

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES PÓS-GRADUANDOS NO MEIO DIGITAL**

Isaias Munis Batista – (UNEMAT)

isaiasmunis@unemat.br

Barbara Cristina Gallardo – (UNEMAT)

barbarag@unemat.br

Valdir Silva – (UNEMAT)

valdirsilva@unemat.br

RESUMO:

Neste artigo, analisamos a construção do conhecimento em um ambiente virtual, a partir do tema formação do leitor. O objetivo foi explorar o potencial pedagógico das redes sociais para o aprendizado compartilhado, em um ambiente institucionalizado. Como base teórica, utilizamos os pressupostos da cibercultura. Trata-se de um estudo de caso, cujos resultados mostraram os desdobramentos de uma experiência de aprendizagem compartilhada, baseada nas características dos letramentos digitais e epistemologias que permeiam as práticas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços programados de afinidade; Sala de aula invertida; Conhecimento compartilhado

0. Introdução

Uma das características mais marcantes dos avanços tecnológico-digitaes nas últimas décadas foi evidenciar que o conhecimento não está concentrado nas instituições formais de ensino (BATES, 2016; GEE, 2007). O potencial das redes sociais é um exemplo bem-sucedido da abrangência da distribuição e consumo de informação devido à disponibilidade de acesso e condições espaço-temporais próprias do meio digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; LEFFA; ARAÚJO, 2016). Durante a pandemia causada pelo vírus Covid-19 e consequente isolamento mundial, as *affordances* para o ensino e aprendizado, formal e informal, nas redes sociais tornaram-se ainda mais evidentes. O modo como instituições formais de ensino e usuários têm se apropriado desses espaços aponta para o desenvolvimento de competências essenciais na formação humana para o século XXI, dentre elas a agência e a autonomia. É preciso pontuar, no entanto, que nossa experiência mostrou que tal situação não aconteceu de forma espontânea ou planejada, mas forçada pelas condições na área da educação, provocadas pela pandemia. Frente aos desafios da sociedade contemporânea na fase atual da globalização, o produto dessas experiências tem um papel decisivo.

Embora esta seja uma premissa elementar, Sibília (2012, p. 206-207) chama a atenção ao fato de que na atualidade, “a educação parece ter se tornado um produto pouco atraente, destinada a um consumidor disperso e insatisfeito, que por sua vez se vê seduzido pela variada oferta emanada pelo mercado do entretenimento”. Assim, entendemos que uma das ações necessárias para que a formação escolar aconteça de modo efetivo é a de formar professores capazes de integrar letramentos digitais valorizados globalmente, ao cotidiano escolar (BRASIL, 2006). Coiro *et al.* (2008) salientam a necessidade da escola de oportunizar a apropriação efetiva dos novos tipos de letramentos na internet e das novas práticas sociais que vão além das exigidas no contexto escolar. Uma década após a constatação desses autores, a situação de isolamento provocada pela necessidade de conter o vírus Covid-19 tem nos mostrado que a falta de condições técnicas (acesso à internet, acesso a computadores e dispositivos móveis) para grande parte da população brasileira

é uma barreira para que os novos letramentos digitais¹ sejam apropriados e, consequentemente, para o desenvolvimento das habilidades que exigem.

Neste artigo, apresentamos os desdobramentos de uma atividade online, proposta para um grupo de pós-graduação em Linguística, formado por professores de línguas materna e estrangeiras. A atividade foi desenvolvida em um período pré-pandemia, quando a condição de ensino e aprendizagem online como única alternativa era inimaginável. Esta, no entanto, revelou-se uma experiência de grande valia, no período de isolamento que o mundo enfrenta desde o início do ano de 2020, no sentido de propor reflexões para o engajamento de aprendizes na construção de conhecimento. Isto porque, atividades formais que aconteciam no meio físico têm se adaptado para os espaços e práticas informais de interação online.

Os aprendizes aos quais nos referimos neste artigo são professores, muitos deles formados na era analógica, por meio de metodologias que, se aplicadas de modo mecânico, entram em choque com as condições e o universo dos alunos que vivem a contemporaneidade. Esta não é uma crítica às metodologias, mas um alerta para a sua aplicação, tendo em vista um público que tem vivenciado aprendizados e práticas de modos mais diversos e dinâmicos, desde o advento da internet.

Com essa reflexão, o objetivo deste artigo é analisar como os professores participantes construíram uma perspectiva sobre o tema *formação do leitor*, a partir de dois textos científicos e um vídeo, por meio de uma discussão virtual, tendo como base as experiências de cada um em contextos e práticas multimodais diversas, sua identidade profissional e como alunos de pós-graduação.

Para isso, a seguir discorreremos sobre as condições de ensino e aprendizado na era digital e sobre as premissas da cibercultura que ditam as práticas dos usuários da internet. Apresentamos também, nesta seção, algumas metodologias voltadas ao universo digital e aos modos de ser nesse universo. Direcionamos, então, a discussão às sensibilidades acionadas no espaço virtual delimitado no recorte feito para uma atividade programada, a qual descrevemos

¹ Os letramentos *técnicos* são um dos passos para a apropriação dos letramentos aos quais nos referimos, voltados aos aspectos cognitivos e sociais, nas relações mediadas pelos computadores e dispositivos móveis.

na seção de metodologia e as analisamos na sequência. A partir desta análise, nas considerações finais, reforçamos a necessidade da proposição de práticas virtuais para professores, uma vez que sua formação, na maioria dos casos, se deu na era analógica, ou no início da era digital.

1. Possibilidades de apropriações do movimento da cibercultura para o aprendizado

Por mais simples que possa parecer, o meio virtual exige uma linguagem que dê conta de suprir a perda de elementos presentes na interação face a face, ao mesmo tempo em que oferece *affordances* específicas, ausentes na comunicação face a face e que são apropriadas linguística e semioticamente pelos usuários da internet (WALTHER, 1993). Por exemplo, o domínio de seus elementos (figuras, *emoticons*, etc.), o conhecimento de diferentes gêneros (bate-papo, mensagem privada, aula online) e a compreensão da relação de interesses de instituições sociais (sites, empresas, governo, etc.) nas mensagens da mídia influenciam a negociação e produção de significado (LUKE, 2000). Assim, a produção, consumo e distribuição de informação e conhecimento neste meio é feita a partir de um mapa de estratégias cognitivas aprendidos no meio social on e offline, ou seja, no contato com os gêneros disponíveis. Para Fowler (1989), são os códigos compartilhados dos gêneros que garantem a comunicação.

Lévy (2010, p. 17), no final do século XX, definiu a cibercultura como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), hábitos práticos, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem mutuamente no ciberespaço”. A cibercultura representa um amplo movimento social e cultural ligado a tecnologias de informação e comunicação avançadas. Trata-se de um movimento social e cultural que, aliado às técnicas que o criaram, proporciona acesso infinito ao conteúdo da rede. Este não é absorvido de forma total porque o aspecto semântico da comunicação é ignorado no universo digital, o que torna os sentidos da comunicação online opacos e sem um significado central (LÉVY, 2010).

Como as conexões no espaço virtual podem ser infinitas e indeterminadas, cada novo laço que se forma na rede acrescenta nova informação fora de contexto, fato que torna o universo digital um sistema de caos. Nos termos de Lévy, a essência do ciberespaço pode ser compreendida como um universo sem totalidade que reorganiza as práticas intelectuais e formativas dos usuários e influi na organização cultural, política e econômica do meio offline. As noções de gêneros, cibercultura e ciberespaço são relevantes nesta discussão porque contribuem na compreensão do recorte do espaço e da dinâmica que apresentamos adiante.

Para Jenkins (2006), a enorme quantidade de informação a qual os usuários da rede têm acesso torna o seu consumo um processo coletivo, fazendo com que eles auxiliem uns aos outros na filtragem do que é relevante, seguro, confiável, etc. Jenkins (2006) usa o termo convergência digital para referir-se à cultura digital e nomeia a convergência de mídia, a cultura participativa e a inteligência coletiva como fenômenos característicos da cultura digital.

A convergência digital promove uma sensação de autoria, uma vez que os usuários podem selecionar e organizar conteúdo espalhado em uma infinidade de endereços eletrônicos abrigados na internet de forma coerente e segura para um público particular. Jenkins chama essa característica de significação coletiva, salientando a possibilidade dessa prática mudar o modo de atuação das instituições, uma vez que elas não são mais as centralizadoras de conhecimento.

É nessa perspectiva que apresentamos neste artigo, o recorte de uma interação que aconteceu em um grupo fechado do Facebook, coordenado por professores de um curso de pós-graduação em Linguística. A relevância dessa experiência está nos diferentes elementos metodológicos utilizados, que se mesclam entre práticas do meio físico e exigências e características do meio digital. Contemplou características do modelo de sala de aula invertida e de espaços de afinidade (meio digital); foi planejada de acordo com as teorias de aprendizagem centradas no aluno (físico e digital); seguiu regras pré-

determinadas², baseadas nas práticas digitais dos usuários de redes sociais digitais.

A sala de aula invertida, na perspectiva de Valente (2014),

é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc

Os dados que apresentamos neste artigo foram todos gerados no meio digital: o estudo do material foi feito em casa e as discussões aconteceram na página criada para o grupo, de modo assíncrono, nos espaços para comentários. As instruções foram dadas pelos professores, também pelo modo digital, na página do grupo. A sala de aula física serviu somente para que cada grupo apresentasse em forma de seminário, o tema selecionado. Neste caso, podemos dizer que a interação com o grupo aconteceu de forma mais distante, pelas próprias condições do meio físico e do gênero *aula* (respeito aos turnos, primeiro o grupo apresenta, depois abre para perguntas).

O fato de o planejamento não prever atividades na sala de aula física descaracteriza a proposta nos moldes da sala de aula invertida, conforme Valente (2014). Neste caso, não estamos considerando o seminário da disciplina de Linguística como parte da proposta porque o que importa nesta discussão é a interação/apropriação que os participantes fazem da experiência online. Entretanto, tal experiência abre novas possibilidades para reorganização do conceito, ainda mais em tempos de isolamento, tal qual o mundo viveu no ano de 2020, uma vez que está alinhada aos paradigmas teóricos contemporâneos, conforme discutem Leffa, Duarte e Alda (2016, p. 358-59). Segundo esses autores, a Sala de Aula Invertida (SAI),

encaixa-se em diferentes linhas teóricas da educação contemporânea, incluindo a ênfase na construção coletiva do conhecimento (Tapscott; Williams, 2006), na educação com base nas metodologias ativas (Johnson, 2011; Prince, 2004), na construção da teoria a partir da prática (Petrini; Pozzebon,

² O fato de seguir regras foge à essência dos preceitos da cibercultura. Indica, outrossim, um dos caminhos de apropriação das *affordances* do meio online, neste caso, com uma experiência de natureza do ensino formal.

2009), no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Trinta, 2009), na ideia de agência distribuída, em que a colaboração distribui-se entre pessoas e recursos (Leffa, 2013) e principalmente no modelo da aprendizagem experiencial, em que se aprende fazendo (Dewey, 1938; Greenaway, 1995; Kolb, 1984).

Quanto aos espaços de afinidade, Gee (2007) observa que a participação na troca de informações acontece de forma espontânea, entre pessoas interessadas no mesmo assunto/ objeto, etc. Nesse tipo de interação, os participantes analisam os processos de confecção e as percepções dos usuários sobre temas de interesse ou práticas em comum, aprimorando, assim, a compreensão de experiências bem-sucedidas. Fazem isso, ao mesmo tempo em que estão vivenciando determinada situação, lidando com o tema/objeto em pauta. No corpus que apresentamos adiante, as características que se aproximam de um espaço de afinidade são o tema de interesse (*ensino*, uma vez que os participantes são professores de línguas materna e estrangeira) e a troca de percepções e experiências bem ou malsucedidas. A obrigatoriedade da participação³ (uma exigência da disciplina) e as regras do grupo (postar dois comentários, postar até a hora x, comentar o post do grupo apresentador, etc) descaracterizam a essência dos espaços de afinidade e da nova mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) que os embasa. Todavia, podemos dizer que a metodologia utilizada no corpus apresentado, se apropria do esquema dos espaços de afinidade, com o intuito de promover uma interação entre os participantes, a partir de um tema que os aproxima. Mesmo divergente da concepção dos espaços de afinidade, Lankshear e Knobel (2011) consideram positivos os benefícios dessa apropriação para o aprendizado formal, porque ressignificam a essência da criação e existência desses espaços, a partir de suas lentes.

A reflexão sobre essas perspectivas e as formas que concebem as transformações sociais que propõem, embasou a análise da experiência que descrevemos na metodologia e discussão dos dados, adiante.

³ Participar não somente como observador, mas como produtor de conteúdo (comentários, informações, exemplos, etc).

2. Metodologia

Classificamos esta pesquisa como um estudo de caso, de base interpretativista. Selecionamos uma das seis propostas que foram conduzidas em um grupo fechado na rede social Facebook. Este grupo foi criado para abrigar as discussões propostas pelos participantes da disciplina *Pesquisa em Linguística*, sob a orientação de dois professores. Os participantes formaram trios e, a partir do tema Linguística e Ensino, cada trio ficou responsável por selecionar material (dois textos científicos, no mínimo, e outros materiais multimodais), propor o estudo e uma discussão, no espaço dos comentários de posts. Cada trio coordenou o espaço por duas semanas.

Na primeira semana, propunham o material e, na segunda, postavam questões a serem discutidas, destacadas no material e em outras fontes que tivessem relação com o tema. Antes de propor o material, o trio apresentava para os professores responsáveis e explicavam a proposta. Essa fase era feita de modo privado, ou seja, sem a participação dos demais trios. Na segunda semana aconteciam as discussões, de acordo com as orientações prévias dos professores⁴, que participavam como *lurkers*⁵, interagindo com o grupo apenas quando necessário. Cada participante teria que postar um comentário, um link, uma imagem, um vídeo, etc, ao menos duas vezes na semana.

Assim, os posts foram realizados dentro da perspectiva espaço-temporal própria do meio digital e também dos professores/as produtores dos mesmos, na esteira das perspectivas de Coiro *et al.* (2008), Lankshear e Knobel (2003; 2011), Leffa e Araújo (2016), Leffa, Duarte e Alda (2016).

Os posts teriam que ser coerentes com as postagens contínuas que aconteciam no período estipulado. É interessante notar que neste formato, a

⁴ Esta dinâmica e metodologia foi elaborada pelo prof. Dr. Valdir Silva. Foi supervisionada por ele e pela profa. Dra. Bárbara Gallardo.

⁵ *Lurker* é o usuário que participa em um fórum ou outro grupo de interação virtual sem manifestar-se, a não ser como observador e leitor das postagens dos demais integrantes.

interação com perguntas ou ponderações acontece de modo assíncrono⁶ e, portanto, aciona outros sentidos no que concerne a interação.

Quanto à avaliação, os professores observaram como a construção de conhecimento acontecia na interação entre os participantes e com o material que traziam e comentavam sobre. No final, avaliavam a contribuição do produto final para os temas propostos, bem como possíveis inovações que surgiram nas interações.

Delimitamos, neste artigo, a descrição da construção de sentidos, gerenciadas pelo trio 1, que propôs *a formação do leitor na contemporaneidade* como tema gerador. Os textos e o vídeo escolhidos inicialmente foram:

- FREITAG, R. M. K.; FONSECA E SILVA, M. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino da língua portuguesa. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2006. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3689/2414>.
- - MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. Efeitos da web nos estilos monitorados. In: MOLLICA, M.C. et. al (Orgs.). Sujeitos em ambientes virtuais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 67-86.
- - O micro do futuro. https://www.youtube.com/watch?v=y3AH2JpXS_c&fbclid=IwAR1xdvhkZ36ka1jrSDkLbWsxOuntB2mzB2-i1TXIT_CxvUzCZrWdVbLc7SE

A seguir, descrevemos como se deu a dinâmica com a turma e pontuamos as características que discutimos nas seções anteriores.

3. Apresentação e discussão dos dados

A escolha do material para a proposta de aula apresentada neste artigo, bem como a condução das atividades na plataforma foi feita pelos trios, destacando-se, assim, que o conteúdo da aula não foi concebido como de responsabilidade total do professor, mas construído em colaboração com os participantes da disciplina. Neste caso, o status do grupo (pós-graduandos,

⁶ Mesmo que seja uma das regras, pode ser constrangedora a participação obrigatória quando não se tem nada a dizer. Como no meio digital, a participação é assíncrona e por escrito, os participantes podem pesquisar sobre o assunto, em diversas fontes, e elaborar o pensamento na escrita (revisar, reescrever), dentro de um prazo considerável e apresentá-lo sem a necessidade da presença física. Esta é uma *affordance* própria do meio digital.

professores de línguas) e do curso (pós-graduação) possibilitaram a proposta dessa metodologia.

Dois dias após a disponibilização e discussão da pesquisa de Freitag e Fonseca (2006)⁷, o trio 1 postou a pesquisa feita por Mollica e Batista (2013) e o vídeo *Micro do futuro*, acompanhados de uma questão de encaminhamento para a discussão, conforme reproduzimos a seguir:

Quadro 1

Bom dia! Para prosseguirmos com as discussões sobre a norma-padrão, apresentamos a vocês o arquivo do texto "Efeitos da web nos estilos monitorados", de Mollica e Batista" (2015, pp. 67-85), no qual os autores discorrem sobre um experimento realizado com estudantes a fim de que estes julgassem (e corrigissem / adequassem à norma-padrão) alguns enunciados, em especial, aqueles em que há uma "oração relativa" (as subordinadas adjetivas, como as conhecemos na Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB). Assim, apresentamos uma segunda questão: Qual ou quais relações podem ser estabelecidas entre o texto de Mollica e Batista (efeito da web) com o texto de Freitag e "Fonseca e Silva" (Uma análise sociolinguística...) e o vídeo *Micro do futuro*?

Na primeira resposta a este post, destacamos dois pontos: o primeiro (em negrito, a seguir) é o fato de o participante 1 estar atento à delimitação da proposta, ou seja, é como se o espaço do grupo fosse um recorte, um pequeno planeta na galáxia da internet. Neste caso, apesar da interação acontecer no meio digital, as regras estabelecidas restringiram a condição de *universidade sem totalidade*, característico da internet, conforme observa Lévy (1999). A universalidade, neste caso, correspondeu à possibilidade de os participantes adicionarem ao grupo, os mais variados materiais multimodais, desde que correspondessem ao tema. A exigência, nesses termos, foi um trabalho de curadoria no universo digital e também fora dele.

Quadro 2

É muito interessante a pesquisa apresentada por Mollica e Batista (2015), tendo em vista que aborda infinitos pontos, dentro do mesmo tema, para a discussão. E, já que a proposta de discussão do grupo é **estabelecer relações entre os textos apresentados**⁸, gostaria inicialmente de citar uma diferença bem marcante entre eles, que para mim, está no fato de que (...) Mollica e Batista (2015) trazem reflexões um tanto maiores, acerca da influência da oralidade, questões de gêneros textuais nos ambientes da web, a diversidade linguística apresentada nos ambientes virtuais, dentre outras. E o que mais chama a atenção no texto desses últimos autores mencionados, é que eles não respondem diretamente à questão da

⁷ Este primeiro momento não foi incluso neste artigo por questões de espaço. Optamos por fazer um recorte dos dados, priorizando os momentos em que a relação entre textos aconteceu.

⁸ Todos os grifos que aparecem nos quadros são nossos.

influência da web, positiva ou negativa, na escrita dos alunos. Os autores, apenas sugerem a resposta, de maneira bem sutil, levando-nos a refletir e pensar por nossas próprias conclusões. Então, tecendo minhas considerações, vejo que **tanto o vídeo quanto os textos propostos, trazem questões que elucidam bem o fato de que a língua é dinâmica, e dessa forma, possui suas variações, que devemos conhecer e fazer com que, os alunos também conheçam e identifiquem seu uso.** E, como eu já disse anteriormente, a fuga dos “padrões” impostos pela gramática, já existia mesmo antes da ‘era da tecnologia’.

O segundo destaque, no Quadro 2, salienta a relação que o participante 1 faz com o material, com a noção que tem da língua e com o seu papel como professor. O post é, nesse sentido, uma aula para os colegas do grupo. Observamos uma apropriação da ferramenta digital que contribui para que os professores/as construam reflexões sobre a formação do leitor. Esse comportamento de aprendizagem coaduna com o pensamento de Coiro *et al.* (2008) quando evidenciam que os meios de comunicação online oportunizam a apropriação de diferentes tipos de letramentos, de leituras intermediados pela internet.

Do mesmo modo, no Quadro 3, o participante 3 conecta os resultados das pesquisas apresentadas⁹ a sua reflexão sobre o assunto, a fim de fundamentar o seu ponto de vista:

Quadro 3

(...) Nesse sentido, minhas ideias vão de acordo com o que expõe os autores, pois assim como não acredito na influência do meio digital na escrita desses alunos, os autores **nos levam a refletir** quanto ao fato do ambiente da web ser “indiferente para o desempenho dos aprendizes” (2015, p. 85). Mollica e Batista (2015) **nos mostram que há algumas evidências**, como eles citaram no decorrer do seu trabalho, que indicam o porquê da variedade padrão da Língua Portuguesa não ser aprendida no ambiente escolar, apesar do esforço da equipe. E, mais uma vez, **isso reforça a ideia do que tenho afirmado desde o início das discussões, que há outros motivos (e não é a internet!), que levam os alunos a não utilizarem ou reconhecerem a escrita padrão da língua.**

A perspectiva do participante 3 (Quadro 3) mostra uma compreensão sobre a agência dos sujeitos nos meios físico e digital diferente da concepção das tecnologias digitais como uma variável autônoma e determinante na mudança de comportamento, conforme a discussão de Warschauer (2003).

Sobre o mesmo assunto, o participante 2 faz o movimento semelhante (Quadro 4) ao pontuar a agência do sujeito, presente em diferentes condições

⁹ As pesquisas de Mollica e Batista (2015) e de Freitag e Fonseca (2006).

de produção e acrescenta a necessidade do grupo de pensar em conjunto, sobre práticas escolares:

Quadro 4

(...) Aliás, como diz o texto de Freitag e Fonseca (2006) a língua utilizada nos ambientes virtuais não é nada “simplista” (2006, p. 05). **O que demonstra para mim, como pesquisadora que, o que precisamos é definir meios de discussões que contemplem as variações da linguagem para que os alunos consigam adequar a sua oralidade e escrita de acordo com os ambientes em que estão.**

O fato de a discussão girar em torno da linguagem na internet e o meio em que acontece ser o virtual parece aproximar teoria e prática do contexto e das condições de produção. Isto porque os participantes têm a chance de vivenciar situações típicas da internet ao invés de somente teorizarem. Vivenciam em diferentes momentos e formas de compreensão e escrita, pois, os posts são feitos mediante leituras solicitadas, vídeos assistidos, mas também pela produção da significação coletiva (JENKINS, 2006), ou seja, pela exploração, filtragem segura e confiável dos espaços virtuais acerca do tema/objeto abordado.

Por exemplo, nas considerações finais sobre a experiência nesta disciplina¹⁰, todos os participantes mencionaram o fato de produzirem seus textos em *word* e revisarem antes de postarem no grupo. Esse movimento aponta para a sensibilização dos participantes em relação à escrita na internet. Aponta, também, para a prática de monitoração, segundo relataram nas considerações, levando em conta o gênero digital (*aula proposta por um curso de pós-graduação em linguagem*), os participantes do grupo (pós-graduandos em linguística) e os professores da disciplina, que participavam como *lurkers*.

Ao mesmo tempo em que monitoravam sua escrita nos posts do grupo, o comentário do participante 4 (Quadro 5) revelou sua compreensão sobre a legitimidade da linguagem da internet e a desvinculação à noção de valor, tendo em vista as características das comunidades linguísticas, de acordo com os estudos na área da sociolinguística:

¹⁰ Pesquisa em Linguística

Quadro 5

(...) ao destacar que a linguagem nos ambientes virtuais não é simplista, desregrada, **evidencia-se uma das características da Sociolinguística: descrever as regularidades sem se importar com a noção de valor**. Apesar disso, há que se chamar atenção ao fato de que essa mesma Sociolinguística, **ao relacionar aspectos linguísticos e sociais/culturais não deixa de considerar que as "comunidades Linguísticas"** (aquelas que partilham de regras comuns) estabelecem alguns valores para a modalidade que utilizam.

Entretanto, na segunda parte do post (em negrito), ressaltou que as comunidades linguísticas também estabelecem valores particulares para a modalidade linguística que utilizam. Este comentário, em contraponto às declarações sobre a modo de participação na disciplina (escrita monitorada), aponta para a experiência teórico-prática, proporcionada pelo modelo de discussão proposto. Ademais, é pertinente pontuar que tais valores não estão atrelados somente à escrita formal, mas às regras de escrita estabelecidas pelo grupo, que transitam entre a fala, a escrita e a escrita com características de fala, típica da internet. Assim, essas regras se organizam a partir da apropriação que fazem dos saberes disponíveis e que têm acesso, em uma dinâmica que pode ser associada à ideia da *ecologia dos saberes*, conforme Santos (2007).

No Quadro 6A, a participante 5 faz um questionamento sobre a relação entre as práticas de leitura e escrita e a condição socioeconômica dos jovens. O participante 2 (Quadro 6B) interpreta essa colocação como uma visão enraizada no suporte *livro* e a agência *escola* e salienta os outros meios e práticas que fazem parte da rotina social das pessoas:

Quadro 6A

Os dados que informam que os jovens estão lendo mais e que esse fato tem relação com a condição socioeconômica é uma boa discussão que podemos fazer no grupo. **Jovens que têm menos condições econômicas tendem a não priorizar tanto a leitura quanto os jovens que já ganham livros dos pais? Faço essa questão baseada no texto de Mollica e Batista e também na minha experiência pessoal**, em pensar o quanto a leitura me auxilia na interpretação de texto.

Quadro 6B

Algumas áreas da Sociolinguística irão pontuar que as redes sociais de que alguém faz parte é um dos fatores condicionantes da "linguagem" (e suas variações). São **inúmeras** as influências, **a escolarização é apenas uma delas** - talvez, a mais padronizadora, **mão não podemos nos esquecer de outras agências de padronização da linguagem**, como a imprensa, os órgãos oficiais, as instituições religiosas. Assim, **se cabe à escola** (por dever institucional) **garantir ao estudante o acesso à modalidade padrão** (às vezes, muito diferente de seus usos cotidianos de linguagem, dependendo de suas condições socioeconômicas/culturais e das redes de que participa) e **ao professor cabe o alerta de que "não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo,**

'editando' a realidade (PCN, 1998, p. 89), **a pergunta que vc faz:** "Jovens que têm menos condições econômicas tendem a não priorizar tanto a leitura quanto jovens que já ganham livros dos pais desde crianças?" **acaba se tornando crucial.**

Sendo a resposta positiva ou negativa, o participante 2 (Quadro 6B) enfatiza a função da escola e do professor no planejamento de práticas de leitura e interpretação de texto na modalidade padrão, ressaltando a necessidade de se estabelecer relações com outras agências e outras modalidades de linguagem presentes nos contextos onde os alunos participam. Interpretamos essa ponderação como um movimento que se contrapõe ao pensamento hegemônico de que só os ricos leem ou só se lê na escola, indo assim, ao encontro da ecologia do reconhecimento, na perspectiva sociológica de Santos (2007)¹¹, ao propor um olhar entre o on e o offline como contextos contínuos e uma reflexão sobre o excerto destacado do PCN (1998) para que, então, se responda o questionamento do participante 5, no Quadro 6A.

Nos posts a seguir (Quadros 7 e 8), os participantes citaram pesquisas sobre a formação do leitor que apontam a leitura como a capacidade de compreender o verbal e o não verbal, os múltiplos códigos que estão na sociedade. Três dos participantes explicaram que ao se trazer essa competição de veículos e gêneros textuais para a sala de aula, a escola auxilia o aluno, que está exposto aos vários veículos aos quais tem acesso na sociedade, a formar faixas de escolha. Um deles acrescentou que assim como há uma cultura de massa, no plano do livro, também há no da TV, da telenovela, do filme. A fim de enfatizar suas considerações, o participante 2 inseriu uma citação de Fantinati (1996), em um de seus posts:

só o indivíduo formado tem condições de diferenciar entre o bom texto e o insuficiente. O que nos educa mais do que tudo é a vida. O aluno lê na vida. O que está faltando é termos muito claro

¹¹ Em uma perspectiva sociológica, Santos (2007) discorre sobre o desafio epistemológico para contrapor ao pensamento hegemônico, pautado no tempo linear, classificado na premissa do que ele chama de *Sociologia das Ausências*. Para isso, propõe a substituição da escola dominante e da naturalização das diferenças pelo desenvolvimento de cinco ecologias: a *ecologia dos saberes*, que privilegia o diálogo entre o saber científico com o popular e o laico; a *ecologia das temporalidades*, fundamentada em diferentes e contraditórios tempos históricos; a *ecologia do reconhecimento*, que tem como premissa a descolonização de mentes para que a produção não seja somente pautada por uma hierarquia; a *ecologia da transes-calá* que permite articular projetos locais, nacionais e globais e a *ecologia das produtividades* que valoriza sistemas alternativos de produção de economia solidária.

o que ele lê e como está organizando. Ler não é decodificar mecanicamente o verbal e o não verbal, mas decodificar formando valores. Leitor é aquele que no quadro dos objetos definir quais são de boa ou má qualidade (FANTINATI, 1996).

A inserção da citação indica que o post foi preparado previamente, com dados científicos, característica que identificamos como típica de uma aula formal¹² e, que pode ser considerada como uma apropriação dos novos tipos de letramentos (Coiro *et al.*, 2008). Ou seja, denota que o uso de um espaço informal para a realização de uma atividade escolar não foi pautado em características fixas¹³, mas conforme a discussão de Buzato (2007), em sucessivas redefinições e possibilidades, exploradas no uso e na percepção dos usuários, ou ainda, na construção da teoria a partir da prática (PETRINI; POZZEBON, 2009 *apud* LEFFA *et al.*, 2016).

A citação postada pelo participante 2, despertou na participante 7, a sensação de lacuna da escola ao limitar o universo de gêneros textuais em relação aos outros espaços onde o aluno circula, espaços que não tem como objetivo formar leitores, mas que o fazem despreziosamente, devido, segundo esta participante, ao significado desses espaços para os alunos e à relação que estabelecem com eles:

Quadro 7

(...) falta à escola, ainda, maior abertura a fim de possibilitar o trabalho com a variedade de textos e formar o leitor para entrar neste universo múltiplo. Talvez por isso não seja raro encontrar casos em que pessoas, por intermédio da família, da igreja, de amigos, de revistas, dos blogs, tenham conseguido gostar de ler. Gosto que a escola, infelizmente, não tem conseguido formar. (...) É claro que as pesquisas apontam também que (por mais controversa que seja essa questão sobre o gosto) não se espera a imposição de um determinado gosto pela escola, mas que **a instituição escolar possa encaminhar propostas de leitura** que, em princípio, **contemplem o gosto que os alunos trazem de seu contato social com os outros produtos** da indústria cultural, para a partir dele organizar níveis superiores de abstração e consciência, propiciados pelo contato singular com a obra literária. Afinal, "a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica".

Justamente por ter consciência deste fato é que a escola pode ampliar o seu repertório e, de modo que tenha possibilidade, gradativamente, de

¹² Neste caso, o gênero digital (aula), os participantes da interação e a identidade profissional e acadêmica do participante 2 tiveram influência maior do que o fato de ser uma atividade no meio virtual, no espaço reservado para comentários, mais informal, se pensarmos na função desses espaços nas postagens públicas da rede social utilizada.

¹³ Por ser um espaço informal de discussão, não significa que estão descartadas práticas típicas de gêneros geralmente esperados em espaços formais de escrita.

apresentar outras possibilidades de leitura a seu público, segundo pondera a participante 4, a seguir :

Quadro 8

Com a escola (...), concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia (MAGNANI, 1994, p. 105). Assim, o trabalho desenvolvido na escola pode contribuir na formação do leitor justamente por conscientizar o leitor de que “o gosto poderia ser outro”.

É neste caminho que retomamos a observação de Coiro *et al.* (2008) feita há quase 15 anos sobre o papel da escola na apropriação dos novos tipos de letramentos na internet. A discussão também abrangeu os PCN de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A participante 5 registrou em seu post, as orientações deste documento que correspondem à leitura. Explicou que o objetivo primeiro do professor de LP na escola deveria ser o de garantir a ampliação da competência linguística dos educandos. Ler e escrever deveriam ser os principais focos. Esse comentário foi, então, reelaborado pelo participante 3, que exemplificou como tal orientação pode ser ineficaz na prática, caso seja aplicada de modo mecânico, sem uma ponderação sobre a relação entre o conteúdo, atividade e universo do aluno:

Quadro 9

A análise linguística precisa ser entendida como subsidiária, isto é, cabe ao professor, conhecedor da gramática, explicitar como os elementos linguísticos contribuem para a formação do sentido (o papel dos adjetivos; o jogo com os tempos e modos verbais; estruturas ativas e passivas; topicalização, etc). Entretanto, na maioria das vezes, **o alunado é convidado a fazer análise de uma língua que não usa. Há uma infinidade de estudos apontando para isso, mas vira e mexe, caímos nas atividades de pura metalinguagem (...)** É necessário que haja contato com essas materialidades para os letramentos. Não basta ter livros em casa, é necessário ter os membros da família lendo, discutindo as leituras, comparando com o que já se leu/vive/viveu... Mais vantagem teria que foi a uma biblioteca, emprestou o livro e fez tudo isso... o mesmo ocorre com o computador. Quais são os usos que fazemos dos nossos aparatos tecnológicos?

Interessante notar que em uma atividade escrita, no modo offline, requerida pelo professor e na qual não há interação, a participante 5 poderia ter somente elencado as orientações, conforme os PCN, sem refletir sobre modos de sua aplicação. O post da participante 3 funcionou, neste caso, como um alerta para as práticas propostas, sem uma análise das condições de produção.

Sobre este assunto, observamos que as três perguntas requeridas nos posts sobre o tema *formação do leitor* foram respondidas, por alguns participantes, com citações de textos que as fundamentaram. Neste caso, inferimos que a resposta escrita e a comunicação assíncrona favoreceram a pesquisa e a troca, possível nesta modalidade de aula, ou seja, compartilhada e, então, explorada dentro de uma situação contextualizada, a partir das indagações do grupo, situação denominada por Jenkins (2006) de significação coletiva.

Para responder o questionamento que finaliza o post do Quadro 9 (sobre os usos do computador na leitura), a participante 4 citou a perspectiva de Roger Chartier, em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Segundo ela, este autor tematiza muito mais a ideia de que teríamos o fim do circuito autor/editor/leitor como de fato vem acontecendo a partir da web 2.0, para então, concluir: “se por um lado há maior liberdade para criar e consumir (todos somos produtores), por outro, estamos mais expostos às fakenews, ao engodo, ao charlatanismo... Como fica a escola nisso tudo?”

O participante 3, então, referiu-se ao texto de Mollica e Batista (2015) (proposto para iniciar essa temática), para ressaltar que, se a função da escola é garantir o acesso à norma padrão, mas concomitantemente combater possíveis atitudes preconceituosas em relação aos usos linguísticos de quem quer que seja, a proposta de Mollica e Batista (2015) serviria como uma grande provocação. Isto porque, ao proporem o trabalho com as orações relativas “Subordinadas adjetivas - restritivas e explicativas - como preceitua a Nomenclatura Gramatical Brasileira”, seria de se esperar que os aprendizes, em exercícios que exigem deles uma postura ativa, fossem capazes de refletir sobre os usos linguísticos “valorizados em nossa sociedade”. Antes de terminar o post, a participante se antecipa a eventuais críticas, por exemplo, ao fato de que o experimento poderia ser um simulacro, “que esse tipo de atividade poderia ter sido reproduzido em folhas fotocopiadas para serem respondidas de modo manuscrito” e concorda com tal ponderação. Entretanto, salienta que não se pode desconsiderar que alguns alunos já estariam familiarizados, ou melhor, seriam nativos digitais. Visto desse modo, conclui que “o experimento serve para

mostrar aos aprendizes que as mesmas noções de adequação que eles têm de lidar ao produzirem seus textos e reflexões na escola”.

Outras discussões sobre o tema *formação do leitor* incluíram estratégias para conquistar o leitor nos meios físico e digital, considerações sobre a Estética da Recepção, as Diretrizes Curriculares para o ensino e o papel das editoras e dos críticos na propagação da leitura no Brasil. A troca na dinâmica online nesse espaço promoveu a circulação do conhecimento desses conteúdos, tendo um tema de afinidade como base. Ademais, como alunos, os professores puderam vivenciar a construção virtual do conhecimento. Se esta era apenas uma opção metodológica na época de sua realização, nos períodos de pandemia e pós-pandemia seus resultados tornam-se ainda mais relevantes para pesquisas na área de ensino e aprendizado, na perspectiva da fluidez entre os contextos on e offline, escola e práticas cotidianas.

4. Considerações finais

Diante dos desafios da educação agravados pelo isolamento social causado pelo Covid-19 no ano de 2020, apresentamos neste artigo uma experiência online, desenvolvida em uma disciplina de pós-graduação, com alunos professores de línguas. Nela, destacamos como aconteceu a construção do conhecimento em um ambiente virtual, tendo em vista as *affordances* disponíveis e o status dos participantes. A partir do tema *formação do leitor*, o grupo teceu considerações e possibilidades de ação na escola. Fizeram isso utilizando seu conhecimento teórico e prático, os quais puderam apresentar nos posts disponíveis para comentários, a partir das regras de participação estabelecidas pelos professores e pelo conhecimento que tinham, adquiridos na participação em ambientes físicos e virtuais.

Por meio dessa experiência, os participantes vivenciaram uma forma de construção de conhecimento compartilhado, puderam exercer criticidade e conhecer o potencial pedagógico das redes sociais para o aprendizado. Mais do que propor um modelo de aula em um ambiente virtual, essa experiência oportunizou a reflexão sobre o novo *ethos* que marca a apropriação dos novos letramentos disponíveis nos contextos digitais. Propostas como esta podem

incentivar ações voltadas para o ensino e, especialmente para o aprendizado, bem como projetos que priorizem o papel da escola na era digital, uma vez que “não é possível pensar a educação sem pensar no contexto mais abrangente em que esta se insere” (COSTA, 2017, p. 217). As teorias de aprendizagem centradas no aluno estão em harmonia com as práticas e recursos digitais disponíveis, podendo, assim, serem exploradas, levando-se em conta a relação dialógica entre linguagem e sociedade, educação e tecnologia. O professor, na perspectiva do conhecimento compartilhado, também precisa se ver e ser visto como um aprendiz, essencial para o desenvolvimento da educação no século XXI.

Referências

- BATES, A. W. T. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras*, Brasília, DF, 2006, p. 87-124. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 18 dez. 2021.
- BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, p. 45-62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a05v46n1.pdf>. Acesso em 26 de jan. 2021.
- COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. Central issues in new literacies and new literacies research. In: Coiro, J.; Knobel, M.; Lankshear, C.; Leu, D. J. (Eds.). *Handbook of research in new literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2008. p. 01-22.
- COSTA, Estágio Supervisionado e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em Cursos de Licenciatura. In: Pimenta, S.G; Lucena Lima, M. S. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 207-232.
- FANTINATI, C. E. *Entrevista cedida ao Jornal Líder de Bandeirantes*, 1996.
- FOWLER, A. Genre. In: Barnouw, E. (Ed.). *International encyclopedia of communications*, v. 2. New York: Oxford University Press, 1989. p. 215-217.
- GEE, J. P. *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- JENKINS, H. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2006.
- LANKSHEAR; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LINKSHEAR; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: Knobel, M.; Lankshear, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 01-24.

LINKSHEAR; KNOBEL, M. Becoming Research Literate Via DIY Media Production. In: Knobel, M.; Lankshear, C. *Literacies: Social, Cultural and Historical Perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011. p. 333-358.

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

LEFFA, V.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: Jordão, C. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, v. 1, 2016. p. 365-386.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for the new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. p. 69-91.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SIBÍLIA, M. P. *Escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?* MATRIZES. São Paulo, nº 2, p. 195-211, 2012.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, nº. 4, p. 79-97, 2014.

WALTHER, J. B. Impression development in computer-mediated interaction. *Western journal of communication*, v. 57, nº 4, p. 381-98, 1993.

WARSCHAUER, M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press, 2003.