, Regina Otero; AVILA, Christiano Otero. Aprendizagem em rede: um toque na tela. In: Movimentos colaborativos: tecnologias digitais e educação/ Maria Helena Bonilla, Nelson De Luca Pretto (Organizadores) – Brasília: Em Aberto, v. 28, n. 94, 2015.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: Signorini, I. (org.), [re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Ligia Pereira dos; PEQUENO, Robson. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: Tecnologias digitais na educação/Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores) - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.



OS AUTORES

Beatriz Vieira Guimarães

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), onde desenvolveu dissertação sobre tutoria em Educação a Distância. Atua como Pedagoga na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lotada na Divisão de Educação da Pró-Reitoria de Extensão realizando o acompanhamento, orientação e avaliação das ações de extensão, atuando mais especificamente com cursos de capacitação a distância para servidores públicos. Coordena o curso de extensão Tutoria em EaD: reflexões e práticas.

E-mail: beatrizvg@gmail.com

Bruna da Silva Ferreira Miranda

Possui Graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Grande Rio, Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade do Grande Rio e Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio com bolsa financiada pela CAPES. Está cursando o Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, com bolsa financiada pela CAPES; e Graduação em Letras - Português/Inglês, ambos pela Universidade do Grande Rio. Tem participação no Projeto Inclusão Solidária: a

práxis compartilhada e a produção de material didático para cursos de Licenciatura/Laboratório de Didática Inclusiva - Apoio FAPERJ.

E-mail: brunasilva.miranda@hotmail.com

Dilermando Moraes Costa

Doutorando em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO), com bolsa da CAPES. Mestre em Letras e Ciências Humanas (UNIGRANRIO). Especialista em língua inglesa (FEUC) e em Tradução (UGF). Graduado em Letras (FAMA). Estudou também na Illinois State University com bolsa da CAPES/Fulbright. Leciona no ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).

E-mail: diler_costa@yahoo.com.br

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (Autora e Organizadora)

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio com bolsa financiada pela CAPES e mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a distância pela Universidade Federal Fluminense e especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Iguçu. Graduada em Letras Português/Inglês pela Unigranrio e graduada em Tecnologia de Processamento de Dados pela Universidade Iguçu. Possui experiência docente nas áreas de Informática e Letras.

E-mail: elainevfaraujo@gmail.com

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduação em Letras - Faculdades Integradas Cruzeiro, mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Diretora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades - Coordenadora do Curso de Pedagogia e professora dos Programas de Mestrado: Letras e Ciências Humanas e Ensino de Ciências na Educação Básica, da Universidade do Grande Rio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Educação Inclusiva.

E-mail: hmaria@unigranrio.edu.br

Lilia Aparecida Costa Gonçalves

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde participa do Núcleo de Pesquisas LingNet - Linguagem, Educação e Tecnologia. Possui graduação em Letras pela Universidade do Grande Rio, especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Grande Rio e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do curso de Letras, da Universidade do Grande Rio, onde também atua como coordenadora de disciplina do Núcleo de Educação a Distância (NEaD).

E-mail: liliacgoncalves@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça
(Autor e Organizador)

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduado em Bacharelado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduado em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Coordenador do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. Professor do programa de pós-graduação em Humanidades, Ciências e Artes da Universidade Unigranrio. Líder do Grupo de Pesquisa Linguística Aplicada, Tecnologias e Educação (LATED). Jovem Cientista do Nosso Estado (2016-2019) – FAPERJ.
E-mail: professorvilaca@gmail.com

Simone Regina de Oliveira Ribeiro

Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais no CEFET/RJ, docente da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e tutora a distância da disciplina Prática de Ensino II das Licenciaturas UERJ/CEDERJ.
E-mail: monyregina@hotmail.com

Solimar Patriota Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ, mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, especialista em Educação a Distância (PIGEAD/UFF) e graduada em Letras pela Universidade do Grande Rio. Atualmente é professora adjunta do curso de Letras da Universidade do Grande Rio, onde também atuou como coordenadora (2009-2015). Professora de inglês da rede municipal e Duque de Caxias (SME/DC). Possui experiência docente nas áreas de Educação e Letras. Seus interesses acadêmicos voltam-se principalmente para a mediação da leitura em língua materna, ensino de línguas com base em gêneros discursivos e ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Autora dos livros: Oficina de escrita criativa - escrevendo em sala de aula e publicando na web e 50 Atitudes do professor de sucesso (ambos pela Editora Vozes).

www.solimarsilva.com

E-mail: spssolimar@hotmail.com

Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia

Márcio Luiz Corrêa Vilaça
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo
(Organizadores)

Questões relacionadas à complexa relação entre Cultura Digital, Educação, Tecnologia e Linguagem vêm sendo discutidas e tratadas por diversos pesquisadores nos últimos anos, considerando a complexidade, abrangência e relevância do tema. Partindo do reconhecimento de que discussões são sempre pertinentes e devem ser constantemente examinadas e reexaminadas, este livro aborda a discussão desses temas, privilegiando a perspectiva interdisciplinar nos olhares e discussões sobre as temáticas aqui contempladas.

ISBN: 978-85-9549-028-4

