

## Editoriais - Volume 15

### Caros Hiperleitores,

Neste 15º volume, temos a satisfação de apresentar-lhes 12 excelentes artigos científicos que foram produzidos por pesquisadores ligados a várias universidades brasileiras.

**No texto 1**, “O Fórum de Discussão como um Espaço para a Inteligência Coletiva”, Fábio Luís Kraemer e Suzana Feldens Schwertner, da **UNIVATES (RS)**, discutem as modificações evidenciadas nas maneiras de ensinar e de aprender, as quais vêm sendo motivadas pelo contínuo desenvolvimento da tecnologia. A partir da análise da interação entre os participantes de um fórum de discussão acadêmica, os autores apresentam alternativas para a construção de situações de inteligência coletiva.

Fabiana Diniz Kurtz, da **Unijuí (RS)**, **no texto 2**, cujo título é “O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Letras: Ferramentas Cognitivas e o Modelo Tpack”, apresenta os resultados de uma pesquisa cujo propósito é explicitar os pontos de convergência e divergência entre a maneira como docentes brasileiros e portugueses compreendem o papel das TIC na formação docente em Letras.

“Perfis de Letramento Digital: do Errante ao Guia” é o título do **texto de número 3**, escrito por Flávia G. Botelho Borges, da **UFMT**. A autora, com base nos pressupostos teóricos de Strret, Lankshear e Knobel, tem como objetivo explicitar o processo de construção e categorização não apenas de graus, mas também de perfis de letramento digital.

Por seu turno, Júlia Larré (**UFRPE**), **no artigo 4**, intitulado “A argumentação Inicial via Moodle em Língua Inglesa nas Engenharias”, investiga a produção textual de granduandos, no âmbito de um fórum virtual da plataforma Moodle, com o propósito de mostrar como, nesse espaço, caracteriza-se a argumentação.

No **texto 5**, Sônia Cristina Vermelho, da **UFRJ**, e Ana Paula Machado Velho, da **Unicesumar/UEM**, se propõem a empreender uma discussão teórica acerca dos conceitos de rede social digital. Além disso, evidenciam os dados de uma investigação bibliométrica, a qual contou com a análise de 115 trabalhos acadêmicos de áreas diversas.

“A Produção de Curtas como Ferramenta para Debater a Inclusão Social na Sala de Aula” é o título do **artigo de número 6**, que foi escrito por Renata Garcia Marques e Dorotea Frank Kersch, ambas da UNISINOS. O objetivo do trabalho é analisar curtas de acessibilidade midiática produzidos por professores e alunos de uma rede municipal de ensino, no âmbito de um projeto educacional voltado à inclusão social.

O artigo seguinte, “Hibridizando a Aprendizagem de Inglês como L2 com Googledocs e Voicethread: o que os Aprendizes têm a dizer?”, é de autoria de Diêgo Cesar Leandro, da **UFERSA**, Lorena Azevedo de Souza, da **UFRN**, e de Janaína Weissheimer, da **UFRN**. No trabalho, os autores, como base em um modelo de aprendizagem híbrida no âmbito de ensino de língua estrangeira, mostram o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento de competências linguísticas das duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita.

O **oitavo texto** é de autoria de Ana Luísa Borba Gerdiel (**UFV**) e Cristiane Lopes Rocha de Oliveira (**UFJF**), versa sobre o ensino e a aprendizagem de LIBRAS e é intitulado “Práticas virtuais como alternativas de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais”. O trabalho apresenta algumas práticas pedagógicas cujo objetivo é proporcionar melhorias no ensino e aprendizagem da referida língua, no contexto do Ensino Superior.

O **texto 9**, “Postagens do gênero *meme* no *Facebook*: prática de produção linguística como manifestação do pensamento colonializado”, dos autores Rodney Mendes de Arruda e Cláudia Lúcia Landgraf-Valerio (ambos do **IFMT/Campus Cuiabá**) traz um olhar crítico para esse gênero multimodal. Isso porque os autores objetivam, com essa pesquisa, ressaltar os preconceitos sociais que são, através dos *memes*, amplamente reproduzidos nas redes sociais aos quais os nossos jovens têm acesso.

Jailton Ferreira de Oliveira, da **UFPE**, no **artigo de número 10**, intitulado “Textos Multimodais e o Discurso Reportado no Telejornalismo”, aborda a problemática da multimodalidade, especificamente o uso de recursos semióticos inerentes ao discurso reportando. Para tanto, toma telejornais como objetos de análise.

O texto de **número 11**, “Avaliação de Jogos Digitais com Finalidade Educativa: Contribuição aos Professores”, foi escrito por Isa de Jesus Coutinho e por Lynn R. G. Alves (ambas da **UNEB**) e tem como objetivo investigar a qualidade de jogos digitais voltados para a educação. O material é um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado de uma das autoras.

Por fim, **o texto 12**, cujo título é “Ethos de violência e violência icônica em fotos de perfis de comunidades virtuais que agridem professores”, da autora Morgana Soares da Silva (**UFRPE/UAG**), apresenta uma discussão relevante sobre a contribuição de alguns textos não verbais, vinculados em comunidades virtuais, para o estabelecimento do *ethos* de violência. Com base na Análise do Discurso Francesa, reflete sobre a discursividade construída, por meio de elementos não verbais, em comunidades virtuais que agridem professores.

Desejamos a todos uma excelente hiperleitura.

***Siane Gois Cavalcanti Rodrigues***  
(Editora)

***Antonio Carlos dos Santos Xavier***  
(Coeditor)

## Editoriais - Volume 15

### Caros Hiperleitores,

Neste 15º volume, temos a satisfação de apresentar-lhes 12 excelentes artigos científicos que foram produzidos por pesquisadores ligados a várias universidades brasileiras.

**No texto 1**, “O Fórum de Discussão como um Espaço para a Inteligência Coletiva”, Fábio Luís Kraemer e Suzana Feldens Schwertner, da **UNIVATES (RS)**, discutem as modificações evidenciadas nas maneiras de ensinar e de aprender, as quais vêm sendo motivadas pelo contínuo desenvolvimento da tecnologia. A partir da análise da interação entre os participantes de um fórum de discussão acadêmica, os autores apresentam alternativas para a construção de situações de inteligência coletiva.

Fabiana Diniz Kurtz, da **Unijuí (RS)**, **no texto 2**, cujo título é “O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Letras: Ferramentas Cognitivas e o Modelo Tpack”, apresenta os resultados de uma pesquisa cujo propósito é explicitar os pontos de convergência e divergência entre a maneira como docentes brasileiros e portugueses compreendem o papel das TIC na formação docente em Letras.

“Perfis de Letramento Digital: do Errante ao Guia” é o título do **texto de número 3**, escrito por Flávia G. Botelho Borges, da **UFMT**. A autora, com base nos pressupostos teóricos de Strret, Lankshear e Knobel, tem como objetivo explicitar o processo de construção e categorização não apenas de graus, mas também de perfis de letramento digital.

Por seu turno, Júlia Larré (**UFRPE**), **no artigo 4**, intitulado “A argumentação Inicial via Moodle em Língua Inglesa nas Engenharias”, investiga a produção textual de granduandos, no âmbito de um fórum virtual da plataforma Moodle, com o propósito de mostrar como, nesse espaço, caracteriza-se a argumentação.

No **texto 5**, Sônia Cristina Vermelho, da **UFRJ**, e Ana Paula Machado Velho, da **Unicesumar/UEM**, se propõem a empreender uma discussão teórica acerca dos conceitos de rede social digital. Além disso, evidenciam os dados de uma investigação bibliométrica, a qual contou com a análise de 115 trabalhos acadêmicos de áreas diversas.

“A Produção de Curtas como Ferramenta para Debater a Inclusão Social na Sala de Aula” é o título do **artigo de número 6**, que foi escrito por Renata Garcia Marques e Dorotea Frank Kersch, ambas da UNISINOS. O objetivo do trabalho é analisar curtas de acessibilidade midiática produzidos por professores e alunos de uma rede municipal de ensino, no âmbito de um projeto educacional voltado à inclusão social.

O artigo seguinte, “Hibridizando a Aprendizagem de Inglês como L2 com Googledocs e Voicethread: o que os Aprendizes têm a dizer?”, é de autoria de Diêgo Cesar Leandro, da **UFERSA**, Lorena Azevedo de Souza, da **UFRN**, e de Janaína Weissheimer, da **UFRN**. No trabalho, os autores, como base em um modelo de aprendizagem híbrida no âmbito de ensino de língua estrangeira, mostram o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento de competências linguísticas das duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita.

O **oitavo texto** é de autoria de Ana Luísa Borba Gerdiel (**UFV**) e Cristiane Lopes Rocha de Oliveira (**UFJF**), versa sobre o ensino e a aprendizagem de LIBRAS e é intitulado “Práticas virtuais como alternativas de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais”. O trabalho apresenta algumas práticas pedagógicas cujo objetivo é proporcionar melhorias no ensino e aprendizagem da referida língua, no contexto do Ensino Superior.

O **texto 9**, “Postagens do gênero *meme* no *Facebook*: prática de produção linguística como manifestação do pensamento colonializado”, dos autores Rodney Mendes de Arruda e Cláudia Lúcia Landgraf-Valerio (ambos do **IFMT/Campus Cuiabá**) traz um olhar crítico para esse gênero multimodal. Isso porque os autores objetivam, com essa pesquisa, ressaltar os preconceitos sociais que são, através dos *memes*, amplamente reproduzidos nas redes sociais aos quais os nossos jovens têm acesso.

Jailton Ferreira de Oliveira, da **UFPE**, no **artigo de número 10**, intitulado “Textos Multimodais e o Discurso Reportado no Telejornalismo”, aborda a problemática da multimodalidade, especificamente o uso de recursos semióticos inerentes ao discurso reportando. Para tanto, toma telejornais como objetos de análise.

O texto de **número 11**, “Avaliação de Jogos Digitais com Finalidade Educativa: Contribuição aos Professores”, foi escrito por Isa de Jesus Coutinho e por Lynn R. G. Alves (ambas da **UNEB**) e tem como objetivo investigar a qualidade de jogos digitais voltados para a educação. O material é um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado de uma das autoras.

Por fim, **o texto 12**, cujo título é “Ethos de violência e violência icônica em fotos de perfis de comunidades virtuais que agridem professores”, da autora Morgana Soares da Silva (**UFRPE/UAG**), apresenta uma discussão relevante sobre a contribuição de alguns textos não verbais, vinculados em comunidades virtuais, para o estabelecimento do *ethos* de violência. Com base na Análise do Discurso Francesa, reflete sobre a discursividade construída, por meio de elementos não verbais, em comunidades virtuais que agridem professores.

Desejamos a todos uma excelente hiperleitura.

***Siane Gois Cavalcanti Rodrigues***  
(Editora)

***Antonio Carlos dos Santos Xavier***  
(Coeditor)

## O FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO UM ESPAÇO PARA A INTELIGÊNCIA COLETIVA

**Fábio Luís Kraemer (Univates)**

[flkraemer@univates.br](mailto:flkraemer@univates.br)

**Suzana Feldens Schwertner (Univates)**

[suzifs@univates.br](mailto:suzifs@univates.br)

### RESUMO

A tecnologia vem alterando as formas de ensinar e de aprender. Nesse contexto, a análise de conteúdo de um Fórum de Discussão evidenciou alternativas para a construção de situações de inteligência coletiva em uma disciplina do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Univates.

### PALAVRAS-CHAVE

Estratégia de Ensino. Cibercultura. Fórum de Discussão.

### ABSTRACT

Technology has been changing teaching and learning process. In that context, the content analysis of a Discussion Forum has argued alternatives to build situations of collective intelligence in a class of the Program of Advertising of Univates.

### KEYWORDS

Teaching Strategy. Cyberculture. Discussion Forum.

## 0. Introdução

A interatividade, a agilidade, a conectividade e a colaboração são características de um momento em que as informações chegam de maneira cada vez mais rápida ao receptor. Diante da situação, a aula, o modo de ensinar, o papel do professor e a própria sala de aula também estão se

reconfigurando. Apropriando-se do fato, a área do ensino pode empregar a estratégia do Fórum de Discussão por Meios Informatizados (ANASTASIOU; ALVES, 2012), com o intuito de estabelecer uma nova forma de ensinar e de aprender. Por meio dele, é possível fazer com que as relações entre aluno, professor, sala de aula, ambiente de ensino sejam mediadas por um meio virtual. Essa mudança contempla a construção coletiva do conhecimento, que pode ocorrer através da interação (PRIMO, 2007) entre os alunos no ciberespaço (LÉVY, 1999).

A presente pesquisa teve como problema a seguinte questão: como a interação entre os participantes de um Fórum de Discussão permite o estabelecimento de uma nova forma de aprender para os alunos da disciplina *Áudio Publicitário*? Como objetivo, buscamos caracterizar as situações de inteligência coletiva decorrentes das interações que nele ocorreram. Estamos diante de um quadro em que as tecnologias produzem outras possibilidades no ambiente de ensino e de aprendizagem, alterando a postura do professor e do aluno nativo digital (PRENSKY, 2001) em sala de aula.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, viabilizada por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documentada. O trabalho consistiu na análise de conteúdo das interações ocorridas em um fórum de discussão na disciplina de *Áudio Publicitário*, oferecida no 5º semestre, cujo objetivo é fornecer aos alunos as bases para a criação, produção, edição e finalização de materiais ligados à área da produção do áudio, além de desenvolver o senso crítico para avaliar as alternativas para produção de um áudio publicitário. Além de discutir as análises sobre a investigação realizada, o artigo oferece, ainda, uma breve revisão teórica dos conceitos de ciberespaço, cibercultura, inteligência coletiva e conectivismo.

## **1. Ensino e cibercultura**

A *internet* vem alterando a maneira com que a humanidade se relaciona. Nesse ambiente, surge o que Lévy (1999:92) classifica de ciberespaço. Para o autor, o termo remete a um espaço intangível, que não é territorial. Para ele, o

sistema "[...] consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso".

É no ciberespaço que vem se desenvolvendo a cibercultura:

Posso não apenas ler um livro, navegar em hipertexto, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, interagir com a simulação, ouvir uma música gravada em uma memória distante, mas também alimentar essa memória com textos, imagens etc. Torna-se possível, então, que comunidades dispersas possam comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja a sua posição geográfica (LÉVY, 1999:94).

Para Castells (2002:40), isso ocorre graças ao fato de a tecnologia estar agindo diretamente e alterando o contexto que a envolve. Dessa forma, quanto mais a tecnologia vem fazendo parte das nossas atividades diárias, maior vem sendo a relação que temos com ela e, também, maior vem sendo a forma com que ela vem se moldando para atender as nossas demandas. Para o autor:

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital [...] está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos [...] criando novas formas e canais de comunicação, moldados a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

Estas múltiplas possibilidades de colaboração, de intervenção e de compartilhamento também podem ser aplicadas às mais diversas áreas da sociedade. E entre tantas áreas para as quais se destinam essas possibilidades também está a que contempla a área do ensino e da aprendizagem. Através do emprego da estratégia do fórum de discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2012), a área de ensino pode constatar o rearranjo da forma de ensinar e compartilhar saberes. É nesse ciberespaço que pode ser implantado um lugar onde “[...] os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos” (LÉVY, 1999:29).

Lévy também define este espaço como sendo pertencente da inteligência coletiva. Para ele, o conceito remete a “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1999:29). Por sua vez, Cavalcanti e Nepomuceno (2007) propõem a classificação da Inteligência Coletiva em três formas diferentes: a inteligência coletiva inconsciente (ICI), a inteligência coletiva consciente (ICC) e, por fim, a inteligência coletiva plena (ICP), que veremos evidenciadas na análise dos resultados da pesquisa.

## **2. Adentrando o Fórum de Discussão**

Apresentaremos agora as análises decorrentes de três situações de participação dos alunos no Fórum de Discussão do Ambiente Virtual da disciplina *Áudio Publicitário* do Centro Universitário Univates. A disciplina, cursada por 22 alunos matriculados no Curso de Comunicação Social/Bacharelado em Publicidade e Propaganda, foi ofertada no primeiro semestre 2015. Para isso, vamos inicialmente contextualizar a atividade a ser abordada, que se estendeu de 15 a 30 de abril de 2015. A proposta envolvia a permuta e a execução de trabalhos entre grupos diferentes. Nos roteiros de rádio criados pelos grupos, pode-se verificar a inserção adequada ou inadequada de alguns elementos pertinentes à linguagem do áudio publicitário. Entre eles, estão os efeitos sonoros, os estilos de locução, as trilhas sugeridas, incluindo a sua ordem de inserção e tempo de duração dentro de um comercial de rádio de 30 segundos. Segue a proposta de atividade enunciada pelo professor:

*Olá*

*Esta atividade será desenvolvida a distância. Por isso, vou pedir para que os grupos postem seus trabalhos (roteiro + spot do grupo + spot dos produtores do outro grupo) dentro de cada um dos tópicos do fórum. Após isso, peço aos envolvidos para debaterem os acertos, dificuldades, facilidades e erros de cada um dos trabalhos, de forma construtiva, apontando sugestões para a melhoria dos mesmos. Lembro que é a participação nas discussões que validará a presença dos alunos. Por fim, evitem comentários do tipo "achei legal, bonito etc".*

*Gostaria que o debate ocorresse o campo dos conceitos da disciplina. Comparem trilhas, estilos de locução, efeitos utilizados e o próprio roteiro (FÓRUM, 15/04/2015).*

No que tange aos diferentes níveis de inteligência coletiva, o Fórum de Discussão demonstrou ser uma ferramenta rica em exemplos que promovem situações de ensino e de aprendizagem, como verificado na Figura 1.

Figura 1: situação de ICI e ICC



Fonte: <http://www.univates.br/virtual/mod/forum/discuss.php?d=36948> (2015)

Como visto, os alunos C, PR, G, JP e D participam do processo de interação. No caso de C, que postou seu comentário às 10h20min do dia 24 de abril, podemos identificar comentários pessoais acerca da qualidade da produção. Na sexta-feira, dia 24 de abril, às 15h17min, a aluna PR interage com a discussão, mas não com C, ao afirmar que “*Esse foi um roteiro simples*”. Já no domingo, 26 de abril, às 15h20min, a aluna G participa da discussão fazendo um questionamento acerca da produção executada por outro grupo. Então, o aluno JP pondera, no dia 28 de abril, às 20h09min de uma terça-feira, que o #grupoc cumpriu seu dever pois “*elas fizeram exatamente o que estava no roteiro*”. Além disso, nessa interação também há a participação da aluna D,

no mesmo dia da postagem de J, só que às 23h37min, que identificou problemas na elaboração do roteiro escrito, pois o mesmo continha “*cortes repentinos*” (*Fórum 2 – Produção Grupo C*).

A interação em questão revela diferentes postagens, de diferentes integrantes, em diferentes dias da semana, e em diferentes horários. Para Cavalcanti e Nepomuceno (2007:36), esses dados são constituintes da inteligência coletiva inconsciente, na qual “[...] cada clique com o mouse ou o teclado é uma decisão, passível de ser registrada e aproveitada por determinado sistema que a organiza e permite que os outros se beneficiem do rastro deixado por quem veio antes”. Ao longo dessa troca de informações também foi possível identificar a ocorrência do que Cavalcanti e Nepomuceno (2007) classificam como inteligência coletiva consciente. Nesse nível de inteligência, ocorrem interações sobre um mesmo tema sem que haja, necessariamente, um diálogo direto entre os participantes da discussão.

Já em uma segunda interação da mesma atividade, foi possível identificar situações de inteligência coletiva plena, proposta por Cavalcanti e Nepomuceno (2007). Nesse nível de inteligência, os interagentes participam da discussão de maneira ordenada, dialógica, posicionando suas falas através de comentários acerca do tema discutido. Compreendemos esta situação a partir da Figura 2:

Figura 1: interação com articulação Fórum Produção de Spot



Fonte: <http://www.univates.br/virtual/mod/forum/discuss.php?d=36948> (2015)

Este debate entre os alunos na atividade gerou o que Primo (2007:63) definiu como interação mútua, ou seja, “[...] aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente”. Essa constante troca de informações colaborativas, em rede, acaba estabelecendo o que Lévy (1999) e Castels (2002) classificaram como uma inovadora forma coletiva de aprender.

Conforme observamos, o aluno D tece uma série de comentários acerca da produção do seu grupo, originada a partir de um roteiro criado por colegas de outro grupo. Essas considerações derivaram da produção de um material que ficou totalmente diferente do que foi imaginado na criação da peça. Para ele, a criação do #grupop foi melhor solucionada e “só foi possível por

*conhecerem o roteiro”, referindo-se aos criadores do roteiro. Posteriormente, D identificou problemas decorrentes da comparação do roteiro com o material produzido pelos criadores. Entre as sugestões, estavam “Levando ao ‘pé da letra’ o roteiro, tivemos dificuldade em causar esse efeito, pois colocando as locuções mais próximas uma das outras acabaria o spot com 20”. Outra coisa foi a falta de atenção no final do spot, ela acaba com uma pergunta e não uma afirmação. Também não há contato nem nada dessa pousada” (Fórum 2 – Produção Grupo D – 29/04/2015).*

Diante do relato de D, o aluno G, pertencente ao grupo criador do roteiro, demonstrou estar de acordo com a sugestão de D ao afirmar categoricamente: *“Concordo com todas as palavras que o D colocou aqui. As duas execuções ficaram muito diferentes, mesmo nós seguindo o roteiro. Acho que o que foi executado pelos colegas era o que eles imaginavam quando fizeram o roteiro. Enfim, vivenciamos algo que acontece no dia a dia de cliente – agência – produtora. As vezes por se expressar mal ou ser mal interpretado, o criador do roteiro e a produtora não se entendem, e gera rejeição. Ah, e eu também curti muito o resultado final da produção de vocês, guris”* (Fórum 2 – Produção Grupo D – 26/04/2015). Em complemento, o acadêmico DM, também do grupo criador do roteiro, corroborou as considerações propostas ao afirmar *“Concordo com teus apontamentos, D”* (Fórum 2 – Produção Grupo D – 26/04/2015). A partir dessa interação, percebemos que, por meio do debate estabelecido por meio do Fórum, estabeleceu-se um consenso acerca dos problemas e acertos dos trabalhos realizados, o que caracteriza uma situação de inteligência coletiva plena, que, segundo Cavalcanti e Nepomuceno (2007), é resultante da soma das características empregadas nos processos de inteligência coletiva consciente e inconsciente.

Por fim, em uma terceira discussão, o próprio ato de escrever um roteiro de rádio também apresentou uma abordagem diferenciada. Enquanto no passado os criadores de peças publicitárias para o meio de comunicação apenas faziam menção ao estilo de locução (caricata, padrão, promocional, reflexiva, masculina, feminina, adulta, infantil etc.), ao tipo de trilha (rock,

samba, jazz, progressiva, acústica de violões etc.) e ao efeito sonoro (batida de carros, buzina, mugido de vaca etc.), com a transferência da atividade para o meio digital, um novo elemento passa a incorporar o modo de fazer a peça, segundo observamos na Figura 3.

**Figura 3:** indexação do link do *youtube* com no roteiro

Tempo	Trilha	Locução
00 a 03"		Locução 1: masculino, adulto, locução caricata): Estilo narrador do vt: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZRu1mZNcdB0">https://www.youtube.com/watch?v=ZRu1mZNcdB0</a> : ROBERTO NA HORA DO DESCANSO
03 A 05"		Locução 2: masculino, adulto, standard, estilo empresário sério: AHHHHHH (suspiro de alívio)
04 A 06"	SOM DE FURADEIRA	
07 A 11"		LOCUÇÃO 3: Masculino, adulto, caricata, tom alto estilo encanador (amanco, tigre): Chamando de uma distância. Estilo pedreiro do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZRu1mZNcdB0">https://www.youtube.com/watch?v=ZRu1mZNcdB0</a> SEU ROBERTO, É QUANTOS FURO MESMO?
11 A 14"		Locução 1: ROBERTO NA HORA DA DECLARAÇÃO
14 A 16"		Locução 2: AMOR...
16 a 19	BATIDA NA PORTA	
18 a 20"		Locução 3: SEU ROBERTO, VAI TE VALE HOJE?
20 A 24		Loc1: PRECISA DE SOSSEGO? POUSADA DO ENGENHO EM SÃO FRANCISCO DE PAULA
25 A 27"	BARULHO DE RANGER DA CAMA	
26 A 28	BATIDA NA PORTA	Loc3: SEU ROBERTO?
28 A 30'		Loc3: AEEE SEU ROBERTO

**Fonte:** <http://www.univates.br/virtual/mod/forum/discuss.php?d=36948> (2015)

Ao indicar a referência para a produção do áudio através da disposição de *links* do *Youtube* no material, os alunos utilizaram recursos exógenos ao conteúdo da disciplina, que residem em um “dispositivo não humano” (SIEMENS, 2004) que faz parte de um dos princípios do Conectivismo. Segundo o autor, neste fenômeno é possível construir o conhecimento através do estabelecimento de conexões entre áreas, ideais e conceitos que, no caso, ficaram evidenciados através da incorporação de *links* no roteiro proposto.

Possivelmente, o emprego desse recurso deve-se ao fato de que os alunos matriculados na disciplina pertencem ao grupo dos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

## Considerações finais

No presente trabalho, buscamos responder como a interação entre os participantes de um Fórum de Discussão possibilita o estabelecimento de uma nova forma de aprender. Como objetivo, identificamos a ocorrência de situações de inteligência coletiva inconsciente, consciente e plena oriundas a partir da colaboração e da interação mútua dos participantes da atividade.

Em adição às observações geradas pela pesquisa, outra constatação permite uma reflexão acerca da potencialidade do uso da estratégia de ensino do fórum de discussão para além da sala de aula. Como contemplado na análise, por meio de postagens assíncronas, em diferentes dias da semana, e em diferentes horários, incluindo os finais de semana; e também a partir da inclusão de links de apoio para a produção dos áudios, foi possível inferir que essas interações propiciaram o surgimento de uma extensão da sala de aula física. Esse talvez seja um dos maiores desafios a ser superado pelas instituições de ensino: adotar estratégias de ensino alinhadas aos nativos digitais e que possibilitem ampliar os espaços e as conexões entre estudantes, professores e a produção do conhecimento. A perspectiva contempla também o papel do docente, que, diante das tecnologias disponíveis, precisa se habilitar para ser (inter)agente dessa realidade.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2012. p. 75-86.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** - A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CAVALCANTI, Marcos; NEPOMUCENO, Carlos. **O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives**: Digital Immigrants. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SIEMENS, George. **Connectivism**: A Learning Theory for the Digital Age. December, 12, 2004.

Disponível em:

<[http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf) > Acesso em: 15 nov. 2014.

# O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: FERRAMENTAS COGNITIVAS E O MODELO TPACK

**Fabiana Diniz Kurtz (URN-RS, Unijuí)**  
[fabiana.k@unijui.edu.br](mailto:fabiana.k@unijui.edu.br)

## RESUMO

*Com o objetivo de explicitar concepções acerca do papel das TIC na formação docente em Letras, realizei uma pesquisa qualitativa-interpretativa junto a docentes brasileiros e portugueses. Indícios a partir da fala desses docentes apontam discrepâncias quanto a concepções sobre tecnologias e formação docente, sugerindo a necessidade de contemplar as TIC como parte integrante desse processo formativo, explicitado no modelo TPACK.*

## PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias de informação e comunicação; formação de professores; TPACK.

## ABSTRACT

*With the purpose of explaining concepts about the role of ICT in language teacher education, I developed a qualitative-interpretive research with Brazilian and Portuguese teachers. Evidence from these teachers' discourse point out discrepancies in conceptions of technology and teacher education, suggesting the need to consider ICT as an integral part of this education process, explained by TPACK model.*

## KEYWORDS

Information and communication technologies; teacher education; TPACK.

## 0. Introdução

Sob a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, tanto os processos cognitivos quanto as ações humanas são orientados, direcionados ou “moldados” por instrumentos culturais empregados pelos sujeitos, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são, nesse cenário, instrumentos culturais introduzidos no fluxo de atividades sociais. Como

Wertsch (2002a) destaca, tendo Vigotski escrito em 1930, não poderia, obviamente, ter incluído *hardware* e *software* em sua “lista”, mas sua teoria é perfeitamente adequada e possível de ser articulada aos “novos” instrumentos culturais que são as TIC.

No entanto, até que ponto a formação docente em Letras (ousou dizer em todas as áreas, mas detenho-me em minha área de atuação) contempla as TIC nesses termos? Se os gêneros discursivos (re)direcionam nosso funcionamento inter/intrapsicológico, é crucial a análise profunda acerca da natureza dessas transformações, principalmente, sob o prisma pedagógico. Mas a realidade sinaliza outra direção na formação inicial em Letras. Há, de certa forma, um processo formativo que não fornece elementos suficientes acerca de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através de gêneros discursivos e que as TIC são parte integrante desse processo.

Assim, a pesquisa que ora apresento sugere, tanto pela revisão da literatura, como por meio de indícios advindos do campo empírico, que, em determinados casos, no cenário brasileiro, a formação de professores de línguas está distante de uma formação inicial que, efetivamente, contemple as TIC como elemento inerente ao processo formativo e constitutivo do indivíduo, diferentemente do que ocorre em Portugal, por exemplo, também cenário desta pesquisa. Tanto o conhecimento específico/de conteúdo, como o pedagógico, não é articulado ao chamado conhecimento tecnológico, como pesquisas vêm sugerindo já há bastante tempo.

Por embasar e estruturar a área de Letras, concepções de ensino e aprendizagem precisam estar extremamente articuladas a várias outras, fundamentais a esse campo, como linguagem, texto/hipertexto, gênero textual, ideologia, discurso, multimodalidade, etc., da forma mais clara possível, e em consonância com a formação docente de forma integrada às TIC, como a própria literatura em Linguística Aplicada tem evidenciado (ARAÚJO e DIEB, 2009; ARAÚJO et al, 2010; XAVIER, 2005, dentre outros).

Nesse sentido, com o objetivo de verificar de que forma as TIC podem ser concebidas por docentes formadores de professores de línguas de contextos distintos – no Brasil e em Portugal -, realizei uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, para, em última instância, buscar elementos que sinalizem e auxiliem a associação entre tecnologias e formação docente em Letras e até que ponto essa relação vem sendo avaliada e realizada por docentes de instituições de ensino superior. Em última instância, não busco “aplicar” uma dada teoria aos dados construídos, e sim explicitar possíveis (novas) teorias que emergem a partir desses dados, sob uma perspectiva qualitativa-interpretativista de pesquisa.

Especificamente, no campo teórico, destaco o estudo de Mishra e Koehler (2006), que surge como uma tendência interessante, tanto em termos teóricos como metodológicos ao propor o modelo *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo), um escopo ainda timidamente investigado no Brasil, que coaduna o conhecimento tecnológico ao pedagógico do professor, desde sua formação inicial, como discuto a seguir.

## **1. *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) como proposta teórico-metodológica para a formação de professores**

Partindo da premissa que o futuro professor – independentemente da área de formação - precisa estar, desde o início de seu processo formativo, envolvido com a utilização de tecnologias para diferentes propósitos educacionais, viabilizando uma formação que vá além do simples domínio instrumental, as TIC precisam ser regidas por uma pedagogia que valorize a pessoa que aprende, promovendo uma permanente atitude crítica.

Essa (nova) postura desencadeia um processo em que, efetivamente, o professor tem condições de potencializar o empoderamento e a criticidade de seus alunos, por exemplo, a partir de concepções diferenciadas quanto às

ferramentas de busca, linguagens de programação, e à própria noção de hipermídia e hipertexto (ARAÚJO e DIEB, 2009; ARAÚJO ET AL, 2010; XAVIER, 2005). Isso ocorre, por exemplo, a partir do momento em que os estudantes criam suas próprias bases de dados multimídia segundo suas perspectivas e ideias, criticam/avaliam o papel da internet e redes sociais na formação de opinião, etc.

No entanto, essa postura crítica quanto ao papel das TIC no processo pedagógico, tanto por parte do aluno, como do próprio docente, não será desencadeada se a visão utilitarista (aprender “sobre”) as TIC continuar vigorando de modo quase exclusivo nas escolas e mesmo nos cursos de licenciatura. Em Letras, por exemplo, contribuições a partir da Linguística Aplicada e da Análise Crítica do Discurso têm sido essenciais nesse processo, e, como discuto em outros textos (KURTZ, 2015a; KURTZ, 2015b), a abordagem histórico-cultural vigotskiana também configura uma base teórica importante nesse cenário. Isso porque não apenas auxilia a entender como o ser humano se desenvolve e aprende, mas que ser humano é usar instrumentos culturais ou meios mediacionais, considerando que esses instrumentos não são invenções independentes dos sujeitos que as usam.

Essa abordagem prevê, segundo postulado por Vigotski (2007; 2008), que os instrumentos materiais podem provocar mudanças no funcionamento mental do sujeito, não apenas facilitando os processos que já existem, mas transformando esse funcionamento mental. Assim, o fato de um instrumento ou ferramenta ser incluído no comportamento humano introduz várias novas funções relacionadas a seu uso, alterando o curso e mecanismos individuais (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos mentais que fazem parte desse “ato instrumental”, substituindo algumas funções por outras (COLE e WERTSCH, 1996).

Seguindo essa perspectiva, as TIC são ferramentas e instrumentos de mediação. Ferramentas, pois possibilitam a construção de objetos virtuais, e instrumentos de mediação, pois possibilitam a criação de novas relações para a construção de conhecimento (FETT e NÉBIAS, 2005; JONASSEN, 2000).

Assim, se a linguagem é concebida como uma prática social, em relação dialética com a sociedade, e configura-se elemento singular para a constituição do homem como ser histórico-social, possuindo valor ideológico, como Bakhtin afirma, algumas questões devem ser sempre articuladas, de modo coerente, pelo professor de linguagem/línguas. Não seria incoerente o professor ter concepções “claras” a respeito de linguagem, texto, discurso, etc., mas conceber e “utilizar” as TIC meramente como ferramentas a seu próprio serviço, sob uma perspectiva de uso/domínio, sem uma maior reflexão teórica e maiêutica?

Infelizmente, os documentos oficiais já se ocupam dessa visão utilitarista (KURTZ, 2015b), pois há, na legislação brasileira, em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, principalmente, uma forte perspectiva instrumental, de que as TIC devam ser “dominadas” no âmbito escolar e na formação docente em Letras, ou seja, que os estudantes e futuros professores de línguas devem aprender “sobre” as tecnologias. O futuro professor de línguas, sob a perspectiva dessa legislação, deve “refletir” sobre a linguagem, mas “fazer uso” das tecnologias, como se fossem uma espécie de satélite em órbita, fora do processo educacional.

Ao se conceber como fundamental a desconstrução de uma visão meramente instrumental e tecnicista de “uso” de tecnologias no ensino e na formação docente, surge a necessidade de um processo formativo que contemple os aspectos sociais e políticos das TIC no contexto histórico-social e o papel do professor na formação de seus alunos em meio a esse cenário.

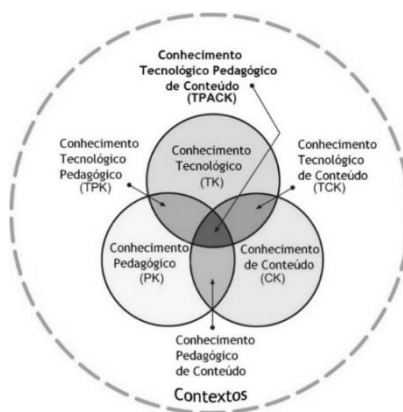
Trata-se de uma concepção que contemple uma competência pedagógica e outra técnica, seguindo pesquisas como as de Koh e Chai (2014), Kovalik et al (2013), O’Hara et al (2013), Teo (2011), e essa é a perspectiva do modelo – ou referencial teórico – chamado *TPACK*. Dentre vários modelos e escalas que produzem dados em torno de percepções e expectativas de futuros professores, estudantes e professores em atuação sobre o uso de tecnologias, esses estudos evidenciam a busca por resposta

aos motivos por que as pessoas aceitam ou rejeitam as tecnologias, extrapolando ideias e opiniões de senso comum.

Conforme os criadores do *TPACK* (MISHRA e KOEHLER, 2006), a formação de professores poderia empregar essa proposta de articulação entre conhecimento específico, pedagógico e tecnológico, em modo espiral, ou seja, iniciar a formação por tecnologias mais simples e que os docentes estão mais familiarizados, seguida de aplicações mais elaboradas.

Assim, com base no que Shulman (1986) afirma sobre a importância do conhecimento pedagógico e de conteúdo do professor, o *TPACK* vincula o conhecimento tecnológico como uma terceira dimensão necessária ao docente, sendo que o conteúdo a ser trabalhado não deve ser definido pelas TIC, e, sim, o conteúdo associado a um conhecimento pedagógico é que deve ser parâmetro para a escolha de uma determinada tecnologia a ser trabalhada (LANG e GONZÁLEZ, 2014), como ilustra a Figura 1.

**Figura 1:** modelo *TPACK* (MISHRA & KOEHLER, 2006)



Os elementos que compõem o modelo podem ser explicados, considerando o conhecimento de conteúdo (sobre o objeto a ser ensinado e aprendido, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula), o conhecimento pedagógico (sobre metodologias e métodos de ensino e aprendizagem articuladas a concepções teóricas), e o conhecimento tecnológico (sobre

determinadas tecnologias). Além destes, estão os conhecimentos que surgem a partir de uma relação de associação, como:

- A.** Conhecimento pedagógico do conteúdo: habilidades necessárias para proporcionar o ensino de um dado conteúdo através de práticas diversas que levem o aluno a aprender/compreender (LANG e GONZÁLEZ, 2014), e que contempla a ideia de Shulman (1986), de transformação do conteúdo a ser ensinado através da interpretação do professor, representação e organização do material a ser utilizado;
- B.** Conhecimento tecnológico de conteúdo: maneira como tecnologia e conteúdo influenciam um ao outro, ou seja, o conhecimento de qual tecnologia serve de maneira mais adequada ao ensino e aprendizagem de um dado conteúdo e vice-versa;
- C.** Conhecimento tecnológico pedagógico: entendimento de como ensinar e aprender pode ser alterado com o uso de uma dada tecnologia; ter a sensibilidade de diferenciar o que o aluno deixaria ou não de aprender com a introdução da tecnologia (LANG e GONZÁLEZ, 2014); e
- D.** Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: reconhecer possíveis formas de ensinar e aprender com as TIC em sala de aula; é a base do ensino efetivo com tecnologias e requer um conhecimento conceitual do uso dessas ferramentas, bem como do conhecimento prévio dos alunos sobre tecnologias.

Assim, reitero o que Neto (2014) destaca, em se tratando do *TPACK* como importante foco de pesquisa no Brasil, apresentando-se como “aposta” em termos de referencial para um processo formativo que atenda necessidades de alunos e professores, integrando saberes e conhecimentos demandados na atualidade.

## 2. Indícios a partir do olhar de formadores de professores de Letras

De modo a explicitar de que forma as TIC podem ser concebidas por docentes formadores de professores de línguas, realizei uma pesquisa junto a esses docentes no Brasil e em Portugal, especificamente sobre como avaliam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira associado às TIC. A pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista, também referida na literatura como Análise Textual Discursiva - ATD, pois propicia a análise de conteúdo articulada à Análise Crítica do Discurso), sendo os dados da pesquisa de cunho descritivo.

Os resultados ora apresentados fazem parte da primeira etapa, realizada em 2014, e que foram acrescentados aos dados de uma outra pesquisa, em fase de conclusão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a nove (n=9) docentes brasileiros e cinco (n=5) docentes portugueses, de forma presencial e por *e-mail*, sendo que as 14 entrevistas foram transcritas e, de modo a auxiliar no processo de análise, foi utilizado o *software* de análise qualitativa *NVivo*. É importante destacar que 111 professores/coordenadores de cursos de Letras não deram retorno sobre a pesquisa, no Brasil. Certamente, esse alto número sinaliza o distanciamento para com o tema.

No Brasil, os participantes são 9 coordenadores de cursos de Letras de diferentes áreas do país cujos cursos de licenciatura em Letras possuíam, em 2014, um Conceito Preliminar do Curso (CPC - indicador criado pelo INEP para avaliar os cursos de ensino superior) igual ou superior a 3. Já em Portugal, a formação docente, no chamado período “pós-Bolonha”, a partir do Decreto-Lei 43/2007, foi instituída como habilitação profissional, destituindo o papel nacionalmente atribuído a professores sem formação na docência. Esse documento designa que a formação de professores passe a ser realizada nos Mestrados em Ensino. Assim, contatei onze (n=11) professores que ocupavam a posição de coordenadores dos referidos Mestrados, vinculados a seis universidades portuguesas. Destes, 5 docentes prontificaram-se a realizar a entrevista, sendo que alguns dos participantes foram indicados pelos

respectivos coordenadores por possuírem “contato com a área tecnológica”, conforme informado pelos participantes.

A partir da análise, em que foram interpretadas, fragmentadas e codificadas as respostas dos nove (n=9) docentes brasileiros participantes do estudo, duas categorias surgiram: 1) *TIC como objeto de ensino*: as TIC devem ser ensinadas, mas não constituem uma revolução nas formas de ensinar e aprender; e 2) *Integração de TIC no processo de ensino e aprendizagem*: não há integração das TIC no ensino e aprendizagem nos Cursos de Letras envolvidos na pesquisa.

Essas categorias reiteram o que Castells (1999) destaca, acerca do novo paradigma tecnológico, organizado em torno das TIC, que, ao invés de suscitar a ideia de “atender” a um perfil, no âmbito educacional, como Coll e Monereo (2010) observam, deveria servir de suporte para que as instituições de ensino e, fundamentalmente os cursos de licenciatura percebam que está exatamente nesse aspecto a possibilidade de qualificarem o processo formativo e a própria instituição. Esse caráter voltado exclusivamente ao mercado de trabalho está diretamente associado à concepção mecanicista e instrumental das TIC, como ilustram os excertos a seguir, articulado ao perfil dos estudantes que ingressam nas licenciaturas em Letras.

A preocupação existe principalmente porque muitas escolas de língua inglesa em (nome da cidade) utilizam computadores e e-boards nas suas aulas assim como algumas escolas regulares privadas (...) (P4)

Posso afirmar que o perfil do nosso alunado é de pessoas que não tem conhecimentos de TIC. Alguns dos nossos alunos adentram na universidade com conhecimentos basilares de navegação de internet (...) Entretanto, reafirmo, nossos alunos são de uma realidade cultural que ainda tem as tecnologias como um enfrentamento direto. (P1)

Assim, um elemento explicitado nas entrevistas no Brasil – e que constitui a primeira categoria - é de que as TIC devem ser ensinadas, mas não constituem uma espécie de revolução nas formas de ensinar e aprender, havendo um olhar de cautela, e até mesmo pessimismo quanto à presença de TIC na formação docente, em Letras.

Os alunos entendem ser necessário saber utilizar TICs no atual momento. (...) Não acredito que sejam uma revolução e sim uma técnica a mais a ser usada em sala de aula principalmente se o professor está lidando com crianças e adolescentes da classe média alta que nascem com esses “brinquedinhos”. (P4)

Os exemplos ilustram o que relato em Kurtz (2015a), acerca da relação de causa-consequência a partir dos indícios evidenciados nas entrevistas: se as TIC são previstas nos cursos de Letras unicamente por serem uma obrigação legal, dificilmente serão concebidas sob outra perspectiva, viabilizando uma prática que frustra tanto o docente como o estudante, especialmente, se associada aos problemas e condições destacados pelos participantes da pesquisa, o que se vincula à segunda categoria verificada na análise – a não integração entre TIC e o processo formativo.

(...) Ao mesmo tempo em que as TIC promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, elas acabam interferindo e modificando o comportamento das crianças e jovens, vindo a refletir-se na sala de aula. Lamentavelmente, esses recursos que poderiam ser usados para a aquisição de mais conhecimento acabam se tornando um instrumento de alienação, desviando grande parte dos jovens do mundo real e, com isso, deixando-os mais apáticos em sala de aula. (P6)

Os estudantes representantes estudantis foram veementemente contrários, alegando ser uma brecha para a implementação do ensino à distância nesta instituição e, conseqüentemente, a precarização do curso presencial. Este é o receio dos estudantes. (P2)

As TIC são concebidas também em uma espécie de conflito. Verificam-se posicionamentos que as inserem como uma qualificação na formação docente, por parte dos cursos, que apresentam uma ou outra disciplina relacionada a esse tema, mas também se verifica uma forte voz quanto a não haver uma preocupação quanto a isso, e que a presença das TIC pode até mesmo prejudicar esse processo.

A partir da singularidade de cada contexto, os participantes manifestam diferentes entendimentos acerca da constituição de uma nova cultura a partir das mudanças proporcionadas pelas TIC, mesmo que isso não represente uma revolução no ensino e aprendizagem. Penso ser possível problematizar um

cenário em que, caso não haja desafios aos estudantes, os mesmos tendem a não se interessar. É praticamente inexistente, nas falas dos docentes participantes, experiências inovadoras ou propostas alternativas, reduzindo-se a um ou outro relato otimista no que diz respeito às TIC na formação docente em Letras (KURTZ, 2015a).

Já a análise junto aos docentes portugueses evidencia o fato de não haver obrigação legal, especificamente quanto ao ensino e formação em línguas, mas, apesar disso, as TIC estão presentes na formação (nos Mestrados em Ensino de Línguas). Na análise das entrevistas, duas categorias puderam ser verificadas – 1: *Mudanças no ensino e aprendizagem mediado por TIC* - as TIC não são uma revolução, mas representam significativas mudanças no ensino e aprendizagem; e 2: *TIC na formação de professores de línguas* - não há obrigatoriedade, mas as TIC estão presentes nos cursos de formação de professores.

Os participantes destacam que o papel das TIC na formação de professores é bastante ligado às mudanças verificadas na sociedade em geral e, em específico, na sua própria prática como formadores de professores de línguas, no âmbito dos Mestrados em Ensino de Línguas. O fato dessa formação se dar após os estudantes que se preparam para ser professores já terem cursado uma graduação, em geral, por um período de 3 anos, e, considerando o contexto da União Europeia, como ressaltam alguns dos próprios docentes entrevistados, constituem variáveis contextuais fundamentais à análise das respostas à entrevista, seguindo a teoria hallidayana (HALLIDAY, 1989). Trata-se, portanto, de um cenário bastante diferenciado do brasileiro, em que os estudantes ingressam na universidade logo ao concluírem o ensino médio, dentre outras diferenças políticas, sociais e econômicas.

Claramente não sei se revolução é melhor termo, provavelmente não, mas mudanças produzidas por causa das tecnologias claramente aconteceram. No caso concreto da plataforma Moodle, com a possibilidade de não só disponibilizar materiais online, que é a parte mais óbvia, mais fácil, que também ajuda o trabalho do professor e alunos, mas todas as possibilidades interativas, fóruns, chats, contato específico via plataforma ou por e-mail, reforçou a possibilidade do trabalho autônomo dos alunos, gestão mais flexível das atividades, vai ao encontro do princípio de Bolonha, que se espera que seja um aluno ator de sua aprendizagem. (P1p)

De modo sistemático, a análise das entrevistas com docentes portugueses parece explicitar indícios de que:

- A.** a presença das TIC, especialmente pelo viés metodológico, em disciplinas e oficinas específicas, em que o caráter “utilitário” parece predominar, mas sem negligenciar o foco no desenvolvimento de competências TIC junto aos estudantes, ampliando, assim, sua autonomia como futuros professores de línguas;
- B.** o pressuposto de que os estudantes ingressam nos mestrados em ensino com algumas competências TIC já desenvolvidas, ficando, a cargo da formação docente, a questão do entendimento acerca da utilização dessas ferramentas para fins educacionais; e
- C.** a presença desse tema nos cursos parece derivar de orientações e resoluções oficiais sobre o perfil do cidadão europeu, a partir do Processo de Bolonha, e que inclui uma gama de mudanças no ensino e na formação docente. As TIC e as competências a elas associadas estão presentes dentre essas orientações e são referidas pelos docentes.

Em termos curriculares não parece haver obrigação de colocar disciplinas específicas de TIC a não ser que as instituições achassem necessário, como na formação específica de línguas e literaturas (...) Algumas são de opção, decididas pelos conselhos científicos (...) Educação sexual, no caso da educação, é por opção b-learning (...) Nosso pressuposto é que as pessoas já sabem (...) É quase impossível não falar em tecnologia nas didáticas. (P1p)

Logo, para os docentes brasileiros entrevistados, as questões que ainda devem ser superadas referem-se a problemas estruturais essenciais, como conexões telefônicas de qualidade, até infraestrutura em geral, sendo uma barreira a ser superada para que se possa, efetivamente, passar a explorar as TIC no ensino. Já os participantes portugueses destacam essa questão do uso instrumental das tecnologias, mas partem do pressuposto de que os alunos ingressam nos cursos com conhecimentos gerais em TIC, sendo enfatizada a finalidade pedagógica desse uso.

Finalizando, creio que o olhar dos participantes explicita a necessidade crucial da presença de (novas) teorias ao longo da formação inicial docente em Letras. As competências e habilidades necessárias à atuação docente não podem ser apenas técnicas e, para isso, a presença das tecnologias no ensino não pode ser concebida com foco em uma ou outra área de atuação, de forma limitada, e sim complementada com uma forma *externa* de pensar a formação desses futuros professores quanto aos conhecimentos necessários à sua atuação profissional. Caso contrário, a prática imediata dos docentes, seja na universidade ou na escola básica, continuará sendo a de “pensar” as TIC como Costa (2007) destaca, “a serviço do professor”, com foco apenas na comunicação e transmissão do saber, ignorando seu potencial como elemento organizador e potencializador da aprendizagem, ou seja, como uma ferramenta cognitiva, que pode, sim, servir de base para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, futuros professores.

## **Considerações Finais**

Mudanças são necessárias no processo formativo docente em nosso país, seja em Letras ou demais áreas do conhecimento. Dentre estas mudanças está a constituição de uma competência pedagógica e também técnica, envolvendo modelos e metodologias como o *TPACK*, que coaduna conhecimentos necessários ao professor, considerando saberes pedagógico, de conteúdo e tecnológico. É através da experiência teoricamente embasada que o formador de professores levará seus aprendizes à integração das TIC em sua prática, sob a perspectiva de Felizardo e Costa (2012), pois o professor não pode compartilhar experiências que não possui ou apontar caminhos que nunca experimentou.

Paiva (2013) muito contribui a esse respeito, ao apontar uma sugestão do que possa ser efetivamente feito nas instituições brasileiras quanto à formação docente em Letras integrada às TIC. Ilustra a coletividade necessária para que haja uma formação de professores com vistas à integração tecnológica nesse processo, pois quanto mais professores se engajarem no

processo envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, maior a possibilidade de difundir as potencialidades das TIC no processo de formação de professores de línguas e, em última instância, nas demais áreas e por toda a instituição.

O movimento feito por várias instituições, de restringir a discussão a uma disciplina ou o fato de as TIC serem apenas o instrumento ou metodologia de trabalho faz com que o futuro professor seja um utilizador acrítico das TIC, induzindo, conscientemente ou não, seus futuros alunos a pensarem e agirem da mesma forma.

Por fim, é fundamental que seja constituído, ao longo da formação inicial docente, um “refinamento” teórico fundamentado e articulado ao uso qualificado, com significação das TIC. Caso contrário, a postura permanece a de considerar as TIC sob a perspectiva instrumental, a realidade social como algo exterior aos muros escolares, ou a de “seguir a moda”, sem nada acrescentar à educação. Penso não ser esse o objetivo da formação de professores em qualquer área.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (2009). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza, CE: Edições UFC.
- ARAÚJO, J. C.; LIMA, S. C.; DIEB, M. (2010). *Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. (vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- COLE, M.; WERTSCH, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v. 39, pp. 250-256.
- COLL, C.; MONEREO, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: ArtMed.
- COSTA, F. A. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In: COSTA, F. A.; Peralta, H.; Viseu, S. (orgs.). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora, pp. 14-30.

- FELIZARDO, M. H. V. & COSTA, F. A. (2012). A formação de professores e a integração das TIC no currículo: com que formadores? *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa.
- FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. (2005). As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 1, pp. 112-141.
- HALLIDAY, M. A. K. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- JONASSEN, D. H. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- KOH, J. H. L.; CHAI, C. S. (2014). Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. *Computers & Education*, v. 70, pp. 222-232.
- KOVALIK, C., KUO, C. L., KARPINSKI, A. (2013). Assessing pre-service teachers' information and communication technologies knowledge. *Journal of technology and teacher education*, v. 21, no. 2, pp. 179-202.
- KURTZ, F. D. (2015 a). As Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores de letras à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski. Tese de doutorado, PPGECC, Unijuí, RS.
- \_\_\_\_\_. (2015 b). Tecnologias de informação e comunicação e formação docente em letras: uma análise qualitativa da legislação brasileira e portuguesa. *Texto Livre*, v. 8, p. 79-93.
- LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. (2014). A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub)utilização das TIC na educação básica. *Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*, Buenos Aires, Argentina.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, no. 6. Disponível em [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf) Acesso em: 12 de janeiro de 2015.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. 2ª edição. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI.
- NETO, A. S. (2014). Formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação: TPACK como referencial. X ANPED Sul,

Florianópolis, SC, 2014. Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/585-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/585-0.pdf) Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

O'HARA, S., PRITCHARD, R., HUANG, C., PELLA, S. (2013). Learning to integrate new technologies into teaching and learning through a design-based model of professional development. *Journal of technology and teacher education*, v. 21, no. 2, pp. 203-224.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, no. 4, pp. 4-14. Disponível em [http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf) Acesso em 30 de janeiro de 2016.

TEO, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: model development and test. *Computers & Education*, v. 57, pp. 2432-2440.

VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2008.

WERTSCH, J. V. (2002). Computer mediation, PBL, and dialogicality. *Distance Education*, v. 23, no. 1, pp. 105-108.

\_\_\_\_\_. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. President and Fellows of Harvard College, Harvard University, Massachusetts, USA.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (2ª ed).

## PERFIS DE LETRAMENTO DIGITAL: DO ERRANTE AO GUIA

**Flávia G. Botelho Borges (UFMT)**  
[flavia2b@gmail.com](mailto:flavia2b@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo descreve o processo de construção e categorização de graus e perfis de letramento digital. Tomamos o conceito de letramento de Street (1984) e de letramento digital de Lankshear e Knobel (2008). Para alcançar o objetivo, foi elaborado um conjunto de testes, construídos a partir das habilidades linguístico-cognitivas do letramento digital, dos quais emergiram os perfis.

### PALAVRAS-CHAVE

Letramento digital, perfis de letramento, linguística aplicada.

### ABSTRACT

This article describes the process of construction and categorizing of degrees and digital literacy profiles. We take the concept of literacy Street (1984) and digital literacy Lankshear and Knobel (2008). To achieve the goal, we designed a set of tests, built from the linguistic and cognitive skills of digital literacy, which emerged profiles.

### KEYWORDS

Digital literacy, literacy profiles, applied linguistics.

## 0. Introdução

O ponto de partida para este estudo foram vivências pedagógicas, as quais possibilitaram observar que novas práticas de letramento são constantemente exigidas pelo profissional de Letras focado na docência tanto para que este compreenda o ensino de línguas na pós-modernidade quanto para que este desempenhe melhor sua prática pedagógica. É consenso entre os estudiosos dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, BARTON, Hamilton; Ivanic, 2000, Barton, 2007, Lankshear; Knobel, 2008) de que aquilo que os sujeitos precisam aprender, na contemporaneidade, está em constante mudança.

Neste sentido, surgem os estudos dos letramentos (novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos, os quais propiciam um olhar tanto para a multiplicidade de formas de linguagem disponíveis atualmente (cibercultura) quanto para a crescente diversidade cultural e linguística da população (COPE; KALANTZIS, 2000, XAVIER, 2011, ROJO, 2012).

As tradicionais formas de linguagem, baseadas no código escrito e falado, na contemporaneidade misturam-se a outras semioses, como imagem, áudio, vídeo, contextualizadas espaço-temporalmente, produzindo novos gêneros textuais e novas formas de interpretação. Esta emergência faz surgir a necessidade de novos letramentos para sua interpretação, análise, reflexão e produção de sentidos.

Contextualmente, este estudo insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e situa-se no contraditório e complexo cenário da contemporaneidade, embebida pela cibercultura. Tem como objetivo indicar descritores dos graus de letramento digital, construídos a partir de uma investigação com crianças em fase de alfabetização. Parte-se da premissa de que as práticas de linguagem estão atravessadas pelos pressupostos da pós-modernidade e dos novos modos de ser e agir da cibercultura, de forma que são necessários novos letramentos que subsidiem os novos professores no seus agires docentes.

## **1. Estudos clássicos e modernos sobre o Letramento: um breve retrospecto**

Os estudos de letramento têm como ponto de partida três estudos clássicos: Scribner e Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984), e atualmente é representado por grupos que discutem os multiletramentos, o letramento crítico e os novos letramentos. Destes, interessa-nos focar no estudo de Street (1984) e seus desdobramentos.

O estudo sobre os modelos de letramento são parte da teoria desenvolvida pelo professor inglês Brian Street. Sua obra "Literacy in theory and practice", publicada em 1984, cunhou a expressão "práticas de

letramento”, aquelas que enfatizam as práticas sociais e concepções do ler e escrever. Este autor definiu dois modelos de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico.

Resumidamente, o modelo autônomo define-se por entender que há uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filo e ontogeneticamente), que pode ser associada a fatores como cultura, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). São estudos dentro deste modelo os de Olson (1994), Ong (1982) e Havelock (1989), os quais entendem que a aquisição da escrita alça os indivíduos a um patamar superior na escala da humanidade, tratando as culturas que não o fizeram como inferiores. A escrita, para estes estudos, estava despregada do contexto, como um ente autônomo, desvinculada da oralidade, e enfatizavam-na como um dos componentes para o desenvolvimento cognitivo, social e econômico dos sujeitos numa sociedade.

Em contrapartida, o modelo ideológico propõe que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar” (ROJO, 2001, p. 238), abstendo-se de uma relação entre a aquisição de práticas de leitura e escrita com o progresso, civilização e superioridade. Neste caso, os estudiosos que assumem este modelo entendem que o fenômeno do letramento responde a práticas plurais, contextualizadas social e culturalmente.

Deste estudo seminal, surgem outros grupos, como os estudos sob o rótulo de Letramento Crítico (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001; NORTON, 2007). Estes têm se pautado a discutir e analisar os eventos de letramento em grupo minoritários, muitas vezes marginalizados, a partir do ideal teórico de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), que entende a linguagem como uma das formas de alcançar a liberdade. Para os estudos do Letramento Crítico, o texto é entendido como um produto ideológico e sociopolítico, propício para negociação e mudança, utilizando a língua como um elemento de poder e mudança social.

Além do embasamento teórico fornecido pelo estudo de Street, os estudos do *New London Group* são o ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo. A ideia dos multiletramentos surgiu em 1996, como resultado de uma reunião de estudiosos e pesquisadores preocupados com os rumos do letramento escolar, isto é, do ensino de leitura e escrita da língua inglesa, a partir das grandes transformações exercidas pela cibercultura. Dessa reunião, surgiu um artigo-manifesto, que avaliava a necessidade de um novo modelo de letramento, já que os modelos tradicionais em uso não comportavam mais as recentes e constantes mudanças que a tecnologia incorporava à vida dos estudantes. Estes modelos baseavam-se na concepção de língua padrão, com regras estáveis e as novas tendências utilizadas na internet, principalmente, indicavam novos rumos para a escrita. Segundo o grupo, “literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language ” (COPE ;KALANTZIS, 2000: 9).

Assim, surge a pedagogia dos multiletramentos, palavra escolhida para descrever dois argumentos importantes sobre a multiplicidade de modos de comunicação disponíveis nas novas mídias e o crescimento da diversidade cultural e linguística. Focado nos múltiplos modos de representação da linguagem, este grupo pretendia responder a duas questões: O que as mudanças de perspectiva nos modos de ler e escrever trazem de significativo para repensar o conceito de letramento? E como essas mudanças de perspectiva nos modos de ler e escrever afetam os sujeitos socialmente?

Para responder a essas questões, o grupo recorreu ao conceito de design, entendido na dupla articulação entre sermos reprodutores de modelos e convenções de significados, mas também de sermos designers ativos de significados. Esta mudança de perspectiva viria a afetar os modos de letramentos desenvolvidos pela escola, já que, na condição de designers, os sujeitos participam ativamente na construção dos significados.

Concordamos com Padilha (2011: 159) que o conceito de multiletramentos refere-se a “recursos representacionais de construção de significado constantemente atualizados pelos usuários com vistas a atingir os vários propósitos culturais e sócio-comunicativos”, que enfoca um dos pontos cruciais do conceito de letramento/multiletramento, a necessidade constante de atualização pelos usuários. Não como algo obrigatório, mas como algo inerente à natureza da linguagem, ao ensino-aprendizagem de línguas.

A introdução desta temática nos estudos da linguagem torna-se muito relevante quando relacionamos a realidade social da maior parte dos estudantes de escolas públicas brasileiras ao mercado de trabalho. Segundo Rojo e Moura

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados”. (ROJO; MOURA, 2012: 8)

Contextualizar o ensino ao alunado favorece a imersão em níveis mais profundos de letramento, encaminhando-se para outros e novos letramentos. Neste sentido, os “novos letramentos” referem-se ao conceito de letramento desenvolvido pelos autores Lankshear e Knobel (2008), que envolve, por exemplo, o letramento digital.

Tratam-se de novos modos de entender e significar a formas de ação no mundo, práticas socioculturais, que interagem com modos de linguagem hipertextual e com a tecnologia digital. Desenvolvem-se por meio daquelas práticas de linguagem que se realizam por meio do digital ou requerem aspectos do digital.

A proposta de novos letramentos baseia-se no entendimento de que as novas práticas ganham o adjetivo “novos” porque incluem o aspecto sociocultural comum às práticas de letramento, e mais dois elementos, as

novas técnicas digitais e o novo ethos. Assim, para Lankshear e Knobel (2008), a troca de formas materiais como o texto impresso para as formas digitalizadas é a primeira marca dos novos letramentos.

Somente com a inserção da nova técnica digital é possível criar tantos novos meios de interação entre os sujeitos. Esses meios geram novas práticas de letramento, que, por sua vez, integram cada vez mais as pessoas em todo o mundo, com diferentes valores e sensibilidades. Disso surge um novo *ethos*, onde antes havia práticas de letramento individuais, centrada em um autor, agora há a coletividade, a *web 2.0*, cuja sentença é o compartilhamento, é a colaboração. Neste sentido, o novo ethos compartilha de aspectos que foram disseminados pelos pensadores da cibercultura, como Lévy (1999), e do conceito de inteligência coletiva de Castells (2001).

Neste sentido, entendemos o letramento digital como um fenômeno que se constitui por fases ou graus, que se entrelaçam num desenvolvimento não-linear para a construção dos conhecimentos necessários utilizados em práticas sociais situadas. Assim, podemos construir conhecimentos práticos sobre como ligar e desligar o computador, mas ainda não sabemos utilizar um correio eletrônico. Ou, podemos saber manejar o correio eletrônico por meio de um smartphone, mas não sabemos configurá-lo no computador.

São várias facetas do letramento digital, são vários saberes envolvidos em graus mais simples ou mais complexos. Todavia, são saberes necessários nas práticas sociais para se ir a um banco, para se inscrever num concurso, para se conectar com as pessoas que estão em lugares distantes, para saber mais informações além dos jornais e revistas da televisão ou mídia impressa, entre tantos outros exemplos.

Este mapa é inacabado, constitui-se sempre num devir, pois sua cartografia pode ser redesenhada a qualquer instante. Seguindo a metáfora do mapa, o fenômeno do letramento digital também possui regiões ainda não desbravadas, de exploração e de descoberta, sendo um fenômeno novo, que ainda conta com certo grau de imprecisão teórica. É um fenômeno ainda em

construção, em processo de mapeamento teórico, pois novos saberes surgem a todo tempo e novos usos e valores também.

## 2. O letramento em graus

A ideia de graus de letramento já foi levantada por Tfouni (1995), em sua obra Letramento e alfabetização. Para estas autoras, os graus de letramento oferecem mais possibilidades de entender que este fenômeno não possui uma divisão clara entre ser ou não ser letrado.

Em perspectiva semelhante, Soares (2003: 58) compartilha da ideia de níveis de letramento. Segundo esta autora, “o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento”. Entendemos, por esta sequência, que é necessária vivência com as práticas de letramento para que o sujeito desenvolva seu constructo do fenômeno. No caso do letramento digital, a variedade de práticas digitais com as quais o sujeito tem experiências incrementa seu grau de letramento.

Assim, entendemos que, numa perspectiva de *continuum*, é possível estabelecer graus que indiquem o desenvolvimento de letramento digital, que podem corresponder a menor ou maior desenvolvimento em determinados momentos de interação, mas que, numa perspectiva de aprendizagens, continuam em desenvolvimento por toda a vida.

Neste tocante, a perspectiva do *continuum* embasa-se na visão de Marcuschi (2001) e Koch (1997, 2002). Estes autores não trataram de letramento digital, e sim das relações entre a fala e a escrita. Estes autores entendiam a fala e escrita não como instâncias dicotômicas e antagônicas, que respondiam a uma visão estruturalista da linguagem, mas como modos de realização da linguagem marcados por um conjunto de características que os distingue como textos falados ou escritos em maior ou menor grau.

Assim, pode-se pensar nos graus de letramento digital como uma condição do ser letrado. A condição letrada, retratada por Goulart<sup>1</sup> (2007: 52), “está associada a alterações em determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística relacionados à utilização da língua escrita”. O entendimento desta condição nos remeteu aos perfis de leitor desenvolvidos por Santaella (2004).

Santaella (2004) reflete a respeito da leitura no ciberespaço. Para tanto, parte das habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas envolvidas no ato de ler, para configurar os perfis dos leitores. Da análise desta configuração, surgem três tipos de leitores: contemplativo, movente e o imersivo, sobre o qual nos focaremos.

O leitor imersivo é aquele que lê a virtualidade. Não lida com o objeto tátil que é o livro, e sim a partir de *bits* de informação, no hipertexto. Não lê pela linearidade das linhas impressas em folhas de papel, e sim pela tela de um dispositivo eletrônico. Pelas palavras de Santaella,

Diferentemente do leitor de livro, que tem diante de si um objeto manipulável, a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não é mais manuseada diretamente, imediatamente pelo leitor imersivo. (SANTAELLA, 2004: 32)

Este tipo de leitor guarda mais liberdade que os outros perfis descritos por Santaella, por não ter a linearidade do livro impresso para seguir, podendo estabelecer sua rota de leitura, “conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc” (SANTAELLA, 2004: 33).

Dada a configuração do leitor imersivo, a pesquisadora buscou delinear, dentro deste perfil, os tipos de usuários do ciberespaço. Para tanto, precisava entrecruzar aspectos cognitivos e sensório-motores do novo modo de ler. Seu grupo de sujeito foi delimitado em 30 sujeitos, com ensino médio completo,

---

<sup>1</sup> Que, por sua vez, inspirou-se em Soares (2003).

divididos em dois grupos: a) os que tinham familiaridade com o ciberespaço e b) os que não tinham nenhuma intimidade.

Os resultados da entrevista foram elucidativos ao apontar para o fato de que não havia apenas dois grupos no universo de sujeitos e sim um terceiro grupo, intermediário. Posto isso, Santaella passou a categorização dos três perfis de leitores do ciberespaço: o novato, o leigo e o experto.

Nesta esteira, buscamos entender a geração atual em idade escolar a partir de graus de letramento digital. A partir de uma lista de habilidades linguístico-cognitivas, construímos seis domínios de habilidades que compõem o letramento digital e, a partir de um conjunto de doze testes, atribuímos graus de execução a cada um deles, de 1 a 4 (BOTELHO, 2013).

### **3. Um pouco de método**

Para elaborar os testes que nortearam a criação dos perfis de letramento digital, consideramos as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas no processo de aquisição e construção do letramento digital, tais como: a habilidade de nomear e identificar com léxico apropriado os equipamentos de informática, habilidade de realização de multitarefas, habilidades icônicas, entre outras. Denominando-as de domínios. Dessa maneira, o conjunto de testes deste estudo ficou dividido em seis domínios<sup>2</sup>: do ambiente de Informática, das habilidades icônicas, do ambiente de conexão, da realização de múltiplas tarefas, da alfabetização e do letramento digital e da comunicação na internet.

Os testes foram aplicados nas escolas, em seus laboratórios de informática, durante o período de aulas. A proposta de aplicar os testes estando as crianças isoladas da sala de aula, das condições, implícitas ou não, de uma avaliação perene, proporcionou um contexto de pesquisa mais livre, aberto à experimentação, à tentativa, frustração, sucesso e erro, nos quais os

---

<sup>2</sup> Entendemos que a divisão em seis domínios exerce apenas uma função didática, pois os testes e seus resultados entrelaçam estes conhecimentos, pois não é possível conectar-se na internet sem reconhecer um ícone de navegador. Dessa forma, dividimos os domínios para organizarmos os testes, mas não pretendemos, com esta divisão, compartimentalizar o conhecimento dos sujeitos e seu letramento digital.

sujeitos por vezes se comportaram como navegadores errantes que, segundo Santaella (2004), mesmo desconhecendo o caminho, seguem princípios de adivinhação.

Como lidamos com crianças muito pequenas, ainda não alfabetizadas, podemos perceber que, por vezes, o comportamento errante, pela falta de outros atributos como o sistema alfabético ou a familiaridade com os equipamentos de informática, assumia o papel de guia durante os testes no computador. Isto nos levou a caracterizar as crianças como típicas exploradoras, inseridas em uma metáfora de navegação, para quem, de acordo com Santaella (2004: 102), “sem começo, meio e fim claramente definidos, a navegação é uma aventura”.

Após a análise individual das crianças, passamos à categorização dos graus de letramento. Primeiramente, categorizamos o que cada criança conseguiu realizar, somando seus acertos em cada tarefa. Depois atribuímos a cada acerto, um grau de letramento, que correspondia a valores para a tarefa. Algumas tarefas elementares, como identificar o *mouse*, receberam valor um e outras como digitar o endereço de um *site* no navegador, recebiam o valor quatro. Assim, com tarefas em quatro valores, somamos os acertos em cada valor e com este resultado, determinamos a que perfil de letramento digital pertencia aquele sujeito naquele domínio.

Como havíamos eleito seis domínios do letramento digital, havia o risco de uma criança apresentar um perfil para cada domínio e repetir outros. Para tanto, adotamos a perspectiva de *continuum* que permitia que as crianças deslizassem entres os perfis, alcançando melhores resultados em algumas tarefas e ainda se desenvolvendo em outras. Este *continuum* mantinha a relação entre escolaridade, idade e desenvolvimento das atividades da criança como foco para a análise e categorização.

Detalhadamente, expomos em quadros as tarefas propostas nos testes e seus valores e, na sequência, a descrição dos perfis de letramento digital:

<b>1. Domínio do ambiente de Informática</b>	
<b>Reconhecimento dos equipamentos de Informática</b>	
Equipamento	Valor
Monitor	1
Teclado	1
Mouse	1
Caixas de som	1
Telefone Celular	1
Câmera Fotográfica	2
CPU	2
<b>Funcionamento dos equipamentos de Informática</b>	
Equipamento	Valor
Monitor	1
Teclado	1
Mouse	1
Caixas de som	1
Telefone Celular	1
Câmera Fotográfica	2
CPU	2
Inicializar o computador	1
Encerrar o computador	1
<b>Utilização do mouse</b>	
Clique/Ação	Valor
Um clique	1
Dois cliques	1
Botão esquerdo	1
Botão direito	2
Rodinha	2
<b>Utilização do teclado</b>	
Digitação	Valor
Fraca	1
Média	2
Forte	3
<b>Registro de imagem estática</b>	
Ato	Valor
Câmera fotográfica	1
Telefone celular	1
Transferência de arquivo via câmera	2
Transferência de arquivo via telefone	2

## 2. Domínio das habilidades icônicas

### Movimentar-se no hipertexto

Ato	Valor
Ícone da página inicial	1
Ícone seta de voltar	1
Barra de rolagem	2
Seguir hiperlinks	3

### Habilidades Icônicas

Ícone	Valor
Jogos	2
Vídeo	2
E-mail	4
Imprimir	3
Salvar	4
Fonte	2
Tamanho da fonte	2
Negrito	4
Copiar	2
Colar	2

## 3. Domínio do ambiente de conexão

### Gestos de conexão

Ícone/Gesto	Valor
Reconhece o ícone de conexão	2
Gesto de conexão	2
Conexão: ícone na bandeja	2
Conexão: navegador de internet	2
Conexão: iniciar o computador	1

### Navegadores e Navegação

Ícone	Valor
Identifica os navegadores	2
Explicação	3
Navegação: site de vídeo	4
Navegação: site de pesquisa	4

## 4. Domínio da realização de múltiplas tarefas

### Múltiplas tarefas

Tarefa	Valor
Identificação do jogo	1
Desempenho no jogo	1
Checagem de atenção	2

Percepção da música	2
Percepção do desenho	2

### 5. Domínios da alfabetização e do letramento digital

#### Utilizando o processador de texto

Tarefa	Valor
Digitar o nome	1
Alterar a fonte	2
Negrito	3
Alterar cores	2
Alterar tamanho da fonte	2
Selecionar	2
Copiar	2
Colar	2
Apagar	1
Imprimir	3
Salvar	3

### 6. Domínio da comunicação na internet

#### Utilizando o e-mail

Tarefa	Valor
Conhece e explica o e-mail	2
Identifica a estrutura	3
Utiliza com ajuda	4

Os testes foram executados em 2010 e repetidos em 2011, com crianças de 5 a 7 anos, de escolas públicas e privadas de Recife-PE. Após a execução dos testes, chegamos a um modelo de graus de letramento que corresponde a uma relação entre os conhecimentos e a performance nos testes. A partir deste desempenho, traçamos quatro perfis de letramento digital: errante, passageiro, navegante e guia.

## PERFIS DO LETRAMENTO DIGITAL

### Errante

Denominamos de errante aquele sujeito que navega sem destino, sem o conhecimento de onde quer chegar, que erra ao navegar, por não dominar as rotas necessárias para se navegar. É um navegador à deriva, que caracteriza um estado ou condição do sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomear

boa parte deles, num ambiente de informática, mas não tem conhecimentos a respeito de sua funcionalidade, não sabe manejá-los. Pelo seu parco convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem medo de tocar os equipamentos de informática, não sabe para o quê servem e tem noções muito escassas a respeito das ferramentas digitais. Este sujeito ainda não é capaz de digitar seu nome com autonomia e tem muita dificuldade com o vocabulário específico e apropriado aos meios digitais, por muitas vezes o desconhecendo por completo. Por seu desconhecimento frente aos caminhos para navegar, o errante tem medo, não arrisca muito, mantém-se mais à deriva do processo.

### **Passageiro**

Denominamos de passageiros aquele sujeito que está de passagem pelos caminhos de navegação. Este sujeito navega com auxílio de alguém, dirigido por outro sujeito. Pertence àquele estado ou condição do sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomeá-los, num ambiente de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu mediano convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem conhecimentos a respeito de digitação, dos botões do *mouse* e da funcionalidade de seguir *links* do hipertexto. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de conexão e *internet*, inclusive sobre o gênero *e-mail*. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, mesmo que com alguma dificuldade e domina algumas das funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário. O detalhe mais importante da sua condição é que, com auxílio de outro, com interação, este sujeito consegue navegar, se arrisca e explora a navegação.

### **Navegante**

Denominamos de navegante aquele sujeito que sabe navegar nos meios digitais, pois consegue nomear os equipamentos de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem bons conhecimentos a respeito de digitação, dos botões do *mouse* e de outras funcionalidades do hipertexto, como encontrar o mapa do *site* e ver suas ramificações internas e potencial rizomático externo. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de conexão, navegadores de *internet*, inclusive sobre o gênero *e-mail*, possuindo sua própria conta. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, com autonomia, domina com tranquilidade as funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário.

### **Guia**

Denominamos de guia aquele sujeito que navega sem mapas, por já conhecer o caminho. É capaz de navegar sozinho, sabendo, inclusive, guiar outros no processo. É um sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomeá-los, num ambiente de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu alto convívio e imersão com as ferramentas digitais, este sujeito tem amplos conhecimentos a respeito de digitação, do uso do *mouse*, da produção e postagem de conteúdos em forma de hipertexto, sobre navegadores, conexão e uso de contas de *e-mail*. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de navegação na *internet*, sabendo acessar *sites* específicos. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, com autonomia, domina com tranquilidade as funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário e acrescenta detalhes ao seu uso de documentos eletrônicos.

Enfim, os perfis de letramento digital podem compreender várias ações, que se entrelaçam durante o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças a respeito destas ferramentas e meios digitais, mesclando os graus e valores.

Pretendemos com estes perfis, os quais emergiram das práticas de atividades digitais de cada um dos sujeitos do estudo, construir um panorama do desenvolvimento do letramento digital, que nos permitiu enxergar uma relação entre alfabetização e letramento digital, ainda considerando os fatores, idade, escolaridade e experiência sociocultural e práticas com os equipamentos eletroeletrônicos.

### **Considerações Finais**

Este artigo apontou o processo de construção e categorização de graus de letramento, em perfis de letramento digital. Tomamos o conceito de letramento digital filiado à corrente dos estudos sobre letramento como prática social (STREET, 1984) e posteriormente à corrente de pesquisa sobre o letramento digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Para alcançar o objetivo proposto, elaboramos um conjunto de testes, construídos a partir das habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital,

distribuídos em seis domínios, e nos encontramos com os sujeitos do estudo para a prática destas tarefas individualmente.

Tais resultados corroboraram com os perfis de letramento digital que emergiram do estudo, pois as mesmas crianças que tinham acesso à tecnologia, em casa ou não, são aquelas que obtiveram melhor desempenho nos testes realizados. Isso nos mostrou que a prática de atividades digitais incrementa diretamente o seu grau de letramento digital.

Enfim, podemos afirmar que as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital entrelaçam-se umas às outras, num *continuum*. Essas habilidades podem se entrelaçar, como percebemos quando as crianças observadas utilizaram o mouse e o teclado como meios para a expressão linguística no ambiente hipermídia. Sem o domínio do clique do mouse, não havia o processamento das múltiplas semioses envolvidas na linguagem do ciberespaço, como ícones e *links*.

Dessa perspectiva de *continuum* emergem os graus de letramento digital, que demonstram uma correlação direta entre progresso na alfabetização/letramento com aumento do letramento digital e vice-versa, agindo em um continuum de forças que vão e vêm progressivamente de modo pendular, ampliando cada vez mais o alcance do pêndulo, parece habilitar ininterruptamente seres digitais com mais habilidades para enfrentar os desafios do mundo pós-moderno.

## Referências Bibliográficas

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BOTELHO, F. G. *A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização*. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Letras: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge: London, 2000.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo, Papirus, 1996. (Publicado originalmente em 1963)
- HEATH, S.-B. *What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school*. *Language in Society*, 11: 49-76, 1982.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. 2002.  
\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A; Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- NORTON, B. *Literacy for life*. Boston: Pearson/A & B, 2007
- OLSON, D.R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997. (Publicado originalmente em 1996)
- ONG, W. J., *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998. (Publicado originalmente em 1982)
- PADILHA, A. L. *Formas e funções da autoria na internet: uma prática discursiva*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Letras: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_ (org.). *A prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus, 2004.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981, 335 p.

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

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Publicado originalmente em 1984)

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Revista Calidoscópico*, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

## **A ARGUMENTAÇÃO INICIAL VIA MOODLE EM LÍNGUA INGLESA NAS ENGENHARIAS**

**Julia Larré (UFRPE)**  
[jlarre1304@gmail.com](mailto:jlarre1304@gmail.com)

### **Resumo**

Neste artigo analisamos como se caracteriza a argumentação (LIBERALI, 2011) em uma primeira produção discente na atividade social debate em inglês em fórum virtual na plataforma Moodle. A coleta de dados se deu em uma turma de Língua Inglesa I de uma universidade federal rural brasileira para alunos de Engenharia.

### **Palavras-chave**

Argumentação, Debate, Ensino de Língua Inglesa, Fórum, Moodle.

### **Abstract**

In this article we analyze the aspects of the argumentation (LIBERALI, 2011) in a first production of students for a debate in English in Moodle. The data collection was in an English language class of a Brazilian rural federal university for engineering students.

### **Keywords**

Argumentation, Debate, EFL, Forum, Moodle.

## **0. Introdução**

De acordo com Morin (2011), a educação deve ser pautada em alguns pressupostos, dentre os quais i) o de que o conhecimento deve ser pertinente; ii) o de que é preciso enfrentar as incertezas, preparando as mentes para o

inesperado; iii) e o de que se deve ensinar a compreensão mútua entre os seres humanos, ampliando a educação para a paz. Cada um desses pressupostos formam uma noção de aprendizagem que se pauta na criação de um espaço dialógico (MATEUS, 2013) e crítico-colaborativo-criativo (LIBERALI, 2012 e MAGALHÃES, 2009) que, além de complexo, nos faz chegar a um ponto em comum que é a compreensão da condição humana, dos diferentes saberes e acontecimentos que nos rodeiam para que não nos tornemos vítimas do não-saber, do não-discutir e do não-refletir.

Nesse sentido, pensamos que a argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013) é uma maneira de educar de modo que os três saberes supracitados se unam aos objetivos primordiais do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) com o uso da linguagem argumentativa e possam balizar nossas ações pedagógicas em sala de aula na universidade, permitindo que os sujeitos envolvidos aprendam a realizar escolhas de “maneira articulada e crítica” (BROXADO, 2016, p. 27), e para que aprimorem “seu pensar e refletir diante de questões de natureza social, cultural e política, na medida em que são reorganizados os [seus] posicionamentos” (IDEM, p. 27).

O recorte deste trabalho justifica-se por ser parte de um estudo maior (LARRÉ, 2015-2017), que busca propor uma reestruturação do currículo da Língua Inglesa (LI) em Ensino a Distância (EaD), nas graduações das engenharias Mecânica, Elétrica, Eletrônica, Civil e de Materiais, em uma universidade federal rural, no nordeste do Brasil.

O intuito é verificar a linguagem e os recursos argumentativos utilizados em uma atividade de debate em fórum virtual para que possamos criar para as próximas fases do curso materiais didáticos que adicionem mais elementos enunciativos, linguísticos e discursivos (LIBERALI, 2011) à linguagem a ser utilizada pelos aprendizes de modo que estes se tornem capazes de dialogicamente discutir em língua inglesa temas recorrentes no contexto sócio-histórico-cultural dos discentes focais.

Desejamos com esse trabalho ampliar os horizontes dos aprendizes para eles se tornarem aptos a utilizar a ferramenta fórum proporcionada pela disciplina de LI em EaD para sua formação continuada como futuro ator na área de engenharia e como cidadão do mundo, num engajamento discente significativo e racional (vf. WILSON, 2013) nas discussões que permeiam o viver de maneira geral.

## **1. O Contexto**

Os cursos de engenharia da universidade federal rural em questão tiveram início em setembro de 2014, sendo, portanto, cursos novos, em que o propósito primordial se pautava na oferta obrigatória de cursos de língua portuguesa e língua inglesa permeando 4 (quatro) dos 5 (cinco) anos do bacharelado:

Entre as disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso estarão incluídas Português e Inglês, sendo esta última oferecida de forma contextualizada, o que irá permitir aos alunos um completo domínio sobre leitura de bibliografia específica da área, manuais, programas de treinamentos, bem como capacitará os mesmos para a participação nos vários programas de intercâmbios mantidos pela UFRPE e seleções para Programas de Pós-Graduação à em nível internacional (UFRPE, 2013, p.30-31).

Como nosso foco é na LI, verificamos nos melhores cursos de Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica selecionados pelo MEC em 2015, buscando em suas grades curriculares cursos obrigatórios de LE e/ou LI. É possível perceber que nenhum dos cursos possui essa oferta. Nesse sentido, a universidade federal rural em que realizamos nossa pesquisa possui um traço inovador no quesito de preocupação com a formação argumentativa enunciativa, discursiva e linguística dos aprendizes de LI das Engenharias.

**Quadro 1:** demonstrativo de carga horária em LI de alguns dos melhores cursos de Engenharia de 2015 no Brasil

Curso e Instituição de Ensino Superior (IES)	Conceito MEC em 2015*	Carga horária obrigatória total	Carga horária Língua Inglesa na grade curricular
Engenharia Civil - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	5	4.065 horas	0 horas (LI é eletiva)
Engenharia Mecânica - Universidade de São Paulo (USP)	5	4320 horas	0 horas (LI é eletiva)
Engenharia Elétrica - Universidade de São Paulo (USP)	5	4230 horas	0 horas (LI é eletiva)

Fonte: <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/engenharia-mecanica/>

Segundo o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de Engenharia Mecânica (UFRPE, 2013), por exemplo, no qual nos baseamos para este artigo<sup>1</sup>:

Fenômenos como globalização, privatizações e crise econômica atingiram plenamente a atividade profissional do engenheiro, cujas funções, responsabilidades e qualificações estão bem diferentes do que eram no início da década. Essa atualização, que envolve informática, robotização e automação de processos, tem o objetivo de competir no mercado internacional. Pelo mesmo motivo, mudou-se a forma de gerenciar: hoje, há um sistema mais participativo, o que requer maior qualificação do empregado, exigindo um perfil de engenheiro muito mais amplo. (UFRPE, 2013, p.6).

Tal afirmação justifica, pois, a opção de incluir na grade curricular obrigatória a LE, visando a uma formação ampla do engenheiro e, portanto, em sua inclusão mais imediata a um mercado de trabalho que também exige proficiência linguística para competir no mercado internacional. Os aspectos argumentativos estudados no curso focal auxiliam o futuro engenheiro a ser mais participativo em suas responsabilidades e qualificações.

<sup>1</sup> Selecionamos este PPC pelo fato de que todos os outros possuem o mesmo texto quanto ao trecho sobre as disciplinas de língua estrangeira em EaD.

Nesse sentido, o ensino de LI no curso de engenharia tem como objetivo corroborar com a educação como um processo de formação integral. Paralelamente, o ensino desse idioma com base na argumentação também pode contemplar o princípio de desenvolvimento de projetos que promovam o desenvolvimento local e regional, tendo em vista a necessidade de comunicação para o desenvolvimento de atividades que vão desde a pesquisa até atividades comerciais no mundo globalizado em que estarão inseridos os nossos aprendizes.

Com a orientação acima em mente, elaboramos um plano de curso total de 240h para oito períodos em que LI deveria ser ofertada, em EaD, englobando a argumentação em seus aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos, alicerces para a vida acadêmica e profissional dos alunos, tendo como base norteadora a Argumentação na sala de aula (LEITÃO, 2011). Recriamos, a partir do que havia sido realizado para os PPCs de 2013, as ementas de curso pautadas dessa vez em atividades sociais que englobassem capacidades enunciativo-linguístico-discursivas fundamentais para a vida acadêmica e profissional dos alunos, pensando sempre na possibilidade de internacionalização dos aprendizes através do conhecimento específico da língua-alvo e de programas de mobilidade.

A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Engenharias da universidade em questão definiu que as disciplinas deveriam ter como norteadores os seguintes princípios:

(...) a. Interdisciplinaridade entre conteúdos programáticos dos componentes curriculares; b. Formação de cidadãos críticos, inovadores e éticos; c. Formação profissional pautada na responsabilidade social; d. Desenvolvimento de projetos que venham promover o desenvolvimento local e regional; e. Ensino flexível, atual e inclusivo; f. Formação de qualidade à sociedade, associado ao desenvolvimento humano; g. Educação como um processo de formação integral. (UFRPE, 2013, p. 14).

Verificamos que trazer a argumentação na atividade social “Debater em fórum via Moodle na graduação em Engenharia” como ponto chave é fundamental em uma proposta como a supracitada, pois o seu papel é o de

“expandir o potencial de participação cidadã, por ser uma atividade em que opiniões diversas têm a possibilidade de serem discutidas” (LARRÉ, 2014, p. 108), possibilitando como práxis a promoção da reflexão para a transformação de si e do mundo em que vivemos.

### **1.1 Inglês em EaD nas Engenharias: organização curricular inicial**

Os cursos de engenharia sobre os quais nos referimos tiveram início em setembro de 2014 e possuíam a oferta obrigatória de LE permeando 4 (quatro) dos 5 (cinco) anos do bacharelado.

As disciplinas de LI são ministradas na modalidade da EaD, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. A escolha dessa modalidade de ensino se deu por conta da necessidade que se havia de oferecer uma modalidade de aprendizagem que oportunizasse o ensino-aprendizagem sem a necessidade de o aluno se transportar até a universidade presencialmente. Pensando, portanto, por este viés, a língua estrangeira em EaD poderia proporcionar ao aluno mais autonomia em relação ao tempo e ao espaço de estudo, já que esta modalidade de educação desobriga o estudante a estar fisicamente presente no mesmo ambiente que o professor (MESQUITA et al, 2014). Destacamos que no PPC de todas as engenharias mencionadas não há nenhuma justificativa além dessa.

Planejamos, desta forma, a realização de um programa que permitisse o trabalho com capacidades de compreensão escrita e oral de gêneros específicos a cada semestre para que o aluno se tornasse apto a atuar em eventos acadêmicos, e elaboramos o seguinte quadro inicial para o curso:

**Quadro 2:** tabela resumida dos conteúdos programáticos mais gerais de cada disciplina de língua inglesa (LARRÉ, 2015)

Disciplina (30h/aula cada)	Foco do trabalho
Língua Inglesa 1	Compreensão leitora de textos em geral.
Língua Inglesa 2	Compreensão leitora de textos específicos da área de Engenharia (artigos de <i>websites</i> sobre as atividades de engenheiros de diversas áreas).
Língua Inglesa 3	Compreensão oral ( <i>listening</i> ) e foco nos gêneros textuais comunicações orais, palestras e entrevista (de especialistas, por exemplo).
Língua Inglesa 4	Foco na escrita de resumo acadêmico.
Língua Inglesa 5	Foco na escrita e apresentação de um pôster acadêmico.
Língua Inglesa 6	Preparação e implementação do gênero comunicação oral em congresso.
Língua Inglesa 7	Escrita de um esboço de artigo em inglês, baseando-se em seu Trabalho de Conclusão de Curso <sup>2</sup> .
Língua Inglesa 8	Produção de um evento acadêmico em inglês - para apresentação de suas produções do decorrer do curso.

A disciplina de Língua Inglesa 1 foi planejada de modo que os alunos tivessem contato com o maior número possível de textos jornalísticos e acadêmicos, para que pudessem se familiarizar com a linguagem escrita, com temáticas que pudessem nortear o viver discente na língua alvo. Dessa forma, ao se deparar com textos e atividades sociais em que temas mais polêmicos são abordados, o indivíduo se sente mais apto a debater em língua inglesa de forma a aprender melhor sobre o tema. Ainda não havíamos sentido nesse momento da disciplina, a necessidade de realizar atividades mais específicas

---

<sup>2</sup> Nesse período do curso, os alunos já preparam com os orientadores seu TCC.

que relacionassem os textos às categorias de análise da linguagem argumentativa, pois, pelo fato de os alunos estarem pela primeira vez utilizando uma plataforma virtual de ensino, eles se sentiam receosos. Por esta razão a professora-pesquisadora optou por realizar atividades como questionários, entrega de tarefas e fóruns que tivessem foco na compreensão textual de modo que os aprendizes se sentissem desafiados pelas atividades referentes aos textos e não pelo uso da plataforma.

Durante toda a disciplina de 30h/aula realizamos atividades que abordaram os seguintes conteúdos teóricos relacionados à habilidade leitora em LI: Introdução aos gêneros textuais, Tipos de Leitura, Estratégias de leitura de textos em Língua Inglesa e Categorias do Conhecimento e a argumentação? Conforme as leituras teóricas eram propostas, criamos, na plataforma de ensino, testes de conhecimento relacionados aos conteúdos teóricos e também realizamos práticas de leitura e interpretação de texto com o material didático em LI.

Ao final da disciplina, após 04 (quatro) textos jornalísticos e acadêmicos referentes a várias temáticas que ocorreram à época da disciplina - como protestos dos professores no sul do país, reação da população à reeleição da presidenta, por exemplo - propusemos um fórum para debate sobre uma temática que gera bastante discussão entre os próprios alunos da área de Engenharia: *por que o número de mulheres é menor que o de homens nesse ramo?*

## **2. Atividade proposta**

A temática do fórum na plataforma Moodle sobre o qual mencionamos acima, envolveu a discussão sobre o papel da mulher nas engenharias, com uma questão norteadora proposta pela professora-pesquisadora. Essa temática foi selecionada pelo fato de que nos cursos de engenharia na universidade em questão, apesar de haver um número equiparado entre homens e mulheres

(54% de homens e 46% mulheres, segundo dados do Diretório Acadêmico<sup>3</sup> dos cursos no ano de 2015), verificávamos certas “disputas” relacionadas a questões de gênero nos corredores da instituição de ensino, como por exemplo, discussões sobre quem seria melhor na execução de atividades práticas de engenharia. Propusemos, então, como forma de diagnosticar a *performance* dos aprendizes em relação à argumentação, a discussão em fórum virtual de forma que os aprendizes emitissem suas opiniões em língua inglesa, utilizando seu conhecimento prévio sobre a temática e sobre o argumentar.

## 2.1 Contextualização e sequência da atividade

Propusemos a leitura do texto “Only 10% of UK Engineers are women” como *input* para a discussão que haveria no fórum. A seleção do referido texto respeitou o nível linguístico atingido ao fim do semestre pela maior parte dos alunos (que havia sido diagnosticado em tarefas durante o semestre, dentro do estabelecido pelo QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), como nível entre A2 (básico forte) e B1 (pré-intermediário). Desta forma, os aprendizes teriam conforto para ler e fomentar, assim, a produção textual escrita decorrente da atividade. No nível B1 o aprendiz de língua estrangeira, como utilizador independente<sup>4</sup>:

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49)

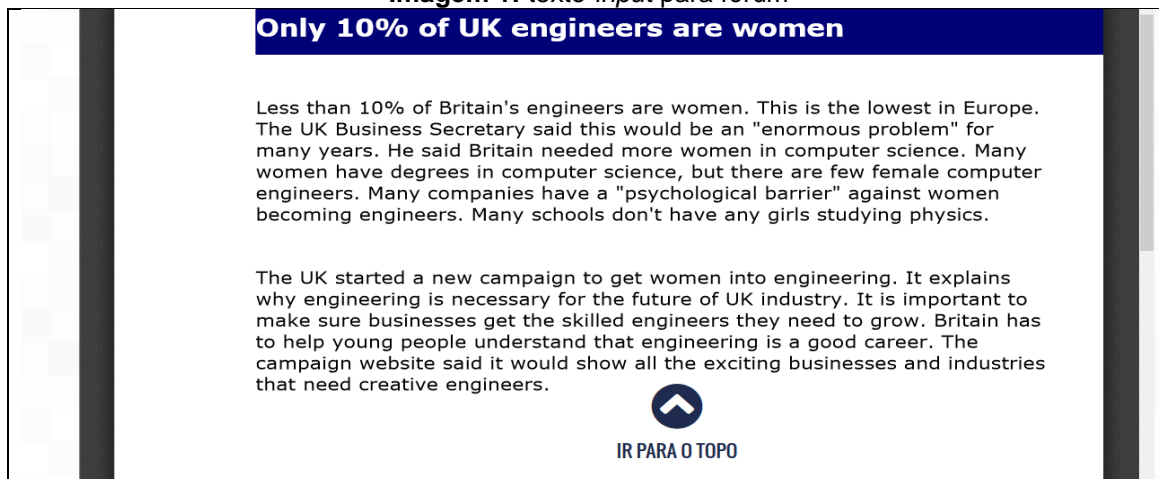
---

<sup>3</sup> Agradecemos aqui aos alunos André Brito, Emmanuel Augusto, Nilton Xavier, Yasmim Leandra, Matheus Yuri, Fernanda Gomes, representantes do DA da UACSA/UFRPE (2015), que contribuíram no fornecimento dos dados quantitativos utilizados nesse artigo.

<sup>4</sup> De acordo com a tabela do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (2001).

Portanto, os aprendizes estavam aptos, também pelo nível linguístico atingido nesta etapa do curso, a compreender a temática proposta e a participar de maneira simples de um debate em fórum sobre uma temática de seu dia-a-dia. Vejamos o texto<sup>5</sup>:


**Imagem 1:** texto-*input* para fórum



**Only 10% of UK engineers are women**

Less than 10% of Britain's engineers are women. This is the lowest in Europe. The UK Business Secretary said this would be an "enormous problem" for many years. He said Britain needed more women in computer science. Many women have degrees in computer science, but there are few female computer engineers. Many companies have a "psychological barrier" against women becoming engineers. Many schools don't have any girls studying physics.

The UK started a new campaign to get women into engineering. It explains why engineering is necessary for the future of UK industry. It is important to make sure businesses get the skilled engineers they need to grow. Britain has to help young people understand that engineering is a good career. The campaign website said it would show all the exciting businesses and industries that need creative engineers.

  
IR PARA O TOPO

**Fonte:** <http://www.breakingnewsenglish.com/1311/131106-women-engineers.html>  
Acessado em 02/04/2015

Após a leitura como proposta para trazer à tona o tema do debate em fórum, lançamos o seguinte enunciado:

**Quadro 4:** enunciado gerador de debate no fórum

"According to the text, having female engineers is very important. That is why the UK government is stimulating new campaigns for the girls to enter in the engineering world. (De acordo com o texto, ter engenheiras é muito importante. Por esta razão o governo do Reino Unido está estimulando novas campanhas para que as garotas entrem no mundo da engenharia.)

- In your opinion, why do women have such importance in the Engineering field? (Em sua opinião, por que as mulheres têm tanta importância na área de Engenharia?)
- Please, stick to the FORUM rules stated in the general messages<sup>6</sup>. (Por favor, sigam as regras do fórum colocadas nas mensagens gerais)
- Attention to your language. Answer to the forum IN ENGLISH. (Atenção ao linguajar. Responda ao fórum em inglês)."

<sup>5</sup> Optamos aqui por transcrever o texto supracitado por conta da formatação do artigo.

<sup>6</sup> Verificar Anexo 1

### 3 Análise de dados (opinião dos alunos no fórum – categorias de análise)

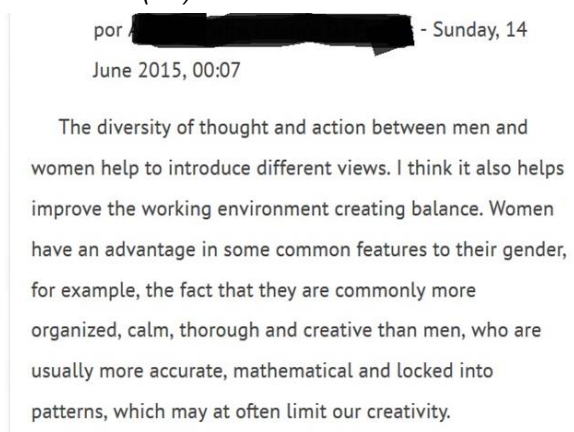
Aqui apresentaremos uma sequência da interação (uma das sequências em que houve contra-argumentação, pois somente nessa entrada do fórum houve um breve debate). De um total de 152 (cento e cinquenta e duas) adições de aprendizes no fórum, houve 37 (trinta e sete) comentários/respostas de outros colegas em relação à postagem geradora. Desses 37 comentários, 32 (trinta e dois) foram expressões de concordância (expressões padrão como *“I strongly agree with you”, “I agree with you”, “You got the idea!!!”, “It’s true!”*, e 5 (cinco) foram discordâncias. Porém, dentre essas discordâncias, somente **uma** postagem (0,6% das interações no fórum) pode ser considerada como uma contra-argumentação real, em que o participante além de fazer o entrelaçamento de sua voz com a do interlocutor, expõe sua opinião sobre o assunto.

Vejamos a supracitada sequência:

#### SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA<sup>7</sup>

#### WHY DO WOMEN HAVE SUCH IMPORTANCE IN THE ENGINEERING FIELD?

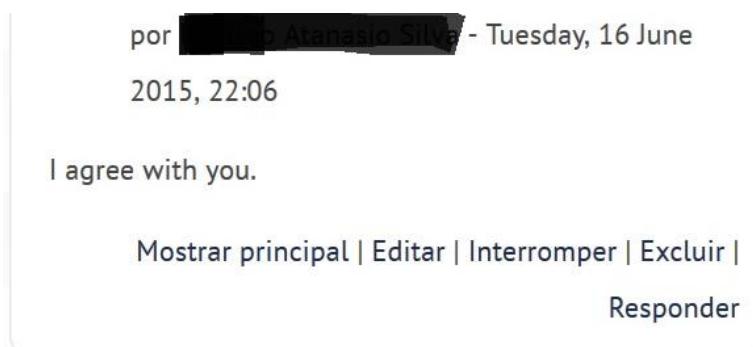
#### Imagem 2 - ALUNO GERADOR AP (sic)<sup>8</sup>



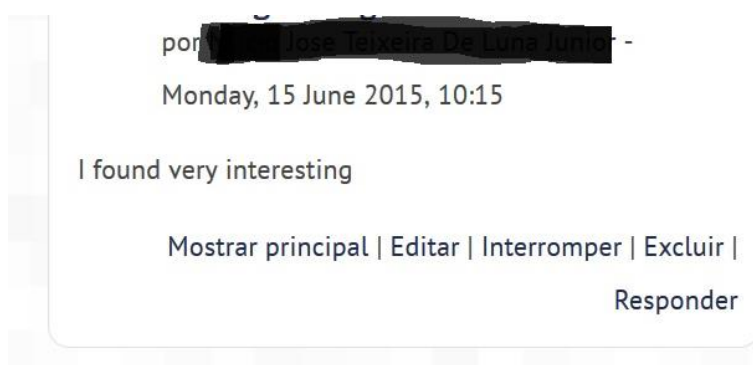
<sup>7</sup> Importante salientar que o foco deste artigo não está nos deslizes gramaticais dos alunos, e sim em sua argumentação. Portanto, não demonstraremos nada relativo às correções realizadas.

<sup>8</sup> A diversidade de pensamento e ação entre homens e mulheres ajuda na inserção de diferentes pontos de vista. Também acho que ajuda a melhorar o ambiente de trabalho criando equilíbrio. Mulheres possuem algumas vantagens que tem a ver com suas características, por exemplo, como o fato de que são mais calmas, organizadas, firmes e criativas que os homens, que são geralmente mais precisos, matemáticos, e fixados em padrão, o que pode limitar nossa criatividade. (Tradução nossa)

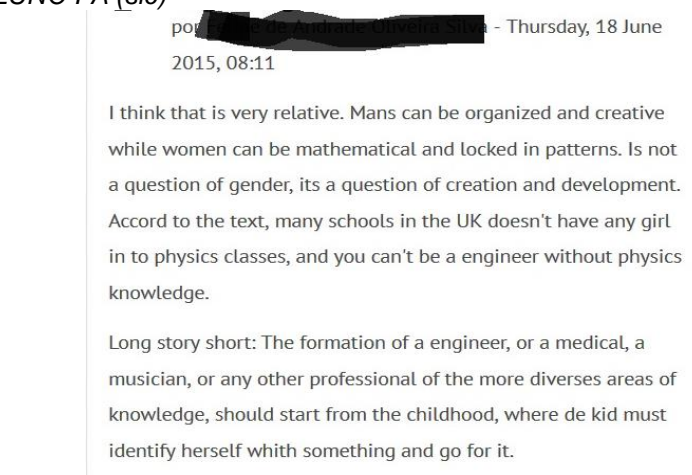
**Imagem 3 - ALUNO RA**<sup>9</sup>



**Imagem 4 - ALUNO MJ (sic)**<sup>10</sup>



**Imagem 5 - ALUNO FA (sic)**<sup>11</sup>



<sup>9</sup> Concordo com você. (Tradução nossa)

<sup>10</sup> Achei muito interessante. (Tradução nossa)

<sup>11</sup> Acho que isso é muito relativo. Homens podem ser organizados e criativos enquanto mulheres podem ser matemáticas e ligadas a padrões. Isso não é uma questão de gênero; é uma questão de criação e desenvolvimento. De acordo com o texto, muitas escolas no Reino Unido não tem nenhuma menina nas aulas de física e não tem como ser engenheiro sem conhecimento em física. Resumindo: a formação de um engenheiro, um médico, um musicista ou qualquer outro profissional das diversas áreas de conhecimento deve começar da infância, onde a criança deve se identificar com algo e ir atrás disso. (Tradução nossa)

Na sequência do aluno FA, única a ter as características de um processo argumentativo com contra-argumentação que consideramos como real, podemos verificar quanto aos aspectos enunciativos as seguintes características: se tratava de situação expressamente dialogal; havia um contrato de participação explícito (através do guia do fórum em que colocamos algumas regras para a escrita no fórum, como: escrever completamente na língua-alvo, considerar e mencionar trechos da opinião do colega para escrever a sua, utilizar linguagem polida); os membros da comunidade argumentativa viam o outro como capaz de agir e reagir (através da argumentação e da contra-argumentação); e podemos resumir os objetivos da proposta de interação da seguinte maneira: levar a posicionamento diante de situações de conflito, além de enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; colaborar para a construção do pluralismo (vf. LIBERALI, 2011).

Com relação aos aspectos discursivos, observamos na mesma sequência a discordância em relação ao colega, a ampliação do seu ponto de vista através de demonstração de argumentos adicionais e o espelhamento (citação do dualismo homem/mulher, a qual o primeiro aluno se referiu), no início de seu texto, para fomentar a discordância.

Quanto aos aspectos linguísticos, evidenciam-se mecanismos de coesão (anterioridade e simultaneidade), como podemos perceber no seguinte trecho: “*I think that is very relative*” (Creio que isso é muito relativo), em que *that* (isso) se refere a tudo o que AP mencionou em seu texto; mecanismo de distribuição de vozes, pois o aluno recorre ao texto do colega para elaborar sua linha de pensamento; e modalização e coesão nominal, expressadas por *I think* (Eu acho). Abaixo, o quadro resume os aspectos observados:

**Quadro 10:** baseado em Liberali (2011)

ASPECTOS ENUNCIATIVOS	ASPECTOS DISCURSIVOS	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
<p>Situação expressamente dialogal/contrato de participação explícito (guia do fórum)</p> <p>Membros da multiplicidade/comunidade argumentativa (fórum)/outro como capaz de agir e reagir (através do debate)</p> <p>Objetivos da interação: levar a posicionamento diante de situações de conflito;enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; colaborar para a construção do pluralismo.</p>	<p>Discordância; ampliação do debate através de Apresentação de PV; espelhamento com pedido de discordância.</p>	<p>Mecanismos de coesão (com o discurso do colega - anterioridade x simultaneidade); Distribuição de vozes (recorrendo ao texto lido antes do fórum); Modalização e coesão nominal(I think).</p>

Através da análise acima exposta, é evidenciada uma necessidade em se abordar de maneira mais enfática a atividade social “debater em fórum virtual escolar” na disciplina observada e nas decorrentes. Verificamos que além da questão linguístico-discursiva aquém do esperado, houve dificuldades dos aprendizes em relação à própria manipulação do gênero fórum virtual na plataforma Moodle, pois estes abriam novos tópicos de discussão ao invés de realizar debates dentro do tópico aberto pela professora-pesquisadora.

### **Considerações finais**

Ao término de toda a disciplina, verificamos a necessidade que os alunos de engenharia possuem de aprender a argumentar de modo profícuo na plataforma virtual, através da atividade de fórum, organizando melhor seus argumentos em língua inglesa de acordo com os aspectos característicos da linguagem argumentativa.

Argumentar, como vimos anteriormente (LEITÃO, 2011; LIBERALI, 2011, 2012, 2013; MAGALHÃES, 2009), faz parte do conhecimento que queremos para nossos alunos na educação do presente-futuro que se forma através de nossa atuação no mundo.

Nesse sentido, é essencial viver a argumentação no ambiente escolar/acadêmico, de modo que o aprendiz de uma língua estrangeira, em nosso caso a língua inglesa, possa se sentir atuante no mundo em que vive e que seja participante da construção do seu conhecimento e do conhecimento co-criado pelo grupo onde se encontra.

Para que isso ocorra, verificamos que as atividades didáticas propostas para a disciplina de Língua Inglesa 1 da universidade em questão devem ser reformuladas para que desde o seu início sejam demonstrados e analisados os elementos da tessitura argumentativa nas atividades didáticas a serem criadas. Deste modo, as atividades didáticas terão como senda a ampliação das possibilidades de os aprendizes aprenderem uma LE de maneira pertinente, discutindo sobre temáticas correntes, em que sejam preparados para lidar com diferentes visões de mundo.

## **Referências bibliográficas**

- BROXADO, I. **A formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na Reunião Pedagógica**. UFPE. Dissertação de Mestrado. 2016 (em escrita).
- LARRÉ, J. M. R. G. de M. 2014.... **Câmera na mão! Argumentação e atividade social “Elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa**. UFPE. Tese de doutorado. 2014. Disponível em: <http://pgletras.com.br/autores/tese2014-Julia-Maria-Raposo-Goncalves-de-Melo-Larre.html> Acessado em: 25/02/2016.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013. pp. 9 - 16.

MORIN, E. 2011. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed revisada. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 13-46.

LIBERALI, F. 2011. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. (série: A reflexão e a prática no ensino; v. 2; coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano).

\_\_\_\_\_. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.

MESQUITA, D; PIVA JR, D.; GARA, E.B.M. **Ambiente Virtual de Aprendizagem: Conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no Ensino a Distância**. São Paulo: Érica, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

WILSON, 2013. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores** / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília, UNESCO, UFTM: 2013.

UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica**, Processo Administrativo nº 23082.0194997/2013-03. UFRPE: 2013.

## AS PESQUISAS SOBRE REDES SOCIAIS DIGITAIS NO BRASIL: ANÁLISE DO PERÍODO DE 2001 A 2012

**Sônia Cristina Vermelho (UFRJ/NUTES)**

[cristina.vermelho@gmail.com](mailto:cristina.vermelho@gmail.com)

**Ana Paula Machado Velho (UNICESUMAR/UEM)**

[anapaula.mac@gmail.com](mailto:anapaula.mac@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo discute teórica e conceitualmente as Redes Sociais Digitais. Também apresenta resultados de pesquisa bibliométrica com análise de 115 trabalhos. Os resultados mostraram que a produção possui fragilidades metodológicas, mas indicou uma vertente sociológica bastante intensa. As áreas de maior produção foram as de Educação e Comunicação. As pesquisas também apresentaram tendência de crescimento após 2008.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação e Comunicação; Redes Sociais Digitais; Pesquisa Bibliográfica

### RÉSUMÉ

Cet article théorise et conceptualise sur les réseaux sociaux numériques. Il présente également les résultats de l'analyse de la recherche bibliométrique de 115 enquêtes. Les résultats ont montré que la production a des faiblesses méthodologiques, mais a indiqué une orientation sociologique très intense. Les domaines de la connaissance avec plus de production étaient l'éducation et de la communication. La production a tendance à la croissance de la recherche sur le sujet après 2008.

### MOTS-CLES

L'éducation et la communication; Réseaux sociaux numériques; recherche bibliographique

## 0. Introdução

Indiscutivelmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais (TICD's) transformaram radicalmente os hábitos de consumo de mídia de boa parcela da população. Atualmente, as instituições públicas e privadas com

atuação em todos os setores da sociedade têm adotado as TICD's conectadas à internet como o veículo prioritário para atingir o seu público-alvo.

Contudo, não há como interpretar o mundo dicotomizando o real do virtual. Seguindo Bruno Latour (LATOUR, 2001) e Milton Santos (SANTOS, 1999), o conceito de híbrido é o que talvez melhor consiga expressar as possibilidades de realização da vida humana a partir de meados do Século XX, após a expansão do indivíduo para além do corpo físico da biologia, para além da mente psicofilosófica. A história humana passa a ser forjada na *hibridização* do humano e do não humano (LATOUR, 1994, 2001), dando-nos a possibilidade de alcançar os “Cenários Biocíbridos” (DOMINGUES, 2008). Segundo pesquisadores da neurociência, esse contexto amplia os estímulos a que somos submetidos, aumentando a estimulação do córtex o que faz com que se multiplique os circuitos reticulares das multiassociações cerebrais (DAGOGNET, 2012). Com isso, o sujeito experimenta, na interação com o meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1999), novas experiências temporais e espaciais. A Realidade Aumentada (RA), as simulações, os Territórios Informacionais (TI) etc., são tecnologias que permitem expandir o sensorio motor, cognitivo e afetivo. Em termos tecnológicos temos a possibilidade de proporcionar experiências que se realizam na *mixagem* do espaço e do ciberespaço, em que o ver e sentir o espaço físico pode estar mesclado ao ciberespaço, com sinais que atravessam o indivíduo.

Neste sentido, o conceito da cibercultura, criado por Willian Gibson e difundido por Pierre Lévy, se consolidou entre as décadas de 1980 a 2000 com a informática de massa e a popularização da internet, a qual teve maior força após a criação da World Wide Web (WWW), em 1991. É inegável que essas novas tecnologias permitiram a criação de meios de comunicação mais interativos, liberando os indivíduos das limitações de espaço e tempo e flexibilizando a comunicação. Na estrutura comunicacional atual, a conectividade de longa distância (serviços de comunicação pessoal que permite ao usuário acessar, de forma única, outros serviços de qualquer lugar do mundo e a qualquer momento); a conectividade de curta e média distância

(comunicação dentro de ambientes fechados, de tal forma que dispositivos se comunicam entre si no mesmo ambiente), tem levado a um tensionamento sobre os conceitos e as pesquisas no campo da comunicação. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de comunicação como designando:

(...) dois processos: primeiro o de pôr em comum as diferenças por meio do discurso, com ou sem auxílio da retórica (processo comunicativo); segundo, o de interpretar os fenômenos constituídos pela ampliação tecnológica da retórica, isto é, a mídia, na sociedade contemporânea (processo comunicacional) (SODRÉ, 2007, p. 22).

Com isso, o cerne da questão em relação à comunicação é o fato de que não é o processo de veiculação de acontecimentos por intermédio dos meios que está em jogo, mas o próprio "(...) funcionamento articulado das tradicionais instituições sociais com a mídia (...) [o que leva a uma] mutação sociocultural centrada no funcionamento atual das tecnologias da comunicação" (SODRÉ, 2007, p. 26). Portanto, a centralidade ao tratar as atuais Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD) como estratégicas para todas as áreas é fundamental para um projeto de sociedade mais justa, democrática e fraterna.

Os jovens nascidos nessa época são integrantes da cibercultura e se formaram num modelo de comunicação de convergência das mídias (TV, Rádio, jornais, revistas etc.), em que os processos comunicacionais se baseiam em trocas simbólicas mediadas por signos estritamente vinculados à evolução tecnológica (SODRÉ, 2005), cuja característica principal é a interatividade.

Contudo, o que é interatividade? É uma categoria social? É uma propriedade da sociedade ou da tecnologia? O que é ser interativo? Por que esse conceito tem assumido uma centralidade? Qual a razão da interação/interatividade ser tão importante?

Esse conceito tem relação com o movimento que a sociedade tem realizado e que tem mostrado que toda e qualquer ação se realizada de forma coletiva possui mais eficácia. Parece-nos que essa "verdade" tem assumido um

caráter quase inquestionável. Especificamente no campo educacional, inúmeras pesquisas e publicações têm reforçado a ideia de que a colaboração – presencial ou a distância – são características comportamentais importantes para a melhoria dos processos educacionais. Essas ideias estão presentes no pensamento sociológico e educacional brasileiro a partir da segunda metade do século XX com, por exemplo, Pierre Lévy, Manuel Castells e toda uma geração de teóricos e pesquisadores brasileiros que se apropriaram dos conceitos de cibercultura, tecnologias da inteligência, sociedade em rede, virtualidade etc. para pensar e discutir a modernidade tardia.

As pesquisas têm sugerido que a interatividade é multidimensional. Mas especialmente, desde que William Gibson, em 1984, cunhou o termo "ciberespaço" para se referir a um ambiente baseado em dados, ficou associado ao prefixo "ciber" as muitas e diferentes formas de interação mediada por computador. Com a explosão da internet e da WWW, houve um grande crescimento do ciberespaço e, com isso, o conceito de interatividade se popularizou. Neste sentido, a interatividade passou a constar como critério associado ao constructo tecnológico.

Em relação ao próprio conceito de interação, podemos encontrar algumas questões interessantes e pertinentes. As pesquisas sobre interatividade observam que existe uma diferença entre interação e interatividade (JENSEN, 1998). Segundo Jensen (1998), o conceito de "interação", no sentido sociológico, se refere a ações de dois ou mais indivíduos em que se observa serem mutuamente interdependentes, não necessariamente por meio de uma comunicação mediada. Para ele, seria mais correto usar o conceito de "interatividade" para se referir ao uso da mídia em um processo de comunicação mediada. Aqui os conceitos derivados, como "interação parasocial", pode abranger a comunicação realizada com os meios de comunicação que, de alguma forma, simula a interação interpessoal.

Da revisão teórica de Jensen (1998), o autor ressalta a inadequação do conceito que é utilizado para caracterizar muitas tecnologias, classificando-as em interativas, não interativas, semi-interativas. Para ele, uma definição mais

correta seria pensar que existe um *continuum*, o que implica em dar mais flexibilidade ao conceito em relação aos níveis variados de interatividade que as diferentes tecnologias apresentam. Tornou-se também evidente que existem diferentes formas de interatividade, que não podem ser facilmente comparadas e cobertas pela mesma fórmula. Temos posições que defendem que a interatividade está relacionada ao aparato tecnológico (MANOVICH, 2001) e outros que vão colocar a questão para além da tecnologia, pois esta pode criar as condições para que haja interatividade, mas não promove a interatividade (RAFAELI, 1988), portanto, a atenção não deve ser dada ao produto, mas em como a interatividade está sendo operada no contexto histórico e social (BRAGA, 2012).

Devemos considerar, portanto, como aspectos fundamentais da interatividade: (i) participação-intervenção, capacidade da tecnologia de ampliar a participação para a interferência na mensagem de modo sensório-corporal; (ii) bidirecionalidade-hibridação, que se refere à co-criação, ou seja, os dois polos da comunicação se codificam e decodificam; (iii) permutabilidade-potencialidade, na qual há as redes articulatórias de conexões e liberdades de troca, bem como associações e significações potenciais (SILVA JR., 2011).

Mais recentemente, esses aspectos se materializaram na computação ubíqua. Essa tecnologia permite uma interatividade a partir de um modelo de computação no qual usuários com o uso de aparelhos móveis conectados à rede sem fio (celulares, por exemplo), acessem serviços, recursos e outros usuários que estão ao alcance da rede *wireless*. É um paradigma computacional que vem se firmando como tendência para a próxima geração de aplicações das TIC's. É uma estrutura que, para execução, são necessários uma variedade de dispositivos, cada qual com suas tarefas e funcionalidades específicas (CIRILO, 2009). A computação ubíqua integra mobilidade em larga escala com a funcionalidade da computação pervasiva.

Essas tendências mostram que, associada à estrutura da internet, várias outras tecnologias e aplicações emergem do campo da pesquisa tecnológica, ampliando ainda mais a complexidade da comunicação humana, seja para realizá-la, seja para estudá-la. Vejamos algumas delas.

## 1. As redes sociais em destaque

O fenômeno das redes sociais já vinha sendo observado desde os anos 1970, quando a Internet ainda engatinhava. Marilyn Ferguson (1980) pesquisadora no campo da psicologia identificou naquela época que o fenômeno das redes sociais já se encontrava em diferentes lugares e ela chamou esse fenômeno de Conspiração Aquariana. Segundo ela “A Conspiração Aquariana é, na verdade, uma rede de muitas redes destinadas à transformação social [...] Seu centro está em toda a parte [...]. A Conspiração não pode ser detida, porque é uma manifestação da mudança nas pessoas” (FERGUSON, 1980 apud EGOSHI, 2011, p. 220).

Contudo, o adjetivo “social” ganhou maior destaque com a segunda geração da internet, a comumente denomina de Web 2.0, ou web Semântica. Essa tecnologia transformou a vida de várias coletividades, pois possibilitou a coabitação e, portanto, a co-ação (no sentido de agir com) de pessoas no ambiente físico e no ciberespaço. Para isso, passou a usar dados armazenados nos inumeráveis *lócus* do ciberespaço, acessados por dispositivos móveis com interfaces que utilizam coordenadas geográficas (GPS, Google Maps etc.). Com os recursos hoje disponíveis, dados são criados, transitados e trocados com tecnologias que criam mundos virtuais, permitindo que, por meio dos dispositivos móveis, seja possível “colar” ao real objetos virtuais. A inclusão dos dados georreferenciados às plataformas sociais trouxe a possibilidade de experiências coletivas em formato e dinâmicas distintas.

O que marca a grande diferença da geração internet 2.0, para além da interatividade, é o conceito de “colaboração”. As ferramentas desenvolvidas a partir deste conceito tornaram possível uma prática mais interativa, imanente à

interconexão em rede, cujo aspecto já existia na internet desde seu início, para incorporar ferramentas que estimulam ações de colaboração.

Outro aspecto que marca a geração da internet 2.0 é a ideia da “coautoria”, ou seja, produzir de maneira colaborativa. Por se tratar de uma tecnologia em que se produz e consome conteúdos de forma ampliada, a prática da coautoria é a que concretiza a colaboração, configurando o que denominamos de cibercultura (LEMOS, 2005; LÉVY, 1999). Podemos dizer que os princípios que regem à rede internet da geração 2.0 podem ser sintetizados no conceito de *Webware* (FELLER *et al.*, 2005), que implica em um novo modo de aplicar a tecnologia digital para promover um novo conjunto de processos e ações na sociedade. Neste cenário, as Redes P2P e a computação em nuvem conferem aplicabilidade quando tratamos dessa nova experiência com o acesso aos dados. Neste sentido, é possível a produção de conteúdo aberto, ou seja, a produção de conteúdo por muitas mãos e cérebros, distantes muitas vezes por milhares de quilômetros.

A partir dessa base, consideramos que o conceito de biocíbridos, que é uma junção dos termos BIO (biológico) + CI (ciber) + BRIDOS (híbridos), criado pela artista e pesquisadora Diana Domingues, exploram a computação ubíqua, as interfaces transparentes (WEISER; BROWN, 1996) e as tecnologias móveis e locativas (RHEINGOLD, 2002) para plataformas de softwares sociais (BROECKMANN, 2003; COX; KRYSA, 2005; DOMINGUES, 2007), as quais são capazes de gerar narrativas biocíbridas na vida urbana misturada. A condição biocíbrida pode ser entendida como a “zona simbiótica onde os mundos biológicos, ciber e os híbridos do espaço físico interagem” (DOMINGUES, 2013, p. 10). Essa conceituação aponta para as aplicações mais sofisticadas das tecnologias móveis, ubíquas, pervasivas e sencientes. Podem ser ainda compreendidos como um *continuun existencial*, que soma o mundo físico com os dados digitais a partir do conceito de enação, acoplando o ambiente com o ciberespaço por meio de interfaces e redes, incorporando ainda sinais biológicos captados por sensores em sistema de biofeedback (DOMINGUES, 2007).

Outro conceito inerente ao paradigma atual das TIC's é o de tecnologia calma. Este termo foi cunhado por Weiser e Brown, em 1992, para descrever o que eles propunham para a informática. Eles previam que os computadores deixariam de ser o centro da atenção do usuário, os quais passariam a ser executados silenciosamente e em segundo plano, acessíveis somente pela percepção periférica do usuário de forma ubíqua, tornando-se cada vez mais "invisíveis" em nossas vidas (WEISER; BROWN, 1996). Ninguém está interessado em saber como funciona um sistema computacional construído dentro dos smartphones, pois não é a tecnologia que interessa, mas sim as aplicações e os serviços oferecidos que influenciam visivelmente nossa cultura (CIRILO, 2009).

Neste paradigma, toda a complexidade da tecnologia deve ficar escondida por uma interface amigável, com as tecnologias de reconhecimento de voz (como o sistema SIRI dos Iphones, por exemplo), intuitivas (*affordances*), operacionalizadas por apenas uma das mãos em *touchpad* (telas sensíveis ao toque). Essas são as características da geração de tecnologias da informação e comunicação, que já saíram dos laboratórios de pesquisa e estão sendo aplicadas aos objetos num movimento rápido e crescente.

Os estudos que o grupo de pesquisa realizou nas áreas de comunicação, educação e tecnologia, nos possibilitou chegar a uma formulação do conceito de "Rede Social Digital". Entendemos como uma macroestrutura tecnológica que dá suporte a um conjunto de atores sociais (sujeitos e instituições), conectados por **laços sociais** (BATISTA, 2012; FREUD, 1976, 1997; RAHME, 2010), os quais são formados, mantidos e reforçados (ou não) por meio de **interações sociais** (BAKHTIN, 2006; VYGOTSKY, 1987, 1989). As interações são concretizadas, realizadas dentro de uma relação de troca de conteúdos. Estes conteúdos podem ser criados pelas mais diferentes linguagens disponíveis no formato digital: textual, sonora, audiovisual e imagética. Essas ferramentas potencializam a manutenção e a expansão dos laços sociais, além de ajudar a visualizar as redes de relacionamento das quais cada sujeito faz parte. Com isso, a interatividade

assume novas características com a ampliação do tempo e do espaço para a sua realização.

Diante deste cenário sociotecnológico, delineamos um projeto de pesquisa com o objetivo de identificar o perfil das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* cuja temática fossem as redes sociais digitais. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica.

## **2. Produção científica sobre Redes Sociais Digitais**

O desenho do estudo foi bibliométrico, de caráter exploratório e descritivo, cuja natureza possibilita a construção de indicadores sobre a produção científica de indivíduos, áreas do conhecimento, países etc. A natureza do material bibliográfico analisado foi de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 a 2012.

O levantamento foi feito exclusivamente no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que se constitui no maior repositório de teses e dissertações defendidas no Brasil. Neste site, consultamos a base de dados Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações (BDTD) com pesquisa no modo Pesquisa Básica. Com a palavra-chave “redes sociais” encontramos 4.923 trabalhos. O número excessivo de títulos nos obrigou a realizar nova busca acrescentando o adjetivo “digital”. O resultado foi uma lista de 133 trabalhos, dentre os quais selecionamos 115 após a leitura dos títulos e resumos. Os dados foram registrados em banco de dados digital e analisados a partir das categorias analíticas definidas anteriormente, utilizando o Pacote Estatístico SPHINX Lexica 5.0. Foi aplicado o teste do Qui<sup>2</sup> para analisar a significância das diferenças encontradas nos dados.

Quanto ao tipo de trabalho (tese ou dissertação), houve diferença significativa predominando as dissertações (74,8%) em relação às teses (25,20). Para uma análise temporal, a distribuição é mostrada na Tabela 1.

**Tabela 1: distribuição de frequência quanto ao total de trabalhos defendidos, por ano**

<b>ANO</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
2001	1	0,9%
2002	1	0,9%
2003	3	2,6%
2004	5	4,3%
2005	6	5,2%
2006	9	7,8%
2007	13	11,3%
2008	19	16,5%
2009	18	15,7%
2010	16	13,9%
2011	21	18,3%
2012	3	2,6%
<b>TOTAL</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>

Em relação à distribuição temporal, os anos de 2008 (16,5%), 2009 (15,7%) e 2011 (18,3%) apresentaram diferenças significativas em relação aos demais. Podemos inferir que a quantidade maior de pesquisas sobre o tema aparece após o grande aumento em termos de adesão às redes sociais digitais, que aconteceu em meados dos anos 2000. O ano de 2004 foi marcante neste sentido: foi criada a rede social Orkut (Google), um mês depois surge a Rede Social Facebook, para o entretenimento vários jogos online de grande aceitabilidade são lançados: Dragon Ball Z, Mortal Combat, Grand Theft Auto, Gran Turismo 4; no Japão é lançado o PlayStation Portable e o navegador Mozilla Firefox, de plataforma aberta para se contrapor a supremacia do Google e do Internet Explorer. Ou seja, em meados da primeira década do século XXI, a tecnologia de rede digital consegue firmar-se como tendência de longa duração em termos econômicos, tecnológicos e sociais.

Em relação ao tipo de pesquisa, os resultados mostram uma diferença significativa entre as pesquisas de campo (60%) e as sistematizações teóricas (40%). Quanto à técnica, os dados estão a seguir.

**Tabela 2:** distribuição de frequência quanto à Técnica de Pesquisa utilizada nos trabalhos

<b>Técnica</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Não resposta</b>	55	32,7%
<b>Análise de Conteúdo</b>	50	29,8%
<b>Compilação documental ou de dados</b>	22	13,1%
<b>Observações</b>	18	10,7%
<b>Entrevista</b>	8	4,8%
<b>Questionário</b>	6	3,6%
<b>Pesquisa empírica</b>	4	2,4%
<b>Análise de características individuais</b>	1	0,6%
<b>Análise social de cada uma das redes</b>	1	0,6%
<b>Escalas de atitudes e de opiniões</b>	1	0,6%
<b>Experiências colaborativas em redes digitais</b>	1	0,6%
<b>Pesquisa qualitativo interpretativo</b>	1	0,6%
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>

Contudo, pelo resultado encontrado em relação à técnica de pesquisa utilizada nas teses e dissertações, foram encontradas duas características peculiares que nos deixaram preocupados: primeiro, em parte dos trabalhos não havia indicação da técnica de pesquisa utilizada (Não Resposta, 32,7%) e a técnica com maior incidência foi Análise de Conteúdo (29,8%). Considerando que o tipo de pesquisa com maior incidência foi a Pesquisa de Campo e a técnica da Análise de Conteúdo, isso pode nos indicar que as pesquisas predominantemente se voltaram para produções textuais ou visuais. As técnicas clássicas que são utilizadas em pesquisas de campo (entrevistas, questionários etc.) apareceram com uma incidência não relevante entre os trabalhos analisados. Pensamos, também, que os trabalhos só mencionaram a técnica de análise dos dados e não a de coleta, pois também é possível realizar análise de conteúdo de entrevistas. De qualquer forma, as questões metodológicas das pesquisas apresentaram problemas para nossas análises. Em relação à área do conhecimento, na Tabela 4 estão os resultados.

**Tabela 3:** distribuição de frequência quanto a Área de Conhecimento em que foi realizada a pesquisa

Área	Freq.	%
Educação	30	26,1%
Ciências da Comunicação	29	25,2%
Ciências da Computação	14	12,2%
Ciências da Informação	13	11,3%
Artes visuais	6	5,2%
Administração	5	4,3%
Ciências sociais	3	2,6%
Psicologia	3	2,6%
Antropologia	2	1,7%
Ciências da Saúde	2	1,7%
Design	2	1,7%
Engenharias	2	1,7%
Linguística	2	1,7%
Geografia humana	1	0,9%
Letras	1	0,9%
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>

O perfil da produção indica as áreas de Comunicação (25,2%) e Educação (26,1%) predominando nas pesquisas. Quanto à instituição de origem do trabalho, somente a PUCSP (17,4%) e a USP (13,9%) apresentaram relevância estatística em relação às demais instituições, mostrando a supremacia da região sudeste na produção sobre o tema.

**Tabela 4:** distribuição de frequência do total dos trabalhos pelas Instituições de origem

Instituição	D	T	TOTAL	%
PUCSP	17	3	20	17,4%
USP	10	6	16	13,9%
UFRGS	9	4	13	11,3%
UNICAMP	5	4	9	7,8%
UFMG	7	1	8	7,0%

Estabelecendo relações entre a área e a instituição, na PUCSP predominou a Ciências da Comunicação, provavelmente, em função do curso de pós-graduação em Comunicação e Semiótica possuir linha de pesquisa voltada para os meios digitais. A USP aparece com trabalhos em duas grandes áreas: Comunicação e Computação, o que caberia uma análise maior, pois esta instituição possui forte tradição na área de comunicação e aparece com trabalhos em igual proporção entre as Ciências da comunicação e da Computação.

Em relação ao detalhamento sobre a produção analisada, ou seja, qual o conteúdo dessas pesquisas, centramos nossa análise em identificar o sujeito, o objeto e o tema da pesquisa. Nas tabelas a seguir apresentamos os resultados.

**Tabela 5:** distribuição de frequência quanto ao Sujeito tratado nos trabalhos

Sujeito	Freq.	%
Jovens/adolescentes/alunos	25	18,2%
Internautas	21	15,3%
Sistemas de informação	16	11,7%
Rede social digital	12	8,8%
Educadores	10	7,3%
Rede social	8	5,8%
Sistemas de comunicação	7	5,1%
Programas de governo	6	4,4%
Profissionais de outras áreas	5	3,6%
Textos	4	2,9%
Instituições	3	2,2%
Sociedade	3	2,2%
Internet	3	2,2%

Em relação ao sujeito, os dados mostraram que houve diferença significativa em relação ao público jovem, que foi agrupado na categoria Jovem/Adolescente/Alunos (18,2%); seguida de internautas (15,3%) e sistemas de Informação (11,7%). Com relação ao objeto, o aspecto menos privilegiado foram as questões relacionadas à motivação para o uso ou ao consumo da

rede. Em relação à rede, o uso que se faz dela e seus impactos, há uma distribuição equilibrada dos trabalhos.

**Tabela 6:** distribuição de frequência quanto aos Objetos analisados nos trabalhos

Motivação para uso/consumo da rede	8	5,8%

Passemos a analisar outros aspectos da produção de teses e dissertações.

**Tabela 7:** distribuição de frequência quanto a Temática das pesquisas

Temática	Freq.	%
Educação	54	13,3%
Análise redes	63	15,6%
Social	50	12,3%
Comunicação	46	11,4%
Uso redes	29	7,2%
Ferramentas	24	5,9%
Redes sociais	33	8,1%
Tecnologia digital	19	4,7%
Aspectos comportamentais	17	4,2%
Espaço virtual	14	3,5%
Aspectos teóricos	13	3,2%
Informação	10	2,5%
Ambiente	6	1,5%
Cultura	5	1,2%
Saúde	6	1,5%
Sujeitos educação	6	1,5%
Computador	5	1,2%
Governamentais	3	0,7%
Multimídia	2	0,5%
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>	<b>100,0%</b>

Se desconsiderarmos as duas categorias Educação (13,3%) e Comunicação (11,4%), uma vez que elas se alinham às áreas de conhecimento com maior incidência de produção, restam as categorias de análise das Redes (15,6%) e as questões sociais (12,3%) como eixos de investigação dos trabalhos analisados.

Outro aspecto que consideramos interessante é quanto à constância de pesquisa sobre o tema. O trabalho mais antigo apareceu vinculado à UNICAMP, onde sabemos que existe um grupo de pesquisadores vinculados à informática/educação, que investiga as tecnologias aplicadas à educação há muito tempo, desde os anos de 1970. No entanto, a quantidade de trabalhos nesta instituição foi bastante pequena. A IES que apresentou mais regularidade na produção sobre o tema foi a UFRGS, com trabalhos desde o início dos anos 2000. A PUCSP e USP apresentaram pesquisas sobre os temas a partir da metade dos anos 2000, quando a questão das redes sociais avançou significativamente em termos de quantidade de usuários no Brasil e passou a ser assunto de interesse em vários canais de comunicação e em várias áreas de pesquisa. Em relação ao referencial teórico, realizamos análise das bibliografias de referência.

**Tabela 8:** distribuição de frequência dos autores da bibliografia dos trabalhos

<b>Autores Citados</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Pierre Lévy	15	6,2%
Manuel Castells	14	5,8%
Raquel Recuero	10	4,1%
Lucia Santaella	8	3,3%

Em termos de referência teórica para a produção da pós-graduação, os autores com diferença significativa em relação aos demais foram Manuel Castells (5,8%) e Pierre Lévy (6,2%).

Como já destacado, esses autores fazem a discussão do ponto de vista conceitual e sociológico, mas não em termos de estrutura da rede. Ressalte-se que, neste cenário, aparece a autora Raquel Recuero como uma pesquisadora com grande número de citações, ainda que em percentuais não significativos estatisticamente, cujo trabalho utiliza uma metodologia de pesquisa das redes sociais pautada pela metrificação das interações. Em seguida, encontramos a pesquisadora Lucia Santaella, da área da comunicação, a qual tem uma abordagem no campo da semiótica. Dentre os quatro autores mais referenciados, predominam aqueles com uma vertente de trabalho mais qualitativo em relação ao tema das Redes Sociais Digitais.

Em síntese, o perfil da produção brasileira analisada pode ser descrito da seguinte forma: em termos temporais, ao longo das décadas, a produção de teses e dissertações teve aumento nos anos de 2008 (16,5%), 2009 (15,7%) e 2011 (18,3%), com crescimento mais sistemático a partir de 2008.

Em relação aos sujeitos, predominam nas produções os jovem/adolescente/alunos (18,2%); seguidos dos internautas (15,3%) e sistemas de informação (11,7%). Dentre os sujeitos, nos parece oportuno frisar que uma vinculação com o público jovem é uma marca forte da produção analisada. E o que teve maior preocupação foi analisar a relação do sujeito com a rede (18,7%) e a menor esteve relacionado às motivações para uso/consumo da rede (5,8%).

Do ponto de vista do conteúdo, identificamos as categorias analíticas com maior relevância a análise das redes (15,6%). Portanto, podemos inferir, com relativa segurança, que, da produção selecionada, a análise das redes sociais do ponto de vista da relação do jovem com essa tecnologia, marca a produção brasileira sobre o tema.

Em termos de fundamentação teórica, encontramos uma forte referência em dois autores: Manuel Castells (5,8%) e Pierre Lévy (6,2%). Isso sugere uma vertente de estudos com maior foco nos aspectos sociológicos das redes sociais, uma vez que os autores mais referenciados nos trabalhos são da sociologia. Isso reforça nossa percepção de que a questão da interatividade

assume centralidade nas pesquisas sobre as Redes Sociais Digitais, uma vez que essa é a principal característica distintiva em relação aos demais meios de comunicação disponíveis na sociedade.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, houve maior incidência do tipo pesquisas de campo (60%), com análise de conteúdo como técnica, independente da pesquisa ser com dados primários ou secundários. Quanto à área de conhecimento, apresentaram vinculação predominante com as áreas da Comunicação (25,2%) e com a Educação (26,1%).

## **Considerações Finais**

Toda essa estrutura tecnológica edificando as cibercidades nos coloca o desafio de pensar para além das questões em relação ao uso e as transformações dos lugares. Ela nos traz um conjunto de questões que diz respeito às possibilidades para o indivíduo produzir e consumir por meio da tecnologia e da informação.

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz somente sobre os objetos como realidade física, como paisagem, mas como realidade social, formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela [a sociedade] busca oferecer ou impor um novo valor (SANTOS, 1999).

Como utilizar a tecnologia para consolidar uma prática social comprometida com a preservação da vida e do planeta? Como construir práticas sociais interativas em que as questões éticas e humanistas sejam predominantes? São questões que servem para pensarmos a contribuição de cada área do conhecimento no avanço não só da ciência, mas também da sociedade.

Sabemos que as Redes Sociais Digitais apresentam um grande potencial para emergir forças coletivas (interativas), que estão latentes na sociedade, e podem promover uma melhoria da qualidade de vida das pessoas. Mas podem, por seu turno, reforçar as coletividades para outro sentido: o da destruição, o da violência. Cabe a nós, pesquisadores da área, afinarmos nossos sentidos para tentar acompanhar a dinamicidade com que

acontecem os processos sociais em torno dessas novas tecnologias para nos alicerçarmos com ferramentas teóricas e práticas que nos orientem em nossas ações e interpretações.

Pela análise dos trabalhos selecionados, podemos assumir o risco de afirmar que o tema tem assumido relevância nos meios acadêmicos, mas ainda mostrou certa fragilidade metodológica e dispersão temática. Isso nos coloca o desafio de buscar alicerces e espaços de debates para questões de grande relevância social, tecnológica e econômica que são as Redes Sociais Digitais.

## Bibliografia

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, A. A. G. *Notas sobre a reflexão sociológica da psicanálise*. . Belo Horizonte, MG: [s.n.]. Disponível em: <[http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/04/textos/A\\_reflex%C3%A3o\\_social.pdf](http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/04/textos/A_reflex%C3%A3o_social.pdf)>. Acesso em: 21.03. 2012

BRAGA, J. L. Interação como contexto da Comunicação. *Revista Matrizes*, v. 6, n. 1, p. 25–41, 2012.

BROECKMANN, A. Software Art. Potentials. *Art Inquiry. Recherches Sur les Arts*, v. 5, p. 69–74, 2003.

CIRILO, C. E. Computação Ubíqua : definição , princípios e tecnologias. p. 10, 2009. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1733697/Computacao\\_Ubiqua\\_definicao\\_principios\\_e\\_tecnologias](http://www.academia.edu/1733697/Computacao_Ubiqua_definicao_principios_e_tecnologias)>. Acesso em: 15.09.2013

COX, G.; KRYSA, J. *Engineering Culture: On the Author as (Digital) Producer*. Plymouth: Autonomedia, 2005.

DAGOGNET, F. *O Corpo*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

DOMINGUES, D. Cenários Cíbridos: átimos calmos em comunicação ubíqua e móvel por conexões transparentes. 2008, São Paulo: ABCiber, 2008. p. 1–25. Disponível em: <[http://www.cencib.org/simposioabciber/anais/mesas/pdf/Diana\\_Domingues.pdf](http://www.cencib.org/simposioabciber/anais/mesas/pdf/Diana_Domingues.pdf)>. Acesso em: 15.08.2013.

DOMINGUES, D. Softwares Sociais: o autor como produtor de ciberativismo cultural. jun. 2007, Curitiba: ABCiber, jun. 2007.

DOMINGUES, D. Vida na Rede: Caixa de Pandora biocíbrida. 2013, Vila Velha, ES: ItauCultural, 2013. p. 1–15.

EGOSHI, K. Administração do conhecimento implementando cloud computing, social networking, crowdsourcing e inovação tecnológica ad infinitum na era internet. *RIT - Revista Inovação Tecnológica*, v. 1, n. 2, p. 44–51, 2011.

FELLER, J. *et al. Perspectives on Free and Open Source Software*. Cambridge: MIT Press, 2005.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 35–56.

JENSEN, J. F. “Interactivity” Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. *NORDICOM Review*, v. 19, n. 1, p. 185, 1998.

LATOUR, B. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: UDESC, 2001.

LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Biblioteca Básica).

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. (Coleção Trans).

LEMOS, A. Ciber-Cultura-Remix. 2005, São Paulo: ItauCultural, 2005. p. 1–15. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em: 14.04.2013.

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

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: SENAC (Org.). *O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: SENAC, 2001. p. 45–78.

RAFAELI, S. Interactivity: from new media to communication. *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal process*. Newbury Park, CA: Sage, 1988. p. 110–134.

RAHME, M. M. F. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010. 321 f. USP, 2010.

RHEINGOLD, H. *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Cambridge: Perseus Publishing, 2002.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA JR., R. N. *Construção de game educativo e o game em sala de aula: uma perspectiva da linguagem*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). UFRJ, 2011.

SODRÉ, M. *Reinventando a Cultura: a comunicação e seus produtos*. São Paulo: [s.n.], 2005.

SODRÉ, M. Sobre a episteme comunicacional. *Matrizes*, v. 1, n. 1, p. 15–26, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISER, M.; BROWN, J. S. Designing Calm Technology. *PowerGrid Journal*, v. 1, n. 1, p. 75–85, 1996.

## A PRODUÇÃO DE CURTAS COMO FERRAMENTA PARA DEBATER A INCLUSÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

**Renata Garcia Marques (UNISINOS)**

[re.garciamarques@hotmail.com](mailto:re.garciamarques@hotmail.com)

**Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)**

[doroteafk@unisinis.br](mailto:doroteafk@unisinis.br)

### RESUMO

Neste artigo, discute-se um projeto em que os professores de um município são convidados a, com seus alunos, produzir curtas de acessibilidade midiática. Analisa-se a repercussão que o projeto teve na vida de professores e alunos, que trabalharam em conjunto. Ambos assumiram seus papéis de designers ativos fortaleceram a identidade de grupo e construíram saberes significativos.

### PALAVRAS-CHAVE

Curtas de acessibilidade midiática – multiletramentos – inclusão social

### ABSTRACT

In this paper we discuss a project in which teachers of a municipality are invited to produce short movies with media accessibility with their students. We analyze the impact the project had on the lives of teachers and students, who worked together. Both took their roles as active designers strengthened the group identity and built significant knowledge.

### KEY WORDS

Short movies with media accessibility – multiliteracies – social inclusion

## 0. Introdução

As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) cada vez mais ganham espaço e importância na sociedade contemporânea, ampliando as oportunidades de comunicação, entretenimento, produção de conhecimento e interação e colaboração entre as pessoas. As TIC estão presentes na vida das diversas camadas sociais, de acordo com as necessidades de seus usuários (redes sociais, pesquisas na internet, jogos, vídeos, tradutores e inúmeros outros exemplos). Crianças utilizam a tecnologia para diversão, muitas sabem

fazer *download* de jogos infantis no celular ou *tablet* e aprendem a jogar com naturalidade, sem a explicação de um adulto. Sem dúvida, os *multiletramentos* estão presentes, de algum modo, na vida de crianças, jovens e adultos, no entanto, nem sempre esse conhecimento é explorado e ampliado nas escolas por parte dos docentes.

A maioria dos alunos sabem usar diversos recursos tecnológicos, mas será que sabem produzir novos significados com as TIC? Este é um ponto relevante na educação. Temos alunos que têm conhecimento tecnológico, mas não são levados a produzir conhecimento a partir do que já sabem. Trabalhar a tecnologia didaticamente é diferente, significa criar e oportunizar novos espaços para que os aprendizes e o próprio professor possam construir novos conhecimentos com e a partir da tecnologia. A mídia noticia que há escolas sucateadas e sem recursos para promover tal espaço de criações tecnológicas, entretanto, muitas possuem laboratórios de informática para desenvolver novos projetos pedagógicos ancorados nas TIC e os próprios alunos têm acesso recursos tecnológicos (celular, tablets, notebook). É necessário trilhar novos caminhos de aprendizagem.

Embora a escola seja a maior agência de letramento dos aprendizes, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) preconizam que ela deva promover um espaço para utilizar a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, subsidiando, de forma significativa, o processo de construção de conhecimentos, o letramento digital (ou multiletramentos) ainda está longe de ser colocado em prática como deveria ou poderia ser e não está ainda, de fato, integrado aos programas das escolas. De acordo com os PCNs, a escola precisa oportunizar um espaço para “desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) reforçam as propostas de transversalidade, bem como inter e transdisciplinaridade, cujo intuito é “promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os

alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas”. Ao propor os temas transversais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 117) destacam, na apresentação do suplemento destinado à Pluralidade Cultural, que o maior desafio da escola “é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 117).

Além das diferentes etnias, diferenças religiosas e de gênero, a diversidade na sala de aula também se caracteriza pela inclusão da pessoa com deficiência, agora garantida por lei. Em julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que institui a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Seu principal objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). Entre as formas de aplicação da lei, preveem-se a acessibilidade e as tecnologias assistivas.

Nessa perspectiva de discussão da inclusão social, da acessibilidade, da tecnologia e da transversalidade na educação, pretendemos discutir, no presente artigo, alguns resultados da proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS, no ano de 2014 (em parceria com a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo-RS). A secretaria propôs o desenvolvimento de um projeto pedagógico denominado “Curta Capilé”, que visou à formação de professores da rede municipal para a produção de curtas-metragens com acessibilidade midiática, o trabalho interdisciplinar e a abordagem de temas transversais. Dos trabalhos das 11 escolas participantes, analisaremos os resultados obtidos por uma delas, verificando como impactaram alunos e professores, por meio de suas manifestações (reais/espontâneas) na mídia. Esse trabalho em particular foi desenvolvido com uma turma composta por alunos multirrepetentes que integram o Projeto “Seguindo em Frente”, o qual será apresentado no decorrer do texto. Este artigo encontra-se dividido em cinco partes: esta introdução, a

fundamentação teórica que sustenta nossa investigação, qual seja, o conceito de multiletramentos e o de projeto didático de gênero (PDG) ocorrendo no âmbito de uma comunidade de prática. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos para a geração dos dados. Depois analisamos os resultados obtidos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **1. Os multiletramentos e o *design* do Projeto Didático de Gênero**

Os documentos oficiais, como dissemos, orientam para o uso das tecnologias, para abordagem interdisciplinar e para o trabalho com os temas transversais no ensino básico (BRASIL, 1998; 2006). A Lei nº 13.146 garante a inclusão de pessoas com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando-lhes o direito de condições de acesso e igualdade, visando à sua inclusão social e sua cidadania, prevendo acessibilidade e uso de tecnologias assistivas. Observa-se que tanto os documentos oficiais como as leis são claras quanto à necessidade da formação cidadã do aprendiz durante a sua formação no ensino básico. Nessa direção, embasam teoricamente nosso estudo os conceitos de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012; BARTON; LEE, 2015), do dispositivo metodológico Projeto Didático de Gênero<sup>1</sup> (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2014; 2015), bem como o conceito de comunidade de prática (WENGER, 2001), os quais sustentam a discussão proposta neste artigo, relativa ao processo de produção de curtas-metragens acessíveis – por professores e seus alunos – produzidos com a finalidade de serem utilizados como ferramentas midiáticas para debater a inclusão social na sala de aula.

Os multiletramentos podem ser entendidos em duas perspectivas: por um lado, como a multiplicidade de práticas letradas, provenientes das diferentes culturas (e línguas) que caracterizam a sociedade atual, bem como os múltiplos modos e semioses que caracterizam os textos contemporâneos (COPE; KALANTZIS, 2000). Na abordagem dos multiletramentos, Barton e Lee

---

<sup>1</sup> Há uma extensa produção relativa aos Projetos Didáticos de Gênero. Ver, por exemplo, KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015.

(2015, p.33) afirmam que “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Nessa direção, os recursos semióticos ampliam os recursos de comunicação ligados diretamente às características e à função social do gênero. A internet, por sua vez, possibilita cada vez mais ferramentas midiáticas, como aplicativos e programas que aguçam a criatividade do sujeito para hibridizar gêneros e produzir novos significados, de acordo com cada situação comunicativa em que ele se encontra inserido. Em um mundo cada vez mais mediado pelo texto na tela, em que as pessoas constroem sentido em suas atividades cotidianas mediadas pelas tecnologias, cabe à escola ressignificar o trabalho com a linguagem em sala de aula e explorar recursos midiáticos e tecnológicos que proporcionem novos espaços de construção de significados para o aprendiz. Para esses mesmos autores (2015, p.42), “Textos são criados e podem ser escritos de muitas maneiras. São grafitados em muros, ou publicados em jornais, ou escritos em diários”. Ou seja, os textos cumprem funções sociais e são então utilizados para serem lidos, exercerem influência, e são respondidos à medida que produzem significado para seu interlocutor. No caso aqui em discussão, eles são produzidos para serem vistos, discutidos, para serem usados na sala de aula como material de apoio e conduzir os alunos a compreender o processo de produção e reflexão que tais recursos podem lhes proporcionar.

Certamente a contemporaneidade insere e, ao mesmo tempo, exige, os multiletramentos do indivíduo para que possa agir com desenvoltura na sociedade. Cada indivíduo se encontra imerso em textos multissemióticos, compostos por diversas linguagens, culturas, mídias e tecnologias. A configuração dos textos e os recursos multimodais que o acompanham são cada vez mais dinâmicos e interativos, o que representa um desafio e novas possibilidades de ensino para o docente desenvolver metodologias ativas, como projetos em sala de aula. Se a escola é a maior agência de letramento, é necessário repensar o papel da leitura e da escrita na prática docente, aliado à tecnologia. Para Rojo (2012), o maior desafio para que ocorra, de fato, o multiletramento no cotidiano escolar está centrado na prática escolar e na

concepção de aprendizagem do docente. A autora afirma que “nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22) colocam-nos agora o desafio para lidar com o digital. Ou seja, para que os multiletramentos sejam desenvolvidos na escola, de forma significativa, interativa e qualificada, não basta fazer o uso da tecnologia, mas sim engajá-la como uma ferramenta no projeto a ser executado. Dessa forma, faz-se necessária uma concepção de ensino que promova a interação, a investigação, para que o uso das tecnologias ganhe espaço e significado no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O aprendiz precisa ser conduzido a assumir uma participação de sujeito ativo e responsivo na construção do próprio aprendizado.

Seguindo essa perspectiva, cremos que o *design* do projeto desenvolvido pelo docente é fundamental para que o mesmo atinja um resultado significativo para si e para os seus aprendizes. O dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES, KERSCH, 2014, 2015), visto como metodologia de aprendizagem ativa (KERSCH; MARQUES, 2016), mostra-se uma abordagem metodológica muito eficaz para tentar diminuir a fragmentação do ensino, o isolamento do professor e a desconexão da escola do restante da comunidade, uma vez que todas as ações desenhadas no projeto não acontecem no vácuo, mas ligadas às práticas sociais em que professor e alunos se acham inseridos.

O projeto didático de gênero (PDG), como definem Kersch e Guimarães (2012, p. 536), pode ser visto como “um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social”. Essa noção de projeto é muito útil aqui, pois o que se fizemos e discutimos está vinculado diretamente à prática social local e/ou global dos aprendizes e ao gênero, que é o grande instrumento situado social e historicamente. Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, já afirmaram que o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de uso da

linguagem e uma referência para os aprendizes. Nos alinhamos também a esse conceito, uma vez que o gênero é o fio condutor para desenvolver o projeto, de forma que os alunos consigam relacionar prática social e gênero com algo que faça sentido para as suas vidas.

No caso desta pesquisa, o gênero roteiro de curta-metragem foi o fio condutor (nosso megainstrumento, portanto) para a produção dos curtas. Seu processo de produção proporcionou reflexão de diferentes temas pertinentes à realidade local da escola, enriquecendo a escrita, a oralidade, a expressão corporal, a criatividade, o trabalho colaborativo, enfim, o agir no mundo voltado para uma aprendizagem significativa e vivenciada tanto por alunos quanto por professores. Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, aluno e professor assumem papéis de parceiros, são *designers ativos* no processo de desenvolvimento do projeto. Há um ponto de partida e um ponto de chegada, cuja trajetória de participação todos conseguem perceber ao longo de todo o projeto, conforme veremos na análise de dados. Kersch e Guimarães (2012) presumem, no PDG, como dissemos, o trabalho com o gênero vinculado a uma prática social lado a lado com a leitura (incluindo a leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva, como propõem Voloshinov e Bakhtin (2004). Conforme Guimarães e Kersch (2012, p. 27), a concepção de leitura e escrita no âmbito do PDG “se acha ancorada na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor”.

Na proposta do PDG, como vemos, a leitura precisa também estar situada social e historicamente, de forma que o aluno consiga estabelecer relações entre a temática e as condições de produção e de interação entre os interlocutores. A tecnologia, por sua vez, está fortemente ligada ao gênero digital escolhido para desenvolver o projeto e ao seu suporte de veiculação. Dessa forma, as TIC estão vinculadas também, de alguma forma, às práticas sociais dos aprendizes, permitindo-lhes ampliar o seu conhecimento tecnológico.

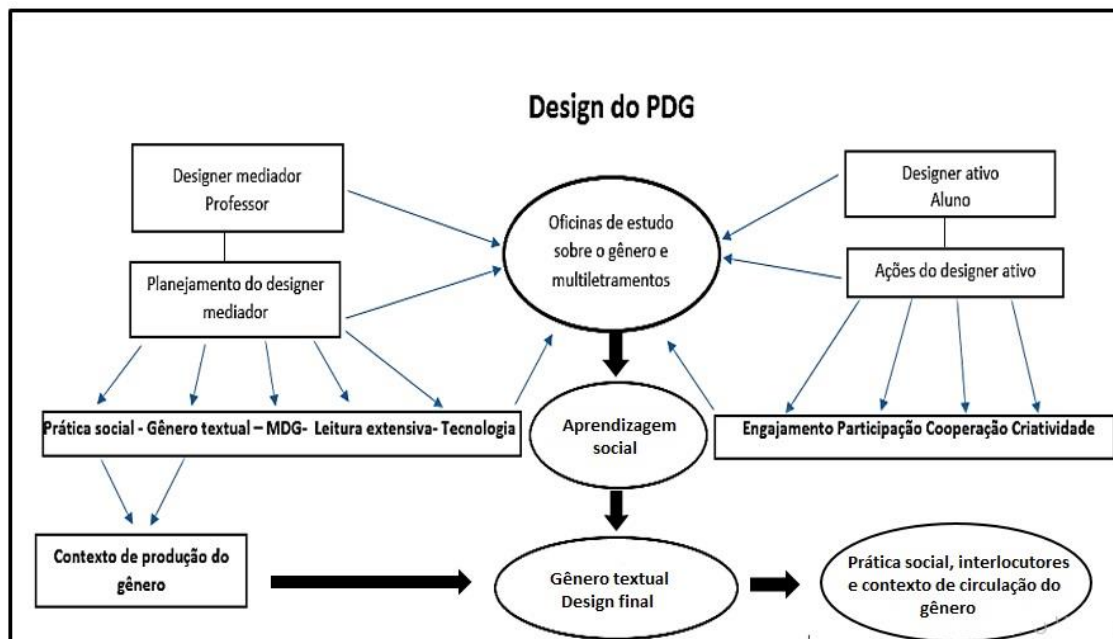
Mais adiante veremos que o docente, ao se engajar em um projeto macro (que dialoga com outros da mesma rede de ensino), neste caso, o projeto “Curta Capilé”, e elaborar o projeto com seus alunos que visa a prepará-los para agirem em um mundo globalizado, vincula o seu próprio aprendizado e o dos alunos à prática social, promove um espaço para que eles possam assumir um papel ativo em uma sociedade da informação e do conhecimento, ao mesmo tempo mais justa e democratizada, procurando garantir o acesso e permanência de todos. Certamente essa atitude o remeterá ao trabalho interdisciplinar e à incorporação das novas tecnologias da informação de comunicação. Isso nos remete a pensar num professor que desenvolva atitude investigativa (a sua própria e a dos alunos). Segundo Wenger (2001), aprendemos na experiência do significado e não na mecânica da aprendizagem. O equilíbrio da aprendizagem encontra-se na “negociação do significado” e não na mecânica da transmissão e da aquisição da informação. Wenger (2001) afirma que o desafio do *design* se encontra nos três modos de pertencimento (engajamento, imaginação e participação) que dariam suporte ao projeto como uma prática de comunidade situada. Esses modos de pertencimento determinariam, para esse autor, um *design* ideal de aprendizagem. Nesse sentido, o design do PDG potencializa o compromisso entre os participantes, professor como *designer* mediador e o aluno como *designer* ativo ao criarem espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam, criem e construam aprendizagem, estabelecendo, assim, uma comunidade de prática onde todos se percebem como *designers* ativos que produzem significados, e não apenas consomem informações (MARQUES, 2016) que lhe são impostas.

No quadro abaixo, é possível observar o papel do professor como *designer* mediador e do aluno como *designer* ativo em um PDG<sup>2</sup> no processo de construção de uma aprendizagem social.

---

<sup>2</sup> Para compreender os pilares teóricos que fundamentam o PDG, sugerimos a leitura de GUIMARÃES E KERSCH (2012, 2014).

Figura 1: design no PDG.



Fonte: as autoras

Como se vê, o gênero (roteiro de curta-metragem e curta metragem), como megainstrumento, foi didatizado tendo em vista a participação em uma prática social real (produção de curta de acessibilidade midiática para a Secretaria Municipal de Educação, a ser apresentado em sessão pública de cinema e posteriormente ser usado como material didático). No caso em discussão neste artigo, requereu o protagonismo de dois atores: o designer mediador, que levaria o curta produzido para a Secretaria, a qual trataria da circulação; e os designers ativos, que atuariam na preparação (roteiro) e atuação no curta. Ao designer mediador coube, além de conduzir o planejamento e execução, a inserção da audiodescrição<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> A extensão deste artigo não nos permite nos ocupar em maiores detalhes todo o processo de construção deste PDG e todo o contexto que o fundamentou. Para o leitor ter uma ideia de como se deu o desenvolvimento do projeto global, sugerimos a leitura de KERSCH; MARQUES, 2016.

## **2. Contexto de produção e procedimentos metodológicos do projeto macro de produção de curtas de acessibilidade midiática**

O Projeto Curta Capilé foi desenvolvido a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS em parceria com a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano da Cunha, de Novo Hamburgo-RS, no ano de 2014. As escolas da rede municipal de ensino fundamental II (no total de 36) de São Leopoldo-RS receberam o convite para um projeto cujo foco era promover a integração entre as escolas, bem como o protagonismo de alunos e professores no processo de produção dos curtas e explorar recursos audiovisuais disponíveis na escola para produzir ferramenta didática com uso das TIC, de forma que a proposta do projeto resultasse num 'produto', com o qual se poderia, posteriormente, discutir o direito à inclusão, à acessibilidade midiática, bem como as vulnerabilidades sociais e temas vinculados ao contexto social da escola. No total, o projeto envolveu 11 escolas, 24 professores de diferentes áreas, com a produção de 18 curtas com duração de cinco minutos. Os curtas tinham de, obrigatoriamente, incorporar dois recursos de acessibilidade midiática (audiodescrição era obrigatória; além de legenda ou libras). A audiodescrição caracteriza-se por ser um recurso de tecnologia assistiva o qual possibilita que pessoas com deficiência visual tenham acesso a produtos audiovisuais (cinema, teatro, exposições, eventos culturais, programas televisivos etc.). É um recurso que consiste na tradução, descrição de imagens em palavras. O projeto da Secretaria teve a participação direta de 250 alunos que protagonizaram os curtas e mil espectadores durante os quatro dias do festival no cinema.

Para a execução do projeto, era necessário capacitar os professores. Assim, a SMED propôs formação de 30 horas para professores (inclusão social, acessibilidade midiática e roteiro de audiodescrição), encontros quinzenais para orientação sobre o trabalho interdisciplinar aos participantes, debate sobre inclusão social (temas transversais), discussão sobre o trabalho com o gênero roteiro de curta-metragem a ser desenvolvido com os alunos. Dessa forma, oportunizou aos docentes um espaço para criarem a sua

identidade dentro de suas comunidades de prática (WENGER, 2001), tanto no grupo de formação quanto na execução do projeto em sua própria escola ao lado de seus pares e alunos. Os professores participantes tornaram-se mediadores e aprendizes do próprio projeto, assumindo diferentes papéis ao longo de todo o processo. A audiodescrição era um recurso digital novo para todos, embora os professores já possuíssem conhecimento prévio na edição de vídeos (único requisito solicitado aos professores participantes pela SMED).

Para fins de análise, neste artigo, opta-se em trazer como exemplo o curta acessível “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”<sup>4</sup>, por ter sido realizado de forma interdisciplinar (conforme veremos adiante), por ter utilizado a metodologia ativa de Projeto Didático de Gênero (PDG) e ter sido desenvolvido com os alunos do Projeto Seguindo em Frente<sup>5</sup>, uma turma formada por alunos multirrepetentes de 6º ao 8º ano, com idade entre 15 a 17 anos com autoestima baixíssima em relação ao seu aprendizado devido à multirrepetência. Acredita-se que o resultado alcançado pelos alunos e professoras (de Língua Portuguesa e Ciências), neste caso, seja um bom exemplo de como se podem envolver os alunos, mesmo aqueles com aparente dificuldade de aprendizagem. Os alunos do Seguindo em Frente pertencem à escola municipal João Goulart, a qual tem em torno de 1300 alunos, 80 docentes, localizada em uma zona periférica de São Leopoldo, com muitas vulnerabilidades sociais. Em sua participação no projeto “Curta Capilé”, os alunos produziram o curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”, a partir de problemas sociais recorrentes na comunidade, como os riscos da adolescência, DSTs e gravidez precoce.

---

<sup>4</sup> O curta está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dj5vBwOg4Qc>, acesso em 24.09.2016.

<sup>5</sup> O projeto “Seguindo em Frente” foi implantado em 2010 pela Secretaria de Educação (SMED) de São Leopoldo. Trata-se de um projeto que prevê a aceleração dos estudos, amparado e orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 24, inciso V, alínea B, que aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

### **3. Procedimentos metodológicos para a construção do PDG na escola**

Engajadas no projeto “Curta Capilé”, as professoras de Língua Portuguesa e Ciências, atuantes no Seguindo em Frente, formaram sua comunidade de prática e desenvolveram um trabalho interdisciplinar para a produção do curta acessível. A implementação do projeto durou um trimestre e foi desenvolvido ao longo de 15 oficinas<sup>6</sup>, que culminou com a apresentação do curta no festival Curta Capilé e na Mostra de cinema da escola.

Em um PDG, como mencionamos antes, os alunos são inseridos em uma situação comunicativa real vinculada a uma prática social por meio da qual se age no mundo. O gênero passa a ser o grande instrumento para que isso ocorra. Neste caso, o roteiro de curta-metragem e a produção do curta-metragem foram os instrumentos para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, os alunos foram apresentados à proposta do Curta Capilé, compreenderam a situação comunicativa, o objetivo e manifestaram-se favoráveis à participação no projeto macro. Utilizado para ‘resolver um problema’, o Projeto Didático de Gênero também proporciona o trabalho interdisciplinar, o que ocorreu, neste caso, entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. No decorrer do PDG, os alunos leram dois livros Anjos no Aquário (BRAZ, 1992) e Pai?Eu?! (MARTINELLI, 2009), realizando leituras que foram ao encontro da temática do curta que eles queriam produzir e aos estudos feitos nas aulas de Ciências (Corpo humano, aparelho reprodutor e DSTs). A leitura dos livros foi ferramentas de estudo para que, nas duas disciplinas, se pudessem discutir os temas abordados nas histórias e o comportamento dos jovens frente a tantas vulnerabilidades sociais. Em relação aos gêneros, assistiram a curta-metragens, analisaram roteiros de curta-metragem, realizaram estudos sobre a estrutura de roteiro (produção escrita) e de curta-metragem (imagens, sons, ângulos, tempo de duração, legendas,

---

<sup>6</sup> Ênfase para a disciplina de Língua Portuguesa devido à metodologia usada e ao desenvolvimento do roteiro e da produção do curta acessível.

recursos audiovisuais e acessíveis), compreenderam a importância da estrutura da narrativa e fizeram estudos linguísticos recorrentes do gênero.

Também estudaram sobre audiodescrição, legenda e libras (ainda que não precisassem incluí-las no curta). Para isso, a turma foi dividida em pequenos grupos para pesquisar e apresentar o conceito desses recursos de acessibilidade midiática, explicar o que significava inclusão social através de exemplos e vídeos que utilizassem essas ferramentas acessíveis. À apresentação e ao debate seguiu-se uma rica discussão, pois a maioria dos alunos não conheciam esses recursos, apenas uma aluna cuja mãe tinha baixa visão já os conhecia.

Concluída essa parte, as professoras (cada uma em sua área específica) deram início ao debate sobre os temas que iriam compor o curta para iniciar a produção coletiva da primeira versão do roteiro de curta-metragem. Os alunos foram participativos na produção do roteiro, alguns não chegaram a dar sugestões, mas concordaram com as ideias dos demais colegas. Apresentada no data-show a primeira versão, foi o momento de rever e reescrever o roteiro. Os alunos se deram conta de que não conseguiriam abordar todos os temas que desejavam, dessa forma, tiveram que fazer escolhas e decidiram abordar gravidez precoce, as dúvidas dos jovens em relação sexualidade, DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e a falta de diálogo com os pais, temas que julgavam mais próximos de sua realidade.

Finalizado o roteiro, os alunos candidataram-se a protagonizar os curtas e selecionaram que personagens queriam ser. As cenas foram gravadas no contra-turno. A edição do curta foi realizada pela professora e por um grupo de alunos que tinha conhecimentos prévios de edição de vídeos. A edição da audiodescrição e da legenda foi realizado pelas professoras, que, como dissemos antes, haviam recebido capacitação da SMED. Paralelo às aulas de Língua Portuguesa, a professora de Ciências ministrou suas aulas conduzindo os alunos a compreenderem a caderneta do adolescente (Material distribuído pelo governo federal), que tem como objetivo esclarecer as transformações do corpo dos jovens e prevenir contra as DSTs, estudo sobre o corpo humano

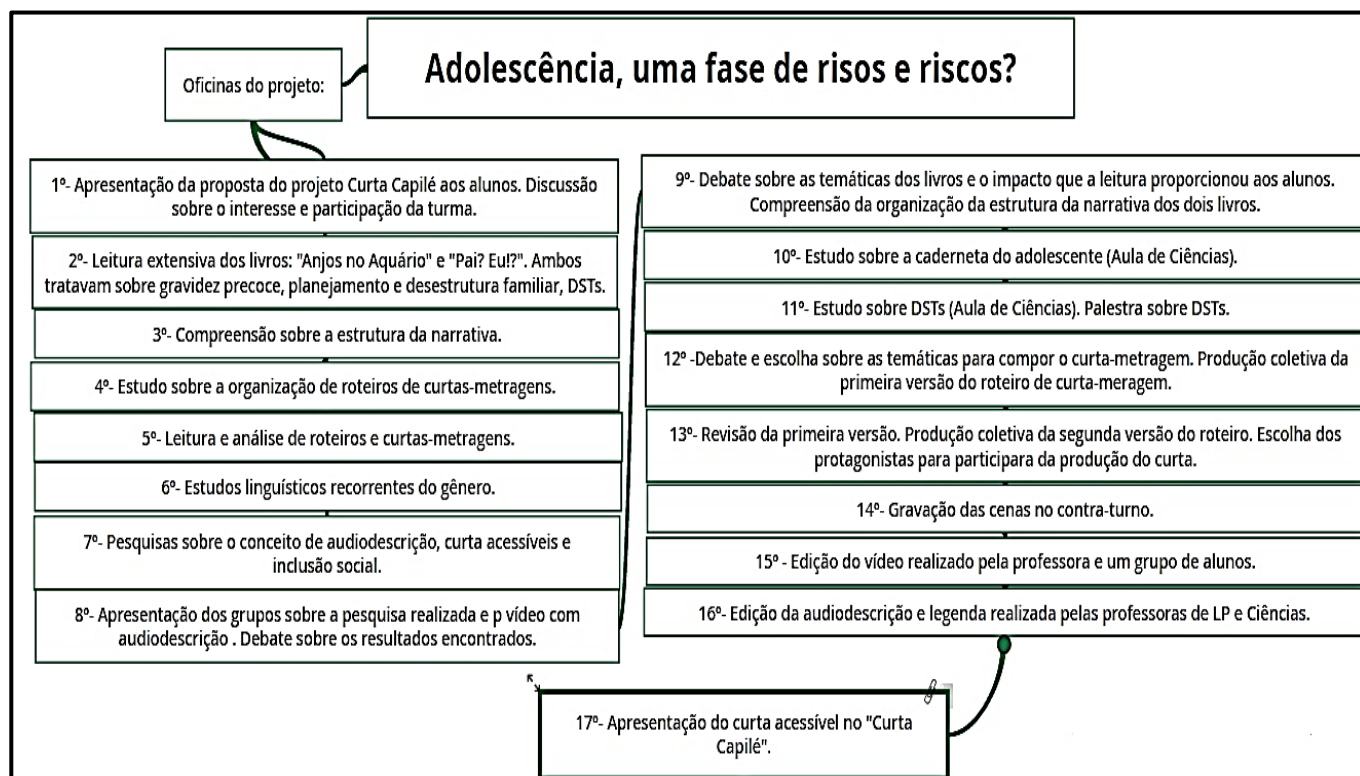
(aparelho reproduzidor) e promoveu palestras sobre DSTs. Ao final do projeto, os alunos estavam convictos em relação à proposta do curta-metragem que teria como metas abordar a gravidez precoce como um fator desencadeador de obstáculos para os jovens que não se preocupam em prevenir-se de DSTs e uma gravidez indesejada. Todos, de alguma forma, sentiram-se parte e responsáveis pelo projeto desenvolvido, tanto alunos quanto professoras. Também sabiam que estavam integrados com mais 10 escolas em que outros alunos estavam passando por uma experiência semelhante na produção de um curta acessível e que se encontrariam todos no cinema para ver o resultado do trabalho.

Todo o processo de produção, tanto dos professores do município em sua comunidade de prática, onde aconteceu a capacitação, como naquela constituída pelos professores com seus alunos, gerou uma quantidade grande de dados<sup>7</sup>. Para fins deste artigo, usamos dados gerados a partir dos projetos macro e micro, quando os participantes se manifestaram na mídia em relação ao impacto que o projeto causou em/para suas vidas. Os dados foram coletados em redes sociais e em entrevistas para jornais locais, os quais apresentamos e analisamos na sequência. Abaixo, apresenta-se a organização do desenvolvimento de um dos PDGs, que culminou com o curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”.

---

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, KERSCH; MARQUES, 2016.

Figura 2: estrutura interna do PDG “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”.



Fonte: as autoras

#### 4. Análise de dados

O resultado do curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?” mostrou-se significativo para todos os seus participantes (alunos e professores). Embora a edição da audiodescrição tenha sido realizada pelas professoras, os alunos, além de criarem o roteiro, ensaiar e gravar o curta, também propuseram alterações na edição dos curtas, posicionando-se de forma crítica em relação ao trabalho desenvolvido coletivamente. Engajaram-se no projeto, como sendo seu. Foi necessário que mobilizassem anteriores e novos conhecimentos para a construção de textos multimodais. Na produção e gravação do curta em si, a maioria da turma participou; já na edição do vídeo, apenas um grupo específico que tinha conhecimentos prévios do programa *movie maker*, usado para editar o curta, atuou. Dessa forma, o *design* do PDG desenvolvido na escola proporcionou tanto para alunos quanto para as professoras o que Wenger (2001) denomina de comunidade prática. Foi

possível verificar, ao longo da produção do curta, nos termos de Wenger (2001), os três modos de pertencimento (engajamento, imaginação e participação) que sustentam o projeto como uma comunidade de prática situada. A entrevista de uma das alunas dessa comunidade para o jornal da cidade manifesta o seu engajamento no projeto coletivo, evidenciando o que a participação nesse projeto representou para ela:

Não participei dos vídeos, **fiquei mais envolvida** com o roteiro que fizemos em cima dos livros que lemos. Também **tivemos palestras** sobre os temas. O projeto é muito importante porque **a gente aprende a se conhecer melhor** também (Jornal Vale dos Sinos- SL- RS, novembro de 2014)

A fala da aluna revela o seu engajamento e o impacto que o projeto teve sobre ela e como as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências produziram juntas novos significados para ela. A fala mostra também que quando ensinamos e aprendemos, não apenas formamos, mas transformamos. Observamos que o *design* do PDG potencializa, de fato, o compromisso entre os participantes. O professor assume seu papel de *designer* mediador, e o aluno, de *designer* ativo, como na fala da aluna “**fiquei mais envolvida com o roteiro que fizemos em cima dos livros que lemos**”, “**O projeto é muito importante porque a gente aprende a se conhecer melhor também**”, o que mostra também os papéis e as formas de participação de cada um.

Ao criarem espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam e construam uma aprendizagem social, as professoras oportunizaram, assim, a constituição de uma comunidade de prática em que todos se percebem como *designers* ativos, que produzem significados, e se reconhecem como pertencentes à comunidade. Aprendizagem é sempre um chegar a ser, é passar por transformação, e ver-se parte, como mostra na fala da aluna.

Essa aprendizagem social pode ser verificada nos diferentes papéis que cada um assumiu ao longo do projeto, o que se vê também na fala de uma das

alunas protagonistas do curta, ao ser entrevistada pela equipe da RBS TV<sup>8</sup>, em que ela afirma

O lugar onde **a gente** mora tem bastante exemplo sobre isso. E **a gente** achou que falando sobre gravidez na adolescência, ia chamar bastante a atenção do público. (Entrevista da aluna à equipe RBS TV)

Em sua fala, a repetição da expressão “a gente” junta-se à voz coletiva da comunidade de prática de que participou no projeto (alunos, professores, Secretaria de Educação), evidenciando o seu engajamento (e de seus colegas) na proposta do projeto ‘Curta Capilé’. Ela demonstra também compreensão plena da situação de comunicação onde o curta seria exibido. Percebe-se a voz ativa dos alunos (a gente) na escolha do tema para desenvolver o curta-metragem em sua escola para abordar a adolescência como uma fase de riscos em relação à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis, oportunizada pela metodologia do PDG.

Trabalhar com uma metodologia ativa de aprendizagem tira a centralidade da atuação do professor, o qual passa a dividi-la com seus alunos. Num trabalho como esse que se discute aqui, em que há um projeto macro, de que o professor dá conta a partir do projeto micro que desenvolve com seus alunos, professoras também aprendem, e muito. A fala de duas professoras em relação ao que o projeto lhes proporcionou sobre a audiodescrição, que lhe era nova, retrata isso:

**Nossa... E a ansiedade de todos pra ver o filme na telona???** Que mais e mais pessoas se contagiem com este projeto e desenvolvam mais produções desse tipo. Totalmente Inclusivo, com legendas e Audiodescrição! **Obrigado por me convidar a fazer parte disso tudo!** (Fala de uma professora participante postado em sua página do Facebook)

A interjeição “nossa” mostra a empolgação e ansiedade, e o envolvimento da professora com o projeto. Percebe-se claramente nessa manifestação que ‘todos’ que queriam ver o filme na *telona*, na verdade, a inclui

---

<sup>8</sup> Principal emissora regional do RS, filiada da TV Globo. A notícia foi veiculada em horário nobre no programa Jornal do Almoço e no RBS Notícias à noite. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/porto-alegre/v/estudantes-utilizam-cinema-para-discutir-problemas-sociais/3760052/>

também. Atuar num projeto por meio do qual se possa aprender é gratificante tanto para os alunos, mas, acima de tudo, para o professor, que agradece à oportunidade que lhe foi oferecida. As palavras de Barton e Lee (2015, p.33) “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros” ganham sentido no resultado obtido tanto no Projeto macro da SMED “Curta Capilé” quanto no curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”, tanto de professores quanto de seus alunos. Em ambos os projetos, o conceito de multiletramentos é vivenciado na prática – múltiplas culturas e múltiplos modos de comunicação. Sem dúvida, os participantes construíram sentido por meios multimodais, posicionaram a si mesmos e aos outros de diversas formas, conforme é possível observar no depoimento dos participantes sobre o projeto desenvolvido na escola e no projeto da SMED.

A riqueza do trabalho desenvolvido no projeto com os alunos do Seguindo em Frente não está só na audiodescrição e na legenda como recursos inovadores de acessibilidade (que as professoras tiveram de fazer), mas no significado, no engajamento, na interdisciplinaridade, no resultado que o trabalho representou para alunos e professores ao construírem novos conhecimentos (materiais didáticos) a partir dos recursos que as tecnologias e o estudo de cada área específica lhes proporcionaram. Reposicionaram suas identidades, bem como reforçaram a identidade da sua escola – dentro do conjunto maior de escolas – a partir das temáticas que mais lhes foram significativas para elaborar o seu curta acessível e dialogar com seus interlocutores, sensibilizá-los com temas que proporcionaram reflexão e inclusão social, sem falar na elevação da autoestima desses aprendizes.

### **Considerações finais**

Ainda que a realidade das escolas brasileiras mostre muitos obstáculos para o ensino e professores desanimados com a profissão que escolheram, um trabalho como o Curta Capilé, que chama primeiramente o professor a engajar num projeto coletivo, para o que precisa do engajamento dos seus alunos, formando uma comunidade de prática voltada para uma aprendizagem social.

No PDG desenvolvido na escola, pode-se afirmar que professor e aluno foram *designers ativos* para conseguir atingir as metas que deveriam alcançar para a produção do curta acessível, ou seja, estavam claros os pontos de partida e de chegada para todos que conseguiram perceber sua trajetória de participação ao longo do projeto. A produção de curtas com acessibilidade midiática nas escolas resultou num material didático rico para a discussão da inclusão e de problemas sociais, que levou os alunos a se colocarem no lugar do outro.

Verifica-se que o dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero, como metodologia ativa, promove um espaço de interação, aprendizagem e interdisciplinaridade em que o aluno pode agir por meio do gênero textual vinculado à prática social. O PDG desenvolvido evidencia a possibilidade de promover um espaço para explorar os multiletramentos vinculados à prática social dos alunos, proporcionando a apropriação também das tecnologias no ensino da Língua Materna. Alunos e professor assumiram seus papéis de *designers ativos* em sua comunidade de prática, desenvolvendo um trabalho em equipe, fortalecendo a identidade de grupo, o que levou à construção de novos saberes compartilhados e ao protagonismo de ambos no processo de ensino e aprendizagem. Professor, na nossa concepção, não é só aquele que ensina, mas também aquele que se permite aprender.

## Referências

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

BRAZ, J. E. **Anjos no aquário**. 17ª. Ed. São Paulo: Atlas Editora, 1992

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, Mercado de Letras, 2014.

KERSCH, D. F. ; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Saímos do cinema de alma lavada: Multiletramentos e trabalho Interdisciplinar na produção de curtas de Acessibilidade midiática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(55.1): 77-99, jan./abr. 2016

MARQUES,R.G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: VIANA,C.C.; KERSCH, D.F. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo, Editora Pontes, 2016.

MARTINELLI, T. A. **Pai? Eu?!**São Paulo: Saraiva, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21- 31.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001. Trad. Genís Sánchez Barberán.

## HIBRIDIZANDO A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2 COM *GOOGLEDOCS* E *VOICETHREAD*: O QUE OS APRENDIZES TÊM A DIZER?

**Diego César Leandro (UFERSA)**

[leandrodiegocesar@gmail.com](mailto:leandrodiegocesar@gmail.com)

**Lorena Azevedo de Sousa (UFRN)**

[lorena.las@gmail.com](mailto:lorena.las@gmail.com)

**Janaina Weissheimer (UFRN)**

[janaina.weissheimer@gmail.com](mailto:janaina.weissheimer@gmail.com)

### RESUMO

As tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita de aprendizes de uma segunda língua. Levando isto em consideração, este artigo reporta os resultados qualitativos de dois estudos acerca do uso de tecnologias digitais, nomeadamente GoogleDocs e VoiceThread, seguindo um modelo de aprendizagem híbrida. Objetivamos analisar as impressões dos participantes sobre utilizar essas ferramentas online para cumprir tarefas de produção escrita (writing) e produção oral (speaking) em inglês como segunda língua.

### Palavras-chave

Inglês como segunda língua; writing; speaking; GoogleDocs; VoiceThread.

### ABSTRACT

Digital technologies can assist in the development of second language learners' writing and speaking skills. Taking this into consideration, this article reports the qualitative results of two studies on the use of digital technologies, namely GoogleDocs and VoiceThread, following a blended learning model. We aimed at analyzing the impressions of

the participants on using these online tools in order to complete writing and speaking tasks in English as a second language.

**Keywords**

English as a second language; writing; speaking; GoogleDocs; VoiceThread.

## 0. Introdução

A relação entre o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades no contexto de aprendizagem de Segunda Língua (L2) tem sido um tópico de interesse na Linguística Aplicada. Estudos deste tipo se mostram relevantes, uma vez que a tecnologia está em constante desenvolvimento ou em modo beta perpétuo (MATTAR, 2013), com o surgimento de novos aplicativos e aparelhos com potencial pedagógico, mesmo que não tenham sido desenvolvidos com esta finalidade (LEANDRO, 2015) ou que não sejam percebidos desta forma (FINARDI; PIMENTEL, 2013).

Vivemos em uma sociedade na qual utilizamos tecnologias digitais cotidianamente. Pouco nos desconectamos, uma vez que precisamos de atualizações sobre o nosso meio profissional, acadêmico, sobre a nossa cidade, o nosso país, sobre o mundo, enfim. A informação não para de fluir em nossos *gadgets* e está cada vez mais difícil dissociar “vida real” e “vida *online*”. Esta realidade instiga pesquisas que buscam compreender de que maneira o uso sistemático de determinados aplicativos pode influenciar no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita em L2.

O fato de estarmos rodeados por aparelhos e aplicativos digitais, todavia, não significa que os indivíduos tenham interesse em aprender conteúdos *online* (GOERTLER, 2009). Mesmo entre aqueles denominados “nativos digitais” (PRENSKY, 2006) é possível encontrar resistência ao uso de certas tecnologias em sala de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, este artigo vem contribuir para com a discussão sobre tecnologias e aprendizagem de L2, reportando os resultados qualitativos de dois estudos sobre aprendizagem de inglês como L2 mediada por tecnologias digitais em um modelo híbrido de aprendizagem (BLAKE, 2011; ROSEN, 2009; WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016). Os estudos investigaram o desenvolvimento da habilidade de escrita (*writing*) por meio de uma tarefa colaborativa realizada com o *GoogleDocs* (GD) e o desenvolvimento da produção oral (*speaking*) por meio de tarefas utilizando o *VoiceThread* (VT). Ambos os estudos foram desenvolvidos no contexto de aprendizagem de inglês como L2 e coletaram dados qualitativos por meio da aplicação de questionários ao término da realização das tarefas propostas.

Neste trabalho damos voz aos participantes das pesquisas, os quais tiveram a oportunidade de tecer comentários acerca das (des)vantagens dos aplicativos que utilizaram para cumprir as tarefas, analisando o possível impacto da abordagem híbrida em detrimento de uma abordagem exclusivamente presencial ou exclusivamente *online*. A análise das impressões dos participantes possibilita verificar a aderência quanto ao uso pedagógico do GD e do VT.

Nas seções a seguir falamos primeiramente sobre a abordagem híbrida no ensino-aprendizagem de língua mediado por computador e apresentamos os dois aplicativos empregados nas tarefas de produção oral e escrita. Em seguida explicamos como coletamos e analisamos os dados que obtivemos e, finalmente, apresentamos e discutimos os resultados com base em teorias sobre tecnologia e aprendizagem de L2.

## **1. O caminho híbrido na aprendizagem de inglês como L2**

Embora as tecnologias digitais possam representar vantagens e benefícios (BLAKE, 2011; BROWN, 2007) ao processo de ensino-aprendizagem, é importante não encará-las como panaceia, pois elas não são garantia de sucesso nem solução para todos os problemas de aprendizagem (BROWN, 2007; PAIVA, 2008b; RIBEIRO, 2010). É possível obter resultados

satisfatórios com ou sem o uso de tecnologias digitais (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013), pois elas não implicam em resultados melhores ou piores (RIBEIRO, 2010); podem, simplesmente, facilitar o trabalho.

A tecnologia não diminui o papel do professor e de estratégias pedagógicas bem elaboradas. Aliás, para utilizar tecnologias digitais em suas aulas, o professor deve ser capaz de analisar o seu contexto de atuação e a relevância dos aplicativos, em consonância com a sua proposta pedagógica e com os objetivos que previamente traçou. Daí a importância de investimento em cursos de formação inicial e continuada que busquem desenvolver uma visão crítica em relação às já nem tão novas tecnologias.

Entre as possibilidades de uso pedagógico de tecnologias digitais encontramos a abordagem híbrida, que combina elementos da instrução presencial com elementos da educação a distância (ROSEN, 2009; BLAKE, 2011; WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016). Nesta abordagem, o aprendiz continua a se aprimorar *online*, com mais tempo para processar cognitivamente o conteúdo apresentado durante a instrução presencial, pois não é obrigado a seguir o ritmo imposto pelo professor e pelas restrições de espaço e tempo da sala de aula tradicional (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

A abordagem híbrida pode, ainda, desenvolver a autonomia do aprendiz, que não necessariamente terá o professor à disposição durante a sua jornada *online* (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016). Ao utilizar determinados aplicativos para produzir linguagem, o aprendiz pode ser levado a refletir sobre a sua interlíngua e a encontrar meios para suprir possíveis lacunas em sua produção oral ou escrita (SWAIN, 1985, 1993). Isto pode acontecer quando (re)grava a sua voz em aplicativos como o *VoiceThread* (SOUSA, 2014) ou em aparelhos portáteis (COSTA; XAVIER; CARVALHO, 2014), ou quando cumpre missões no universo de jogos como *Allods Online* (SOARES, 2013) e aprende por tentativa e erro.

É possível que aprendizes expostos à abordagem híbrida tenham um desempenho mais significativo do que aqueles que recebem instrução exclusivamente presencial ou exclusivamente *online* (BLAKE, 2011). Um

exemplo dessa abordagem no Brasil é o de Weissheimer e Leandro (2016), que analisaram as interações em um grupo fechado do site de rede social Facebook, verificando por meio da análise de grafos o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e as suas impressões quanto ao uso pedagógico de um site cujo objetivo primário é o entretenimento. As interações no grupo ocorreram paralelamente às aulas presenciais sobre leitura e produção escrita em inglês, seguindo um modelo híbrido de aprendizagem.

Os estudos aqui reportados envolveram o uso de aplicativos digitais, de forma híbrida e sistemática, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita em inglês como L2. Na seção a seguir, apresentamos esses aplicativos.

## **2. Dois em um: hibridização com *GoogleDocs* e *VoiceThread***

O GD é um editor de texto que permite que vários indivíduos geograficamente dispersos trabalhem *online* em um único documento, de forma síncrona ou assíncrona. Os coautores podem interagir por meio de uma janela de bate-papo, enviar e-mails ou inserir notas e comentários ao longo do documento.

A ferramenta salva automaticamente todas as alterações realizadas no documento, registrando-as em um histórico de revisões que indica a alteração e o coautor responsável. As diferentes versões do documento podem ser acessadas por meio do histórico.

Segundo Mattar (2013) e Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2011), as ferramentas do Google apresentam potencial pedagógico e, sendo assim, podem ser integradas à educação em geral. Na área de ensino-aprendizagem de L2, autores como Weissheimer e Soares (2014) e Kessler, Bikowski e Boggs (2012) acreditam que ao escrever com o GD os coautores são direcionados não pelo produto final, mas pelo processo de composição.

O VT, por sua vez, é uma ferramenta colaborativa e assíncrona que permite a criação de apresentações com o auxílio de imagens, documentos, textos e voz, permitindo que as pessoas façam comentários orais a respeito dessas apresentações.

Como ferramenta educativa, o VT permite que cada aprendiz grave individualmente, em formato de áudio/vídeo, algum trabalho ou opinião a respeito de um tópico proposto pelo professor, possibilitando que eles se escutem e regravem suas falas antes de compartilhar seu comentário com os colegas e com o mundo. Sousa (2014) mostra que essa revisão constante e sistemática da produção oral por parte dos aprendizes pode influenciar sua oralidade positivamente em termos de precisão gramatical (número de erros a cada 100 palavras) e fluência (número de palavras por minuto).

Por fim, com turmas extensas a participação do aluno em sala de aula pode se tornar limitada, o que pode vir a restringir o desenvolvimento de sua produção oral e escrita. Por isso, as ferramentas GD e VT são um complemento à aprendizagem em sala de aula, permitindo que, através de uma abordagem híbrida, os aprendizes aprimorem ainda mais sua L2.

### **3. Método de pesquisa**

Este trabalho é um recorte de duas pesquisas sobre aprendizagem híbrida de inglês como L2. Aqui apresentamos somente os resultados qualitativos destas pesquisas. Moreira e Caleffe (2006: 73) definem a pesquisa qualitativa como aquela que *explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente*, enquanto que para Marconi e Lakatos (2006: 269) *a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano*.

### **3.1. Participantes e contexto de pesquisa**

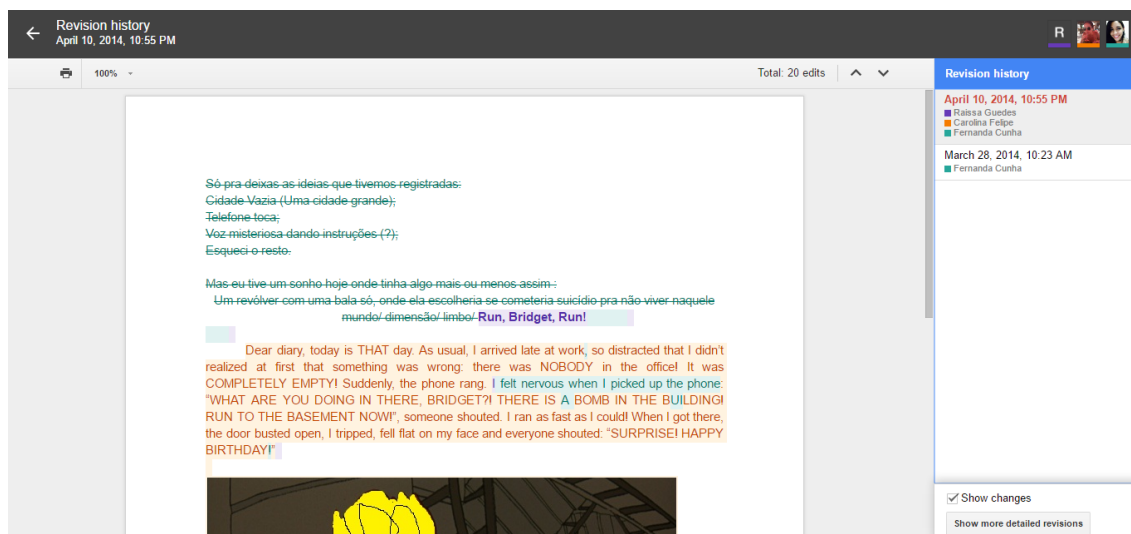
Vinte e cinco licenciandos em Letras/Inglês cursando uma disciplina com foco na leitura e redação de textos em L2 participaram da pesquisa com o GD. Como o nível de proficiência linguística não foi controlado, os aprendizes possuem diferentes níveis de domínio da língua inglesa. No caso do VT, 25 aprendizes no nível três de um curso básico de inglês participaram da pesquisa. Tanto os participantes da graduação como os participantes do curso básico de inglês são oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

### **3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Os participantes expostos à prática com o GD produziram por meio do aplicativo – colaborativamente em grupos de até quatro indivíduos – minicontos ou narrativas do tipo *flash fiction*, seguindo o modelo de Gurley (2000). Os grupos elaboraram três minicontos contendo no máximo 100 palavras cada, em um período total de 11 semanas.

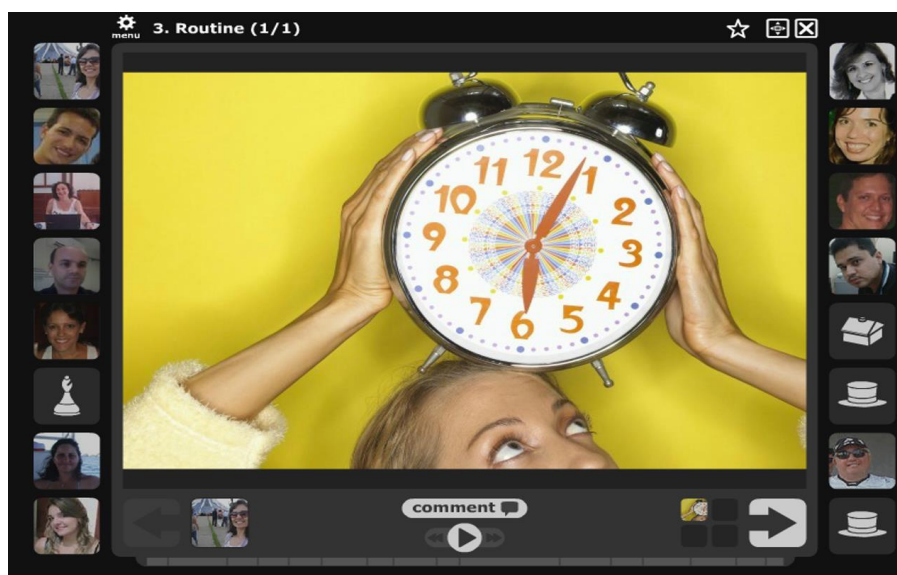
Cada coautor colaborou com a produção dos minicontos editando um mesmo documento criado no GD e compartilhado com os pesquisadores para publicação, apreciação e análise. O gênero *flash fiction* (Figura 1) foi escolhido por ser um tipo de narrativa que os coautores supostamente se sentem mais motivados a produzir, por pender para o terror e para o cômico.

Figura 1: exemplo de narrativa *flash fiction* escrita no GoogleDocs



Por sua vez, os participantes expostos à prática com o VT tiveram quatro sessões de atividades de produção oral por meio da ferramenta, a cada 10 dias, aproximadamente. A primeira sessão foi sobre a última viagem que haviam feito ou como havia sido as suas últimas férias; a segunda sessão consistiu em descrever quais seriam seus planos para as próximas férias; na terceira atividade eles tiveram que falar sobre sua rotina diária; e, por último, na quarta, tiveram que escolher um melhor amigo e falar sobre essa pessoa.

Figura 2: Proposta de produção oral no VoiceThread



Após as sessões com o GD e com o VT, os aprendizes responderam a um questionário que pretendeu investigar as suas impressões em relação ao uso das ferramentas – cada grupo de participantes respondeu ao questionário referente à ferramenta que manuseou. As perguntas do questionário foram abertas, para que assim os respondentes pudessem expressar as suas opiniões de maneira livre, tendo sido encorajados a indicar tanto aspectos positivos como aspectos negativos do uso de cada ferramenta.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa com o auxílio do aplicativo Wordle, por meio do qual criamos nuvens de palavras ou *wordclouds*. Palavras com maior número de ocorrências no texto-base aparecem mais salientes na representação gráfica. As palavras nas *wordclouds* foram selecionadas do *corpus* de análise, levando-se em consideração os substantivos e adjetivos mais significativos e recorrentes nas falas de cada participante.

Uma vez explicado o processo de coleta e análise de dados, passamos, na próxima seção, à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

## **4. Resultados e discussão**

Aqui apresentamos os resultados da análise das impressões dos participantes nos dois estudos, coletadas por meio de questionário. Primeiramente analisamos e discutimos as falas dos aprendizes que utilizaram o GD e, em seguida, analisamos e discutimos as falas dos aprendizes que utilizaram o VT. Para auxiliar na leitura dos resultados trazemos *wordclouds* criadas pelo Wordle e excertos das respostas dos aprendizes.

### **4.1. Impressões dos aprendizes sobre o *GoogleDocs***

Em relação às impressões dos aprendizes sobre a prática sistemática de escrita em inglês por meio do GD, os participantes responderam à seguinte pergunta: *Como você avalia o processo de escrita colaborativa realizado por*



## Hibridizando a aprendizagem de inglês como L2 com *GOOGLEDOCS* e *VOICETHREAD*: o que os aprendizes têm a dizer?

Diego César Leandro (UFERSA)  
Lorena Azevedo de Sousa (UFRN)  
Janaina Weissheimer (UFRN)

**P3:** *O GoogleDocs é uma ferramenta muito útil para esse tipo de trabalho, pois além de permitir que o aluno possa criar um documento de qualquer tipo (pasta, planilha, formulário), ainda permite a alteração simultânea dos participantes naquilo que você está escrevendo.*

**P12:** *O GoogleDocs é uma ótima ferramenta para a produção de documentos em grupo. Você pode ver cada alteração feita e por quem foi feita. Achei incrível.*

O participante P5 fala sobre como o GD é útil no cotidiano da universidade, uma vez que pode ser acessado de qualquer lugar e no momento que for mais conveniente. Em contrapartida, o participante P16 ressalta que embora o grupo de coautores não necessariamente precise se encontrar fisicamente para trabalhar no texto, os encontros presenciais são importantes – argumento com o qual concordamos parcialmente.

**P5:** *O GoogleDocs é perfeito para esse caso, como a vida na universidade é bastante corrida nem sempre temos tempo de nos reunir, com essa ferramenta dá para escrever cada um em sua casa e em diferentes horas, porque você vê o que já fizeram e quem fez.*

**P16:** *Útil e interessante, quando acompanhada por encontros presenciais. O GoogleDocs só é utilizado em sua totalidade quando é colocado como uma ferramenta de apoio, utiliza-lo como prioridade pode prejudicar a qualidade do trabalho. Entretanto, é um grande auxílio para uma melhor organização e praticidade do trabalho.*

Os encontros presenciais e os encontros *online* não são excludentes. Caberia ao grupo decidir sobre a necessidade de se encontrar presencialmente. A atividade de escrita colaborativa poderia, inclusive, ter sido realizada sem o uso de uma tecnologia digital (RIBEIRO, 2010; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013). No caso aqui descrito, nada impedia que os coautores se encontrassem fisicamente, dentro ou fora da universidade, para discutir os rumos do texto que produziam. A única exigência do projeto era que o texto fosse escrito diretamente no GD – não deveria, portanto, ser escrito com outros editores de texto e transposto para o documento *online*.

A possibilidade de edição por indivíduos geograficamente dispersos é essencial quando os coautores estão localizados em cidades diferentes, como no caso dos artigos produzidos por Novais, Ribeiro e d'Andréa (2011) e por

Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012). Ainda enfatizando a praticidade do GD, temos a fala do participante P9:

**P9:** *O GoogleDocs foi bastante louvável, pois cada um dos componentes do grupo cujo estava eu morava longe dos demais. Para não ter que deslocarmo-nos até a casa de algum do grupo, usamos essa ferramenta online, a qual podíamos interagir, através de bate-papo, e analisar o processo escrito.*

Embora a maioria dos participantes pareça não ter enfrentado problemas para manusear o GD – que é similar a outros editores de texto – e que lhe tenham atribuído adjetivos positivos tais como “útil”, “fácil”, “interessante”, “dinâmico” e “inovador”, coletamos também comentários como os dos participantes P4 e P23:

**P4:** *Não tenho nenhuma crítica, mas fiquei um pouco confusa nas primeiras vezes que utilizei essa ferramenta, pois nunca tinha trabalhado dessa forma antes.*

**P23:** *Foi interessante de fato. A única ressalva que faço é de cunho pessoal: particularmente, meu processo de criação de texto fica mais "forte" quando estou usando caneta e papel. Mas de forma geral o GoogleDocs é muito bom.*

O participante P4 parece ter tido problemas no manuseio do GD, mesmo que, como dito anteriormente, ele seja similar a outros processadores de texto, e que tenhamos conduzido um tutorial sobre os seus comandos, explicando e mostrando passo a passo como o texto deveria ser escrito e compartilhado com os membros dos grupos e com os pesquisadores.

A maior parte dos participantes poderia ser incluído na categoria “nativos digitais” (PRENSKY, 2006). Então, como “nativo digital”, P4 poderia ter visto tutoriais na internet ou ter explorado a interface do aplicativo para aprender como funcionava, ou poderia simplesmente ter pedido ajuda aos membros de seu grupo. Já no caso de P23, temos uma fala que corrobora o argumento de Goertler (2009) de que nem todos os indivíduos estão dispostos a aprender conteúdos ou praticar habilidades no ambiente *online*, embora sejam usuários em outros contextos.

Tarefas de escrita colaborativa e criativa podem ser realizadas sem o apoio de tecnologias digitais, como reportado em Leandro, Weissheimer e Cooper (2013). Porém, assim como Ribeiro (2010), consideramos que seria mais vantajoso utilizar o GD, pois os aprendizes teriam mais prática de escrita em L2, poderiam desenvolver os minicontos durante semanas e não apenas durante o tempo da aula, e poderiam contribuir com os textos de onde estivessem e no momento que lhes fosse mais oportuno. Em termos de pesquisa, o histórico de revisões do GD nos possibilitaria analisar dados sobre os tipos de edições realizadas (WEISSHEIMER; SOARES, 2014; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012), questões formais (LEANDRO, 2015) etc.

Em geral, os participantes deste estudo parecem ter aderido ao uso pedagógico do GD. Alguns deles, inclusive, acham que o aplicativo deveria ser mais explorado nas disciplinas da universidade e afirmam que irão continuar a utilizá-lo devido ao seu aspecto prático.

Na próxima seção trazemos as impressões dos participantes em relação ao VT, utilizado com a finalidade de desenvolver a produção oral de aprendizes em um curso livre de inglês como L2.

#### **4.2. Impressões dos aprendizes sobre o *VoiceThread***

A nuvem de palavras (Figura 4) resume os principais termos utilizados nas respostas à pergunta do questionário – *O que você achou da experiência em utilizar a ferramenta VT para a prática da produção oral?* –, sendo que as palavras maiores representam as que apareceram com mais frequência nos enunciados dos participantes.



Além da oportunidade de reconhecerem seus erros, os participantes tiveram a chance de se corrigirem antes de postarem uma versão definitiva da sua fala, buscando preencher algumas lacunas existentes em sua produção oral. Esse caso está relacionado ao terceiro nível de *awareness* (compreensão) proposto por Schmidt (1990), que se refere à análise, comparação, reflexão e consequente resolução dos problemas. Swain (1993) explica que, ao se deparar com alguma lacuna, os aprendizes tendem a procurar a solução em seu próprio conhecimento linguístico.

Os aprendizes P7 e P6 declararam que acharam a experiência bastante interessante, pois puderam se ouvir e gravar suas produções orais quantas vezes achassem necessário até que a gravação ficasse como queriam.

**P7:** *Sinceramente, eu gostei. Principalmente pelo fato de poder ouvir o que foi gravado e poder repetir se necessário até gravar definitivamente.*

**P6:** *Gostei muito desta experiência, pois pude corrigir ao ouvir a gravação até que ficasse conforme queria.*

As percepções destacadas estão em consonância com diversos estudos na literatura. Ducate e Lomicka (2009) conduziram um estudo a respeito do uso do *podcast* em sala de aula e obtiveram resultados positivos, visto que 87% dos participantes responderam ter gostado da experiência. Bottentuit Junior e Coutinho (2007) citam as vantagens da utilização do *podcast* em contexto de ensino-aprendizagem, afirmando que os aprendizes podiam ouvi-lo várias vezes até entendê-lo. O mesmo ocorreu com os nossos participantes, que também apreciaram a oportunidade de se autocorrigirem e regravarem inúmeras vezes antes de publicar suas produções *online*, processo este que auxilia o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz em um contexto de aprendizagem de uma L2.

O participante P21 mencionou a importância de planejar sua fala com antecedência, prestando mais atenção à construção das frases. Segundo Warschauer (1996), a linguagem utilizada em discussões orais *online* é muito mais complexa sintaticamente, uma vez que os aprendizes dispõem de mais

tempo para planejar do que na discussão presencial. De acordo com Duarte (2011), essa é uma das vantagens da comunicação assíncrona: a construção de um comentário mais planejado. Para Mehnert (1998), um planejamento prévio, mesmo que de um minuto apenas, pode resultar em melhores performances orais por parte dos aprendizes.

**P21:** *Gravar e escutar minha voz, organizar um texto em inglês para gravação foi muito interessante, pois proporcionou a chance de rever meus erros e acertos além de treinar o uso da língua inglesa.*

Os participantes afirmaram também que o VT fez com que eles praticassem a produção oral em si, considerada pela maioria uma grande dificuldade. Outros mencionaram a prática com a ferramenta algo diferente da metodologia utilizada em sala de aula.

**P4:** *Adorei a experiência, pois uma das minhas maiores dificuldades é com o speaking.*

**P5:** *Muito boa, porque pudemos treinar o falar em inglês.*

**P16:** *Achei a experiência muito boa e interessante, pois permitiu a prática dessa habilidade na qual eu tenho certa dificuldade.*

Apesar de os aprendizes terem uma visão geral da produção oral como prática de um conhecimento já existente, como podemos ver no enunciado dos participantes P5 e P16, Swain (1985) afirma que o *output* tem outros papéis importantes na aquisição de uma L2, além da mera prática oral como, por exemplo, encorajar o aprendiz a processar a língua sintaticamente.

Além disso, as dificuldades acima citadas pelos participantes P4 e P16 ocorrem porque em sala de aula geralmente não se exige muito em termos de acurácia na produção oral, sendo que o foco é normalmente colocado na fala espontânea e no significado; e porque a produção da língua é algo mais complexo cognitiva e linguisticamente que a simples compreensão (SWAIN; LAPKIN, 1995). Enquanto que a compreensão é vista como um processo semântico, a produção exige do aprendiz um conhecimento gramatical da língua (SWAIN, 1985; 1995).

Uma pequena parte dos aprendizes citou ter medo ou vergonha de falar em inglês. Parece-nos que com o auxílio do VT eles perderam um pouco desse temor, se sentiram mais à vontade e se aproximaram mais da produção oral.

**P14:** *Foi uma ótima experiência devido ao fato de envolver o aluno com o speaking e até mesmo com o medo de falar em inglês, o VoiceThread aproximou o aluno ao speaking, já que no Ágora, o material utilizado detém-se pouco a tal categoria. Enfim, o VoiceThread é uma excelente ferramenta para aprender a falar em inglês.*

**P15:** *Eu gostei, pois me encorajou a falar, já que eu ficava com um pouco de vergonha, com a ferramenta me sentir mais à vontade.*

Para Menezes (2009), o ambiente *online* proporciona um clima mais confortável e motivador para aqueles que têm dificuldades em se expressar na frente dos colegas em sala de aula. Nessa mesma linha, Carvalho (2009) defende que o *podcasting* pode ajudar na desinibição dos aprendizes introvertidos, exatamente como vimos nas respostas dos participantes, que se sentiram mais confortáveis e confiantes para falar *online* no VT.

Os participantes reportaram o estímulo para interagir uns com os outros e se conhecer melhor, pois eles tinham acesso aos áudios dos colegas e às suas opiniões, isto é, respostas aos tópicos do VT. Além de praticarem a própria expressão oral, os participantes tinham de compreender a pronúncia e o vocabulário dos colegas, o que também pode ser visto como contribuição ao desenvolvimento da L2.

**P18:** *Desafiadora e motivadora. Principalmente por estimular a interação entre os alunos da turma, que buscavam conhecer melhor os colegas, já que a ferramenta permite que cada um acesse os áudios dos outros colegas. Foi realmente uma ótima forma de motivar o entendimento do inglês e treinar a habilidade de falar.*

Fischer (2012) cita que, além do encorajamento para falar em um ambiente em que não há a presença física do professor e dos colegas de sala, a experiência híbrida proporciona aos estudantes a exposição à língua fora da sala de aula, fazendo com que eles aprimorem não somente sua proficiência oral, mas também auditiva. Apesar de não ser uma ferramenta com intenções de comunicação síncrona, ou seja, em tempo real, (WARSCHAUER, 1996; WARSCHAUER; HEALEY, 1998), alguns participantes podem ter aproveitado a

oportunidade para ouvir seus colegas no VT e aperfeiçoar sua compreensão oral.

Por último, o participante P24 declarou “fantástica” a ideia de se utilizar a tecnologia para fins de aprendizagem. Outro participante elogiou o VT e afirmou que pretende continuar utilizando a ferramenta.

**P17:** *Apesar de ser desconhecida por mim até então, a ferramenta apresenta um método de prática do inglês bastante agregador no processo ensino-aprendizagem. Portanto, após o contato inicial pretendo continuar utilizando-a por muito tempo.*

**P20:** *Achei muito interessante por ser dinâmico e ativar processos de aprendizagem distintos dos usados comumente em sala de aula.*

**P24:** *Fantástica. Acho muito interessante quando usamos a tecnologia a nosso favor, e a ferramenta VoiceThread é um desses casos.*

Assim como na pesquisa de Duarte (2011) – que também buscou compreender a aprendizagem de inglês como L2 por meio da ferramenta VT –, podemos perceber que os participantes do nosso estudo tiveram a consciência de que a prática com o VT contribuiu para o desenvolvimento de sua produção oral e perceberam a importância da experiência híbrida para sua aprendizagem. Além disso, a vantagem da utilização da tecnologia como algo além da sala de aula proporciona uma maior autonomia para os alunos (FISCHER, 2012). Esse ritmo individualizado para fazer as atividades pode resultar em um desempenho melhor.

## **Considerações finais**

Este estudo qualitativo buscou coletar e analisar as impressões de aprendizes de inglês sobre uma experiência de aprendizagem híbrida envolvendo as ferramentas *GoogleDocs* e *VoiceThread*, utilizadas pelos participantes de forma sistemática como forma de auxiliar o desenvolvimento das habilidades de *writing* e *speaking*.

Após realizarem as atividades propostas utilizando as ferramentas mencionadas, os participantes responderam a um questionário contendo perguntas abertas sobre cada ferramenta. A análise das respostas foi realizada

por meio da interpretação, com o auxílio do aplicativo Wordle, que gerou representações gráficas na forma de nuvens de palavras ou *wordclouds* com os termos mais recorrentes na fala dos participantes.

Os resultados da análise linguística nos indicam que os participantes que passaram pela experiência de aprendizagem híbrida conseguiram identificar tanto aspectos positivos (vantagens) como aspectos negativos (desvantagens) advindas do uso dos aplicativos digitais empregados. Em geral, os participantes apresentaram opiniões favoráveis quanto ao uso dessas tecnologias digitais como recursos pedagógicos na aula de inglês como L2, seja em nível de graduação, como no caso dos indivíduos que utilizaram o GD para construir textos de forma colaborativa, seja no curso básico de inglês no qual os participantes utilizaram o VT para praticar a expressão oral em inglês, opinando a respeito de uma série de tópicos propostos pelo professor.

Embora o GD e o VT não sejam aplicativos originalmente desenvolvidos para fins pedagógicos, fica claro que têm potencial para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes quando aliados a tarefas que demandem a colaboração, a criatividade e a expressão do pensamento. Os resultados aqui reportados vêm contribuir, então, para as discussões ainda recorrentes sobre a inserção de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de L2.

## Referências

BLAKE, Robert. Current Trends in Online Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: *IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, Coruña.p. 837-846, 2007.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. Google Educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. *Revista Educaonline*, vol. 5, número 1 (jan.-abr. 2011), pp. 17-44. Disponível em: <[http://www.latec.ufrj.br/revistaeducacaoonline/vol5\\_1/2.pdf](http://www.latec.ufrj.br/revistaeducacaoonline/vol5_1/2.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2012.

BROWN, Douglas H. *Learning by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 3ed. Pearson Education, 2007.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. *Ozafaxinars*. nº8, 2009. Disponível em: <[www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino\\_08.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf)> Acesso em 04 de abril de 2013.

Santos, Giselda Costa dos; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; CARVALHO, A. M. Mobile learning: explorando affordances do celular no ensino de língua inglesa. In: II International Workshop on Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Lifelong Learning on the Move, 2014, Braga. *Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile learning*. Braga: CIED, 2014. p. 199-207.

DUARTE, Luís Miguel Silveira César Osório. A utilização da aplicação online Voice Thread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa. Bragança: ESE. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre Em *TIC na Educação e Formação*, 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5977/1/tese.pdf>> Acesso em 15 de março de 2013.

DUCATE, Lara; LOMICKA, Lara. Podcasting in the language classroom: inherently mobile or not? In: Oxford, R. and Oxford, J. *Second language teaching and learning in the net generation*. NFLRC, 2009.

FINARDI, Kyria; PIMENTEL, Beatriz. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 238-253.

FISCHER, Monika. *The Hybrid Classroom: utilizing a Learning Management System in a first year German class*, 2012. Disponível em: <[http://www.forumdeutsch.ca/de/unterrichtsforum/the\\_hybrid\\_classroom\\_utilizing\\_a\\_learning\\_management\\_system\\_in\\_a\\_first\\_year\\_german\\_class](http://www.forumdeutsch.ca/de/unterrichtsforum/the_hybrid_classroom_utilizing_a_learning_management_system_in_a_first_year_german_class)> Acesso em 03 de abril de 2013.

GOERTLER, Senta. Hybridizing the curriculum: Needs, benefits, challenges, and attitudes. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. (pp. 53-64).

GURLEY, Jason. *Flash what? A quick look at flash fiction*. Disponível em: <<http://www.writing-world.com/fiction/flash.shtml>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn; BOGGS, Jordan. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*, vol. 16, number 1, pp. 91-109, 2012. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

**Hibridizando a aprendizagem de inglês como L2 com GOOGLEDPCS e VOICETHREAD: o que os aprendizes têm a dizer?**

Diego César Leandro (UFERSA)  
Lorena Azevedo de Sousa (UFRN)  
Janaina Weissheimer (UFRN)

LEANDRO, Diêgo Cesar. *Escrita colaborativa com Google Docs: flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2*. Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2015.

LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaina; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção online e presencial em contexto universitário. *Hipertextus Revista Digital*, v. 10, julho 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MEHNERT, Uta. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 83-108, 1998.

MENEZES, Célia Quintanilha. *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: o impacto do podcast no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique (tese de mestrado), 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOVAIS, Ana Elisa Costa; RIBEIRO, Ana Elisa; d'Andrea, Carlos Frederico de Brito. Wiki: escrita colaborativa. *Presença Pedagógica*, v. 17, p. 23-29, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

PRENSKY, Marc. *Don't bother me, mom, I'm learning!*: How computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul, MN: Paragon House Publishers, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Produção de textos e ambientes digitais colaborativos: relato de caso em curso de Engenharia do CEFET-MG. In: *Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 2010, Fortaleza. Disponível em: <[http://www.abenge.org.br/cobenges-antiores/2010/artigos-2010/artigos-publicados\\_12](http://www.abenge.org.br/cobenges-antiores/2010/artigos-2010/artigos-publicados_12)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ROSEN, Lauren. Reaching students: a hybrid approach to language learning. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. (pp. 65-84)

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158, 1990.

SOARES, Wilka Catarina da Silva. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2013.

SOUSA, Lorena Azevedo de. *A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2*. Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2014.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS S.; MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, Merrill. The Output Hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 50, 1, out. 1993.

SWAIN, Merril. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 3, pp. 371-391, 1995.

WARSCHAUER, Mark. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, v. 13(2), p. 7-26, 1996.

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71, 1998.

WEISSHEIMER, Janaina; BERGSLEITHNER, Joara Martin; LEANDRO, Diêgo Cesar. Escrita colaborativa com Googledocs na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs.). *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. ISBN: 978-85-98703-12-1.

WEISSHEIMER, Janaina; SOARES, Wilka Catarina da Silva. A escrita colaborativa mediada pelo Google Docs na aprendizagem de inglês como LE. In: ARAÚJO, Silvano P. de; GALVÃO, Marise A. M.; VIAN JR., Orlando. (Orgs.) *O ensino de inglês na universidade: mapeando caminhos, explorando novas trilhas*, 2014.

WEISSHEIMER, Janaina; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na Universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.), *Redes sociais e aprendizagem de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## **PRÁTICAS VIRTUAIS COMO ALTERNATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**Ana Luísa Borba Gediel (UFV)**

[ana.gedielufv@gmail.com](mailto:ana.gedielufv@gmail.com)

**Cristiane Lopes Rocha de Oliveira (UFJF)**

[cristiane.oliveira@ufv.br](mailto:cristiane.oliveira@ufv.br)

### **RESUMO**

O presente artigo propõe apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito virtual para o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, no contexto do Ensino Superior, a partir de uma equipe interdisciplinar. Os resultados demonstram que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS proporcionam melhorias no percurso prático de apreensão linguística.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Tecnologias de Informação e Comunicação. Práticas Virtuais. LIBRAS.

### **ABSTRACT**

This article proposes to present pedagogic practices developed in the virtual environment for teaching and learning Brazilian Sign Language in Higher Education, involved an interdisciplinary group. The results demonstrate that the use of Information and Communication Technologies in the teaching of LIBRAS and learning processes show improvements in the practical course of linguistic apprehension.

### **KEYWORDS**

Information and Communication Technologies. Virtual Practices. LIBRAS.

## **0. Introdução**

O desenvolvimento tecnológico, a partir da última metade do século XX, trouxe consideráveis avanços aos conhecimentos no âmbito educacional. O acesso às diversas tecnologias possibilitou uma reconfiguração da estrutura

física e do modo de ensinar e aprender. Isso propiciou desafios na perspectiva de uso de novos sentidos pelos sujeitos, os quais se encontram diante de um mundo que instiga suas percepções e suas cognições (LÉVY, 1999).

A partir das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, um conjunto de elementos para a interação com símbolos, imagens, documentações, palavras, vídeos passam a ser disponibilizados no ambiente virtual como material de ensino. A cada “clique” do mouse é possível ter uma nova dimensão e um leque de concepções acerca de determinado conhecimento e/ou conteúdo. (SANTAELLA, 2004).

O espaço educacional torna-se um ambiente favorável para a reflexão crítica, posto que possibilita a articulação das informações disponibilizadas via TICs de forma sistematizada e integrada. Esse processo permite associar saberes e tornar seus participantes agentes transformadores, adquirindo conhecimentos que ofereçam condições de inserir e modificar indivíduos, como meio de mudar a sociedade nas suas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais (LEMOS; LÉVY, 2010).

Neste trabalho, a internet e o computador foram utilizados como ferramentas para o processo de interação entre professor(a) e acadêmicos(as) de graduação. Com o auxílio desses recursos foram elaborados e desenvolvidos jogos virtuais objetivando a mediação do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como segunda língua para acadêmicos do Ensino Superior. A metodologia de ensino com a utilização das TICs tem a intenção de despertar diferentes habilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua, através de práticas que permitam superar os obstáculos epistemológicos e auxiliar na constituição dos aspectos linguísticos da LIBRAS.

Assim, a pesquisa constitui-se a partir de duas etapas: a primeira consiste na criação de práticas virtuais, envolvendo alguns dos aspectos gramaticais da LIBRAS; e a segunda consiste na execução das atividades em sala de aula do ensino superior. Por meio de uma metodologia qualitativa, usufruindo do caderno de notas e da observação participante, as aulas da

disciplina denominada como LET 290, referente ao ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua para ouvintes, em uma Universidade situada na Zona da Mata Mineira. Após a concretização dos jogos virtuais, em específico, a pesquisa teve foco nas aulas acerca do conteúdo gramatical, tendo em vista a utilização das práticas virtuais como componentes do processo de ensino e aprendizagem.

## **1. O contexto da pesquisa: o ensino de LIBRAS por meio de jogos virtuais**

As aulas de LET 290 vem sendo desenvolvidas, desde o início do ano de 2010, em uma instituição federal localizada na Zona da Mata Mineira. A partir de observação empírica identificou-se que os acadêmicos não estavam aprendendo o conteúdo de maneira satisfatória, ou seja, não estabeleciam uma relação significativa entre a teoria (desenvolvida via gramática) e a prática (aplicação no uso da LIBRAS por meio de atividades e exercícios).

Essa disciplina está contemplada na grade curricular de todos os cursos de graduação dessa instituição, sendo obrigatória aos cursos de Licenciatura e optativa aos demais. Cada semestre letivo é constituído por turmas heterogêneas, com graduandos(as) advindos(as) de vários cursos em uma mesma turma, tais como: Letras (Português – Literatura/ Inglês/ Espanhol/ Francês), Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física e Educação Infantil. Logo, o conteúdo deve ser acessível a todos os acadêmicos, o que demanda a utilização de metodologias ativas<sup>1</sup>, as quais sejam abrangentes e produtivas ao meio de ensino e aprendizagem.

Uma educação significativa e de qualidade não se resume apenas aos equipamentos em si. As metodologias são imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem e a eficácia deste processo está condicionada à

---

<sup>1</sup> A definição de Metodologias ativas inspira-se na discussão de Morán (2015), relativa à constituição de atividades que levem em conta o uso das TICs e a aproximação dos acadêmicos para o desenvolvimento de aprendizagem significativa, buscando a autonomia no processo de mediação do conhecimento.

formação de receptores e usuários que usufruem destes recursos. Outra questão diz respeito à construção de estratégias de ensino adequadas para a aplicação das TICs, para que estas sejam realmente motivacionais e, sobretudo, gerem um senso crítico das informações obtidas. De acordo com Belloni (2001), a integração das TICs pode ocorrer de forma concomitante em duas dimensões, como “ferramenta pedagógica” e como “objeto de estudo”, conforme encontrado no presente artigo.

A pesquisa surge, então, com o propósito de (re)significar o ensino da gramática da LIBRAS por meio da elaboração e utilização de práticas virtuais. Além disso, a emergência de desenvolver essas práticas advém da necessidade de inclusão de atividades interativas na prática docente, a partir do uso de materiais didáticos construídos com o suporte das TICs.

Cabe mencionar que o estudo em questão está inserido em um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Novas Tecnologias e Metodologias no Processo Educacional”, desenvolvido de maneira interdisciplinar por professores e pesquisadores de diferentes áreas da referida universidade. Todo o processo de pesquisa, elaboração de recursos e desenvolvimento de metodologias ativas inspirou projetos posteriores, que evidenciaram sua importância nas disciplinas presenciais da própria instituição, bem como sua relevância em cursos à distância e na formação continuada de professores.

Com a inserção de estratégias para promover o ensino e aprendizagem da LIBRAS por meio das práticas virtuais houve também o suporte institucional para o entendimento de como os materiais seriam acessados pelos acadêmicos no ambiente virtual. A partir da formação de uma equipe interdisciplinar, cada atividade foi construída levando em consideração a praticidade do jogo para a disciplina, o envolvimento do conteúdo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de jogar e aprender de forma lúdica.

Todas as práticas virtuais descritas e analisadas neste artigo estão baseadas no conteúdo do programa da disciplina de LET 290, especialmente no módulo dedicado à gramática da LIBRAS. Para a concretização dos jogos no contexto da sala de aula e o atendimento dos objetivos da disciplina, de

ensino e aprendizagem da LIBRAS como segunda Língua, adotaram-se delineamentos teóricos e metodológicos que deram suporte à aprendizagem dos conteúdos gramaticais.

Nesse processo, os jogos possibilitaram a utilização da abordagem indutiva, de modo que as práticas virtuais fossem realizadas em sala de aula previamente com a explicação teórica da gramática. Dessa forma, tal abordagem revelou-se uma estratégia eficiente para associar o ensino da língua, as TICs e as novas práticas virtuais, além de estimular a curiosidade dos acadêmicos a respeito de algumas regras gramaticais.

Logo, a abordagem indutiva apresenta-se como uma opção viável ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O método indutivo sustenta a inserção de atividades, tais como as práticas virtuais, visto que pressupõe a reflexão do aprendiz, por meio de formulação de hipóteses e inferência de regras gramaticais, sem a explicação prévia do conteúdo (FUMEGA, 2012).

A partir dessa abordagem é possível extrair as experiências linguísticas prévias dos acadêmicos, que serão úteis para o desenvolvimento da língua estudada. De acordo com Fumega (2012), o aprendiz pressupõe uma verdade geral (regra gramatical), a qual proporciona uma vivência real e direta com a língua e, conseqüentemente, permite a elaboração de inferências para a construção de conhecimento da regra gramatical da nova língua.

Sendo assim, as práticas virtuais descritas neste estudo foram delineadas tomando como ponto de partida sinais que pudessem ser pesquisados e que trouxessem, conjuntamente, as diferenças, as semelhanças e as especificidades da língua. Mesmo nos casos em que o acadêmico não sabia os sinais, a realização da atividade foi viabilizada no momento de desenvolvimento da prática virtual, seja a partir do perfil da atividade lúdica, seja a partir dos recursos didáticos disponibilizados (dicionário de LIBRAS online, vídeos online, livros online). Sánchez (1996), por sua vez, pauta a diversificação de métodos de ensino e de técnicas disponíveis, a qual envolve os métodos indutivo e dedutivo, para aproximar as experiências de ensino e

aprendizagem à realidade de usos no cotidiano. Desse modo, o método de instrução indutivo foi adotado na ação pedagógica descrita neste artigo, mas sem descartar intervenções dedutivas. A flexibilidade nos métodos foi um recurso importante e norteou o encaminhamento de algumas aulas para posterior desenvolvimento da atividade virtual.

Conforme Fumega (2012), o método dedutivo considera a apresentação prévia do conteúdo e de algumas explicações acerca das regras e usos gramaticais. Posteriormente, são previstos os exercícios para a aplicação prática da nova regra. Nesse sentido, quando havia, nas aulas de LET 290, uma explicação teórica prévia do conteúdo gramatical, a atividade virtual era encaminhada como uma prática pedagógica, sendo o método dedutivo um recurso auxiliar.

Em relação às TICs, estas proporcionaram um ambiente mais dinâmico e interativo, aproximando o ensino da língua à realidade de aprendizagem da LIBRAS por pessoas Surdas<sup>2</sup>, as quais tem o canal visual como principal meio de obtenção de conhecimentos. Assim, valoriza-se a amplitude do visual como perspectiva metodológica e cultural, em que a relação sujeito-objeto toma seu papel, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do estudante (KLEIN, LUNARDI, 2006).

A partir de estudos realizados por teóricos, tais como GESUELI e MOURA (2006); REILY (2003); SOFIATO (2005) identificou-se que o uso de alternativas visuais conduz ao entendimento das significações contidas e das relações entre o material concreto e o conhecimento teórico a ser constituído,

---

<sup>2</sup> A utilização da letra maiúscula inicial para o termo Surdo(a) segue a orientação de Padden & Humphries (2006), para a denominação daquelas pessoas que se consideram culturalmente diferentes e que utilizam a LIBRAS com primeira língua.

contribuindo significativamente para o processo de Letramento<sup>3</sup> das pessoas Surdas, a partir de uma perspectiva bilíngue<sup>4</sup>.

O canal visual torna-se um elemento que potencializa o ensino e aprendizagem da LIBRAS, pois, além de ser um recurso de apreensão de conhecimentos para as pessoas Surdas, é favorável como suporte na segunda língua. As práticas virtuais foram efetivas nesse quesito e, também no que tange às TICs, na imersão das tecnologias no cotidiano dos acadêmicos como recurso de ensino.

## 2. Caminhos da pesquisa e o campo metodológico das TICs

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, na qual o ambiente natural constitui uma fonte direta de dados, os quais são basicamente descritivos, e que atribui ao investigador o papel de instrumento principal da pesquisa. “A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

A primeira etapa da pesquisa configurou-se como bibliográfica, a partir da busca e estudo de material teórico que subsidiasse a construção das práticas virtuais em LIBRAS, via Ambiente Virtual de Aprendizagem, a qual teve início em 2012. Nesse mesmo período, também foram realizadas várias reuniões envolvendo o grupo interdisciplinar<sup>5</sup> integrante do projeto para o

---

<sup>3</sup> O conceito de Letramento aqui utilizado refere-se às considerações de Soares (1998), a qual descreve que esse não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades visuais, mas como um conjunto de práticas sociais vinculadas ao uso da leitura e da escrita, que os indivíduos utilizam acordo com o contexto social.

<sup>4</sup> Segundo Skliar (1998), o projeto educacional bilíngue menciona o direito de as crianças usarem uma língua diferente da majoritária. Essas seriam educadas em sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

<sup>5</sup> A equipe interdisciplinar, ao longo do desenvolvimento do projeto, além da equipe de funcionários e estagiários da CEAD/UFV, contou com professores colaboradores do Departamento de Letras, intérpretes de Língua Portuguesa/LIBRAS voluntários, professores surdos voluntários, acadêmicos de graduação e pós-graduação bolsistas e voluntários advindos da área de Letras e de outras áreas, tais

entendimento dos aspectos que deveriam ser salientados ou adicionados nas práticas virtuais. Além disso, foram realizadas as gravações dos sinais que integraram as práticas.

A partir daí a equipe planejou e elaborou um conjunto de práticas virtuais, as quais foram denominadas de Laboratórios Virtuais, compostas por uma plataforma específica para a visualização de tais atividades. Dessa forma, no primeiro semestre de 2015, a segunda etapa da pesquisa passa a ser desenvolvida.

Para este artigo, os dados coletados são referentes à utilização das práticas virtuais por uma das turmas desse período. Para tanto, o estudo levou em consideração as questões éticas, com esclarecimentos referentes à pesquisa e entrega de Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE para todos aqueles que tiveram interesse em participar. Não houve rejeição em participação, sendo que um grupo de 28 acadêmicos, advindos de diferentes áreas do conhecimento, realizou as práticas e, ao longo do período letivo, descreveu várias informações significativas à pesquisa.

As informações obtidas por meio da observação participante tiveram papel fundamental na compreensão da situação social, visto que a partir dos acontecimentos do cotidiano, adentramos os dados específicos referentes à complexidade da inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Brandão (2002), a observação demanda que o pesquisador seja crítico e reflexivo, com a finalidade de contribuição para o campo científico/acadêmico e, também, para o próprio grupo em questão.

As práticas aplicadas e avaliadas são referentes ao tópico dos Aspectos Linguísticos, as quais foram abordadas durante os conteúdos gramaticais da disciplina LET 290. As notas de campo foram utilizadas como principal instrumento de registro da pesquisa. Os dados foram descritos em um diário de campo mantido semanalmente, com as descrições obtidas em sala de aula e

---

como Design Gráfico e Ciência da Computação da UFV. Tal equipe foi fundamental para o desenvolvimento das práticas virtuais e para a discussão dos rumos das pesquisas envolvendo o uso de tecnologias e o ensino da LIBRAS.

com os dados de acesso via plataforma virtual do PVANet. Não houve descrição *ipsis litteris* dos enunciados dos acadêmicos, apenas a apresentação de alguns enunciados interpretados a partir das narrativas deles próprios durante as aulas.

### **3. Apresentação dos resultados obtidos, análise e discussão dos dados**

A variedade de recursos didáticos em sala de aula auxilia no processo de ensino como uma ferramenta para a compreensão do conteúdo, além de ser uma forma de tornar as aulas mais atrativas ou interessantes aos discentes. As TICs foram, então, concebidas como uma alternativa para a mediação do conhecimento da LIBRAS como segunda língua no ensino superior.

Em específico neste artigo serão pontuados aspectos referentes às práticas virtuais criadas para a temática que envolvem as questões linguísticas da LIBRAS. Desse modo, foram elaboradas três diferentes práticas virtuais: 1) Chuva de Sinais com Pares Mínimos, a qual está voltada para o desenvolvimento das habilidades referentes à fonologia; 2) Parece mas não é, que destina-se à reflexão acerca dos aspectos morfológicos da LIBRAS; 3) Dicionário de Bolso, que auxilia na compreensão e prática da construção de frases. Cada uma delas foi criada tendo em vista objetivos acima dispostos. No entanto, a partir de todas as práticas, é possível ter acesso a um vocabulário, que pode ser utilizado no cotidiano como meio de comunicação.

De acordo com o desenvolvimento dos conteúdos das aulas, as práticas virtuais passaram a ser utilizadas. Algumas delas antecederam a explicação em sala de aula, trazendo observações em relação ao uso da abordagem indutiva (FUMEGA, 2012). Outras foram desenvolvidas a partir de uma perspectiva dedutiva, levando em consideração a construção de conhecimentos gramaticais da LIBRAS. Observou-se, portanto, que as práticas virtuais foram importantes aliadas para o envolvimento dos acadêmicos na realização de atividades que ultrapassaram os momentos de sala de aula.

No que se refere ao visual, buscou-se contemplar dois aspectos por meio do material didático produzido: clareza no layout e entendimento de cada passo da atividade para ser jogada. Além disso, o contato com a visualidade transcende a atividade lúdica e adentra o aspecto cultural tão presente na cultura Surda (BASSO et al. 2009). Por meio das práticas desenvolvidas via TICs importa destacar que os acadêmicos obtiveram conhecimentos a respeito do entorno cultural que envolve o grupo linguístico da modalidade que está sendo apreendida.

A exigência quanto ao design e conteúdo levou em consideração, principalmente, a sensibilização destes para o uso das tecnologias em um sentido inclusivo. As atividades virtuais foram aplicadas no espaço da prática educativa em sala de aula, usufruindo do lúdico, do visual e da internet para ampliar as possibilidades de aproximação às competências dos participantes, a partir de suas especificidades e da realidade social do grupo.

O uso do laboratório fora do âmbito de sala de aula demonstrou outros quesitos importantes a serem refletidos quanto à inserção das TICs como mediadoras no ensino e aprendizagem. A partir desta pesquisa, destaca-se que a utilização das TICs inclui um conjunto de fatores, tais como: a responsabilidade dos acadêmicos de realização de atividades extra classe; a cooperação por meio de outros mecanismos disponíveis online no AVA (chat e fórum); e o comprometimento com os prazos estabelecidos para cumprimento da prática online, o que repercute na organização do tempo de estudos do acadêmico fora do ambiente da sala de aula.

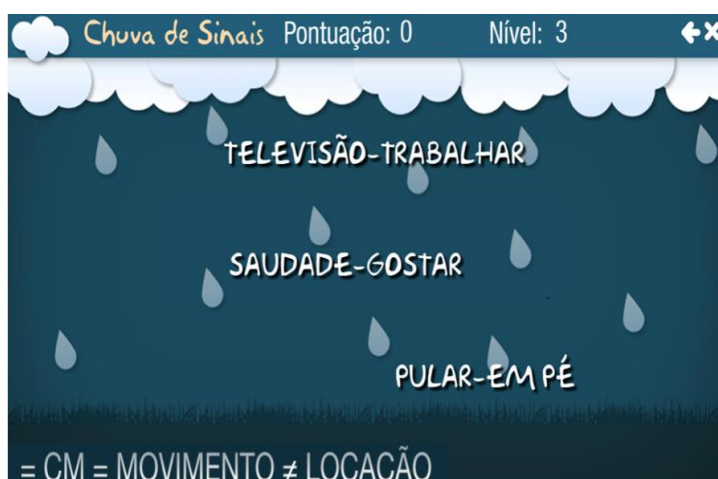
O conteúdo explorado na prática Chuva de Sinais com Pares Mínimos foi delineado para que o jogador visasse a obtenção de pontuação no jogo, podendo atingir 3 níveis diferentes, conforme os acertos. A atividade se refere à fonologia, em que foi dada especial atenção à construção de pares mínimos em LIBRAS.

Esses níveis envolvem a visualização de pares mínimos aleatórios, os quais estão baseados na definição de Stokoe (1978), sendo eles: configuração de mão (CM), a locação da mão (L) e o movimento da mão (M).

Esse espaço teve como objetivo oferecer atividades dinâmicas e interativas de forma que o público se interesse pelos assuntos abordados na disciplina e desperte estímulos, trocas de ideias e experiências educativas.

Ao iniciar a atividade, vários pares de palavras que representam a LIBRAS aparecem na tela e o jogador deve definir em um click o par de palavras que corresponde ao par mínimo que estará fixado na parte inferior da mesma tela. Os pares de palavras seguem “caindo” e o jogador deve estar atento aqueles que a conformação correspondente ao par mínimo indicado. A figura 4 descreve a atividade em ação, conforme pode ser verificado a seguir:

Fig. 1: prática virtual Chuva de Sinais com Pares Mínimos



Fonte: CEAD/UFV

A partir da prática, os resultados demonstram que os acadêmicos perceberam as similaridades entre os sinais e como esses pares diferenciam-se expressivamente quando um dos parâmetros linguísticos é alternado. Essa pequena mudança, que pode ocorrer em qualquer um dos parâmetros, incide na constituição de um outro sinal. Devido a tais nuances, a Fonologia da LIBRAS é considerada como uma estrutura básica da língua. Nesse sentido, a disciplina de LET 290, conseqüentemente, assume a responsabilidade de desenvolver habilidades mínimas referentes aos reconhecimentos e uso de tal categoria.

Outra questão apontada a partir dos relatos foi a importância de visualização dos sinais correspondentes aos pares mínimos no final da prática. Esse modo de finalização do jogo foi visto como uma revisão de todos os sinais e como momento de verificar as dúvidas em relação àqueles pares nos quais o click não indicasse o par mínimo correto. Durante a aula, após a realização do Exercício, os próprios acadêmicos comentavam a respeito das configurações de mão, os movimentos e as locações, além de demonstrarem curiosidade a partir de questionamentos acerca dos pares mínimos. Morán (2015, p. 18) menciona que “para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber”.

Em relação à prática virtual denominada Parece mas não é foram realizadas as possíveis aproximações para refletir acerca de alguns dos aspectos morfológicos, tais como identificação de verbos e substantivos. Em específico, essa prática virtual busca apreender as questões relativas à arbitrariedade e iconicidade da LIBRAS. Posterior a uma breve explicação em relação às terminologias utilizadas e seu significado, o que configurou a atividade como uma perspectiva dedutiva, deu-se início à prática virtual visualizada por meio de datashow para a interação de todos presentes.

Todos eram requisitados a participar durante o desenvolvimento do jogo. No entanto, quando surgia, na tela, um vídeo com um novo sinal e várias palavras que representavam sinais em LIBRAS ao lado direito da tela, outros questionamentos eram realizados em relação àquele conjunto de palavras. A organização da tela principal pode ser verificada abaixo:

Fig. 2: prática virtual Parece mas não é



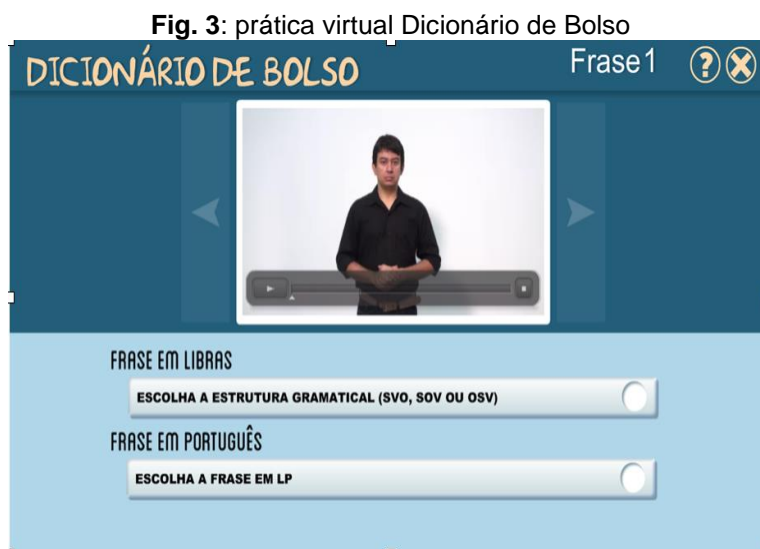
Fonte: CEAD/UFV

A partir dos dados é possível verificar que Parece mas não é induziu a uma reflexão acerca dos sinais e da sua composição. Vários acadêmicos participaram da prática e as respostas não eram diretamente assinaladas como 'certas' ou 'erradas', sendo que cada sinal ou palavra era comentado e permitia uma discussão em relação à sua resposta. Após algumas reflexões, por meio dos sinais considerados arbitrários, por exemplo, o debate era conduzido, a fim de trazer a explicação morfológica dos sinais presentes na imagem, além de mencionar a resposta correta.

Pontua-se como um resultado satisfatório a participação de forma colaborativa. Os acadêmicos descreveram, ao final da atividade, que além de o jogo proporcionar o aprendizado de sinais que são considerados básicos na língua, ainda, foram pautadas reflexões coletivas a respeito da gramática da Língua de Sinais. Outros relataram a ligação da estratégia para auxiliar na identificação de questões morfológicas, as quais eram desconhecidas ou esquecidas na própria Língua Portuguesa.

O *Parece, mas não é* também foi essencial para a construção de vocabulário, requisito para o entendimento da atividade seguinte, que estava relacionada à sintaxe espacial da LIBRAS na prática denominada como

Dicionário de Bolso. A apresentação foi realizada em sala de aula, onde aspectos referentes à importância de compreender a singularidade linguística da LIBRAS foram enfatizados. Isso pode ser percebido a partir da observação e do entendimento da sintaxe espacial. Nenhum esclarecimento a respeito da regra gramatical foi dado e os acadêmicos, a partir dos conhecimentos prévios gerados no decorrer da disciplina, tiveram dois dias, entre o intervalo de uma e outra aula, para experimentar tal prática virtual. O Dicionário de bolso, em sua tela principal, ilustrada na figura 7:



Fonte: CEAD/UFV

Essa prática virtual foi considerada a mais interessante da série Aspectos Linguísticos, porque se aproximava de uma conversação “na vida real”, conforme foi descrito pelos discentes. Os vídeos realizados pelo professor Surdo trazem atividades do cotidiano por meio de pequenas frases, utilizando a sintaxe da LIBRAS. Desse modo, a atividade exigia o entendimento da frase para a escolha de sua estrutura gramatical e, posteriormente, era necessário escolher qual das opções de frase em Língua Portuguesa condizia com a tradução do que havia sido sinalizado em LIBRAS.

Ao mesmo tempo em que a atividade despertou a atenção dos acadêmicos e a aproximação com uma futura realidade de diálogo, ela também foi revelada como a mais “difícil”. Até o momento, os graduandos vinham vivenciando a construção de palavras e entendimento do vocabulário, com poucos experimentos de frases.

Os acadêmicos narraram que, ao visualizarem os vídeos com frases em LIBRAS, as quais simulavam uma conversa do cotidiano, foi possível entender a maioria dos sinais que compunham as frases. Entretanto, houve grande dificuldade em verificar a estrutura gramatical contemplada. Apenas aqueles que já haviam tido contato com a LIBRAS em outras esferas, além das aulas de LET 290, finalizaram a atividade. O tempo foi o aspecto destacado como impedimento para finalização da prática, visto que os mesmos teriam de acessar materiais (tais como assistir a um vídeo de entrevista sobre a sintaxe da LIBRAS de 10 minutos e ler uma apostila de 15 páginas), que auxiliariam na posterior realização da atividade.

O grande encargo de outras disciplinas que requeriam leituras e desenvolvimento de exercícios com o mesmo prazo também foi colocado como agravante para a efetivação do Dicionário de Bolso. Ao levar em consideração a realidade dos acadêmicos, o status linguístico ocupado pela LIBRAS e o formato educacional do ensino superior no Brasil, é necessário articular de forma coerente e cautelosa a educação mediada por tecnologias. Nesse sentido, "o desenvolvimento e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, complementares ao processo presencial, questiona as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem" (BISOL, 2010, p. 21). A autora afirma que as mudanças advindas com a apresentação de tecnologias podem ser entendidas com ferramenta de auxílio educacional e, ainda, de transformação interacional na construção e interlocução de conhecimentos. Esse processo pode gerar estranhamento e requer adaptações referentes à relação tempo-espço utilizado nas formas tradicionais de ensino.

Embora a atividade não tenha ocorrido conforme previsto no cronograma, a experiência refletiu em novos arranjos para o desenvolvimento da prática. Isso inclui a demanda de realização prévia da atividade de forma coletiva e o estímulo para que, anterior à realização das frases no Dicionário de Bolso, os acadêmicos busquem os materiais disponíveis no ambiente virtual como base para o entendimento do que será exigido no jogo.

### **Considerações finais**

De modo geral, o laboratório virtual impulsionou o ensino e aprendizagem da LIBRAS como segunda língua na disciplina de LET 290. Foi possível verificar o avanço dos acadêmicos, no sentido de incentivar maior autonomia e busca de soluções a partir das TICs. Também foi identificada facilidade para o entendimento de algumas regras gramaticais por meio do jogo. Este foi descrito como “uma maneira divertida” de aprender os sinais em LIBRAS.

Borges & Alencar (2014) afirmam que o uso de metodologias ativas auxilia na constituição de sujeitos críticos, reflexivos e mais autônomos no percurso de ensino e aprendizagem. Assim como destacado pelos autores teoricamente, a pesquisa demonstrou que as TICs viabilizaram o despertar para uma visão crítica e consciente a respeito do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a necessidade de dominar as metodologias e linguagens, inclusive a linguagem tecnológica, adequando-se a uma organização temporal em consonância com as práticas propostas.

Observou-se, durante o percurso, o progresso de ensino e aprendizagem mediado pela utilização do PVANet no momento em que foi evidenciada a importância do uso de tal recurso. No entanto, destaca-se, curiosamente, a resistência de adição das tecnologias como ferramenta de ensino no cotidiano por alguns, sendo essa considerada como mais um elemento agravante em relação ao tempo e às atividades a serem realizadas. Percebe-se, dessa forma, uma remanescência do modelo tradicional, da continuidade de práticas

pedagógicas ao longo da vida estudantil apenas com a utilização do “quadro e giz”. Esse contexto coloca as tecnologias em uma posição vulnerável, a partir do momento que essas passam a ser vistas como um apêndice e, conseqüentemente, ineficientes ao ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, o diálogo e a compreensão coletiva do uso das TICs como ferramenta mediadora no processo de ensino é chave fundamental para que todos sejam favorecidos e a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

## Referências

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia do Ensino de Libras - L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BISOL, C. A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. In: VALENTINI, C. B. & SOARES E. M. do S. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

BORGES, T. S. & ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

FUMEGA, N. M. R. **Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa: A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira**. Minho: Universidade do Minho, 2012.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação temática digital**, v.7, n.2, jun. 2006.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **Educação temática digital**, v. 7, n. 2, 2006.

LEMOS, A. LÉVY P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de S. & MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: Voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

SÁNCHEZ, A. El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. **Cuadernos de Filología Inglesa**, v. 5, n.1, p. 9-34, 1996.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematização a normalidade. In: SKLIAR C (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOFIATO, C. G. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

STOKOE, W. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

## POSTAGENS DO GÊNERO *MEME* NO FACEBOOK: PRÁTICA DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA COMO MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO COLONIALIZADO

**Rodney Mendes de Arruda (IFMT/Campus Cuiabá)**  
[rodney.arruda@cba.ifmt.edu.br](mailto:rodney.arruda@cba.ifmt.edu.br)

**Cláudia Lúcia Landgraf-Valerio (IFMT/Campus Cuiabá)**  
[claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br](mailto:claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho analisa manifestações do pensamento colonializado no Facebook, passíveis de um trabalho pedagógico. Nosso objetivo é demonstrar a reprodução e manutenção de um status quo, verificadas em postagens sobre bairros periféricos de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT. Observamos, nas publicações, discursos ideologicamente naturalizados em nossa cultura. Para que este quadro se desestabilize, propomos a descolonialidade do pensamento pela prática educativa.

### PALAVRAS-CHAVE

Linguagem; pensamento colonializado, preconceito.

### ABSTRACT

This paper analyzes manifestations of colonialized thoughts on Facebook, that could be subject to pedagogical work. The aim is to demonstrate the reproduction and maintenance of a status quo, checked on posts about Cuiabá and Várzea Grande-MT neighborhoods. In these publications, we observe ideologically naturalized discourse in our culture. For this framework destabilizes, we propose the descolonial thinking through educational practicing.

### KEY WORDS

Language; colonialized thought; prejudice.

## 0. Introdução

O mundo atual vive sob o signo das diversidades, caracterizado pela liberdade de expressão, antes bastante relegada ao universo das artes. No entanto, mesmo com essa abertura, não cessam os movimentos de resistência,

em nome da manutenção do *status quo* e valores mais conservadores. Com a tecnologia e acesso à informação e, por isso, a possibilidade de todos serem usuários e produtores de texto nas redes sociais, acirram-se os conflitos, alguns dos quais de base histórica bastante remota, ainda que desconsiderados pela massa.

Desfilam na mídia os preconceitos racial, social, de gênero, por sua vez, combatidos por movimentos sociais e acadêmicos. Na esfera escolar não é diferente. Questões sobre diversidade, com diferentes posicionamentos, tem seu espaço de manifestação tanto dentro dos muros escolares quanto para além deles, inclusive com uso de redes sociais. Educadores não podem ignorar este contexto. Discutir pedagogicamente os preconceitos sociais que se reproduzem na escola apresenta-se como uma necessidade para a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo para o exercício da cidadania.

## **1. Referencial teórico**

Língua e linguagem são complementares, imbricadas e objetos constantes de análise. Em termos de Rajagopalan (2003, 2013), a Linguística Aplicada não é uma forma caudatária do pensamento linguístico-teórico, mas sim um fazer prático que parte da linguagem observada na vida cotidiana, atrelada constitutivamente e indissociavelmente à atuação política no mundo (2013, p. 145), e que pode e deve ser pensada regionalmente. O autor denuncia que o conceito de língua, historicamente, tem sido repleto de conotações políticas (p. 149).

Apresenta a discriminação a línguas mistas como uma visão disfarçada do ódio à mistura de raças, xenofóbica, eugenista. Demonstra que os colonizadores portugueses eram conscientes do poder da imposição linguística em sua missão imperialista, e que nos dias atuais sobrevivem os modismos advindos d'além mar, importados, com reconhecimento de um papel periférico, tanto quanto ao ensino de línguas quanto ao pensar sobre a linguagem.

Rajagopalan, representante da Linguística Crítica (2003), propõe o redimensionamento dos estudos e da prática, que deve ser interventiva, cuja concepção de educação coaduna com a visão freiriana.

As discussões acerca da colonialidade estão presentes nos estudos linguísticos, Estudos Culturais e nas Ciências Sociais, tendo Mignolo (1991) e Quijano (2005) (argentino e peruano, respectivamente) como expoentes. Ambos denunciam e caracterizam a lógica da colonialidade, encontrada nos âmbitos social, político e econômico. O surgimento dessa prática ocorreu no século XVI, como a colonização da América, e demonstra vitalidade até o presente momento, sendo motivo de estudos acadêmicos e discussões de base epistemológicas.

O termo colonialidade é tratado junto ao de des/decolonialidade, pelo valor da resistência que se verifica e que se procura instigar com a ação política. Ao longo do tempo, Quijano propôs a Colonialidade do poder e Coloniadade do saber, duas categorizações que abarcam a supremacia e opressão, principalmente considerando que o eurocentrismo não se trata de um lugar geográfico, mas de uma imponente estrutura histórica epistemológica, que nega as histórias locais, sobrepondo-as.

Said (2003), árabe de nascimento e cidadão americano, desenvolveu seu conceito de colonialismo a partir do olhar distorcido do Ocidente acerca do Oriente, cuja representação maior dos árabes é como bárbaros e ameaçadores. O autor situa o projeto orientalista com origem na Idade Média, com o processo de fabricação do 'Outro', constatados em discursos culturais, políticos e literários, eivados de preconceitos, que o autor chama de 'paranoia' sobre o orientalismo. Em sua descrição acerca da realidade oriental e seu potencial acadêmico, atualmente reconhecido, o autor categoriza o orientalismo em *latente* (permeado por concepções inconscientes e intangíveis) e em *manifesto* (composto pelas ideias transmitidas pela mídia).

Rajagopalan (2003, p, 25) defende que os linguistas devem rever conceitos e categorias com os quais trabalham, para que se adequem às mudanças ocorridas em nível social, geopolítico e cultural.

Com os estudos da linguística aplicada, a concepção de gênero textual se consolida como um fenômeno histórico vinculado à vida cultural e social, sendo, assim, fruto de um trabalho coletivo (MARCUSCHI, 2003). Desta forma, a produção dos mais variados gêneros em diferentes tempos históricos facilita o processo de interação discursiva entre os sujeitos, uma vez que os contextos social e cultural estão conectados.

Ao considerar as mudanças no tempo histórico pelas quais os gêneros passam para atender a necessidades comunicativas do usuário da língua e o advento das tecnologias de informação e comunicação, não se pode ignorar os novos gêneros produzidos em redes sociais como *Facebook*, *twitter* e outros. Para Marcuschi (2003, p.10) “uma tecnologia projeta estratégias de textualização, gera um novo gênero e subverte, até certo ponto, cânones bem estabelecidos no processo de construção textual”.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) têm influenciado significativamente nosso processo de interação social através das atividades desenvolvidas pelas comunidades virtuais e das informações que circulam na rede. Esses avanços tecnológicos contribuem para a subversão de cânones citada por Marcuschi (2003) e, para o surgimento de novos gêneros, como o *Meme*, gênero textual de ampla circulação em redes sociais como Facebook.

Em sua obra *O gene Egoísta* (2007), para conceituar meme, Dawkins estabelece uma analogia entre o conceito de gene (diretamente ligado à genética) e o conceito de meme (diretamente ligado à cultura). Para o autor, alguns “exemplos de memes são melodias, ideias, “slogans”, modas do vestuário [...]” (DAWKINS, 2007, p. 196). Para Blackmore (2008), um meme é aquilo que é imitado, ou uma informação que é passada de pessoa para pessoa. Na esteira da replicação do meme, de acordo com Toledo (2013, p. 184), “o sucesso de um meme não se dá a despeito dos seres humanos, e sim por causa deles [...], do ponto de vista dos seres humanos, escolhemos passar os memes de que mais gostamos”.

As escolhas lexicais feitas pelo sujeito a fim de compartilhar com outros leitores no *Facebook*, assim como em outras esferas de interação, são ideológicas e se constituem nas relações com o outro, inclusive na esfera escolar. Para Freire (1983) essa ideologia disseminada na sociedade, e reproduzida na escola, representa o jogo de poder estabelecido entre as classes dominantes e as dominadas. Freire (1983, p.81) salienta, ainda, que “seria impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma não existe sem a outra”. Assim, para o autor, nesse processo de dominação do outro, as classes dominantes enfrentam o desafio de, ao não poder fazer desaparecer a capacidade de pensar dos homens, mitificar a realidade, promovendo uma falsa ideia de consciência.

Em contextos escolares, é notória a reprodução de padrões e atitudes verificados em outras esferas sociais. No que concerne ao uso de redes sociais, o cotidiano da escola, independentemente da vontade de quem nela trabalha, vem sendo alterado dia a dia, uma vez que as necessidades dos alunos, jovens inseridos em práticas digitais, têm exigido dos educadores atenção e mudanças acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Para Coscarelli (2007), o professor precisa realmente enfrentar o desafio de trabalhar com recursos tecnológicos e se preparar para uma nova realidade.

O uso pedagógico de informações que se propagam em redes sociais, como o *Facebook*, construindo ou desconstruindo preconceitos, precisa fazer parte das atividades de ensino e aprendizagem. Com o desenvolvimento de propostas ancoradas em postagens de *meme*, com diferentes posicionamentos, o educador contribuirá para a construção, a partir das discussões promovidas em sala de aula, de uma geração que consiga se posicionar de forma mais crítica diante das diferenças, visando desestabilizar preconceitos.

## 2. Metodologia

Este trabalho se insere na área da Língua Aplicada, numa perspectiva crítica (MOITA-LOPES, 2013). A primeira etapa do trabalho consistiu na busca por textos verbo-visuais, do gênero *meme*, disponibilizados no *Facebook* e recorrentes nas postagens de diversos usuários, partindo da categoria *preconceito*, que evidenciassem posturas já observadas de forma oral em diversos contextos, inclusive no ambiente escolar/acadêmica.

Na segunda etapa, procedemos a uma seleção e análise do material coletado, tendo preferido as postagens que envolvem uma situação local recorrente: a relação centro x periferia percebida em Cuiabá e Várzea Grande e o sentimento de supremacia da capital sobre Várzea Grande, cidades vizinhas, no estado de Mato Grosso.

Por fim, ponderamos sobre a necessidade de o educador promover discussões pedagógicas com textos do cotidiano de seus alunos, dentre eles os *memes* compartilhados no *Facebook*.

## 3. Análise e discussão dos dados

Os casos de opressão eurocêntrica refletiram negativamente sobre os povos colonizados, a exemplo do pensamento português sobre a colônia portuguesa. O pensamento de domínio e supremacia foi assimilado com o passar do tempo, cristalizando-se no discurso das novas gerações. Essa realidade é reflexo da célebre frase de Freire, de que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é tornar-se opressor (FREIRE, 1983).

A América Latina é resultado de tomada de poder e opressão em nome de conquistas e bandeiras. A história do Brasil é pródiga em colonizações, responsáveis por diferentes aspectos culturais e linguísticos ao longo de sua extensão geográfica. No entanto, o sentimento de nacionalidade, com carga ideológica, é diferente entre Brasil e outros países latinos. Reproduzimos, tanto quanto possível, a dualidade supremacia/inferioridade racial, ao passo que outros países apresentam sinais de resistência política e nacionalidade.

Somos um país de mestiçagens, e Mato Grosso também reflete essa história. Apesar de cantada em versos e valorizada em sua cultura, via literatura e trabalhos acadêmicos<sup>1</sup>, o estado é parte de uma periferia dentro da periferia nacional, em relação aos espaços estrangeiros.

Os *memes* escolhidos para este trabalho, considerando um grande universo de material, são os que seguem.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

<sup>1</sup> Os professores do IL/UFMT Maria Inês Pagliarini Cox e Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (atualmente na USP) elaboraram vários trabalhos, individuais e em parceria, acerca de aspectos linguísticos do falar cuiabano, entre eles o rotacismo, mote de estudo de Cox, e objeto de preconceito mesmo localmente.

Sendo multimodais, são elaborados a partir de mais de um modo de representação (PAES DE BARROS, 2009, p. 163). Deparamo-nos com a escolha lexical, que desvela o discurso preconceituoso, opressor, colonialista, amalgamado a uma imagem simbólica, representativa. Esta justifica a escolha textual e a complementa, coadunando com os sentidos iniciais. São simbólicas porque não representam denotativamente a realidade criticada, mas evocam imagens inconscientes e/ou míticas, que valorizam a criação do gênero e desvalorizam o objeto da crítica.

A figura 1 tem como contexto inicial uma notícia de novembro de 2015<sup>2</sup>, quando um integrante do grupo Estado Islâmico postou a mensagem “Brasil, vocês são nosso próximo alvo”, em sua conta pessoal no *Twitter*, notícia divulgada com bastante alarde no país, e motivo de muitas postagens irônicas/humorísticas nas redes sociais. Temos, então, a montagem, de cima para baixo, de forma que esta é a primeira fala, respondida por uma foto com um grupo de jovens com o rosto à mostra, sorrindo, portando armas. Na parte textual, aparece a provocação ao oponente (*vacilão*), a identificação de pertença ao Pedra 90, periférico bairro de Cuiabá e, ainda, a vinculação a parceiros do bairro Mapim, de Várzea Grande.

A Figura 2 refere-se ao *Happy Holi Cuiabá* (O festival das cores) realizado em 13/06/15. Devemos notar que, no título do evento, aparece o nome da capital do estado, por seu prestígio, pela convenção e manutenção do imaginário de que este ocorre em cidade de grande porte. No entanto, realizou-se no estacionamento de uma faculdade privada, na cidade de Várzea Grande<sup>3</sup>. Desconsiderando esta realidade, aproveita-se do evento para ironizar e reforçar a imagem negativa de Várzea Grande. Semioticamente, temos a imagem associada a Cuiabá no plano superior, em cores, com pessoas voltadas ao palco para assistir a um show, de acordo com a expectativa da

---

<sup>2</sup> <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/04/agencia-de-inteligencia-confirma-ameaca-de-atentado-do-ei-ao-brasil-5778091.html>

<sup>3</sup> Sobre isso, o fato mais marcante é o de Cuiabá ser a capital do estado, porém o aeroporto situar-se na cidade vizinha, polêmica que aquece a discussão da importância das duas cidades.

divulgação<sup>4</sup>, e, no plano inferior, a imagem associada à Várzea Grande, com pessoas cobertas de barro, num tom monocromático. Estão felizes, porém sujas. A imagem escolhida para retratar Várzea Grande está deslocada de seu contexto original, em que aparecem jovens se divertindo. Com isso, e para cumprir o objetivo pretendido, o sentido passa a ser de sujeira, da falta de acesso ao que é melhor, de bom gosto, uma versão tupiniquim da festa.

Na Figura 3, temos um texto com a denúncia de que varzeagrandenses passam-se por cuiabanos em perfil do *Facebook*. A frase é exclamativa, o que enfatiza a crítica da declaração. Em relação à imagem, tem-se um homem branco, de olhos claros, com um dedo sobre a boca, cuja imagem sugere a ideia de quem está pensando sobre algo, analisando algo/alguém. Dado o texto, este homem representa o lado quem critica, logo, alguém que reside em Cuiabá. No entanto, trata-se de uma imagem distorcida, que não reflete a marca fenotípica dos cuiabanos. Com essa escolha, tenta-se mostrar a associação da imagem do branco como superior, como o que aponta e julga o erro (as escolhas) do outro.

Na Figura 4, também temos uma frase exclamativa, de teor mais impactante, principalmente pela associação de imagem com a do personagem Superman, em seu filme mais recente. Na cena original, o homem branco, herói, é rodeado por pessoas de outro país (México), que o admiram. Neste caso, temos claramente a associação de imagem do cuiabano representado por um homem branco, bonito, norteamericano e ficcional. A frase e a imagem revelam uma superioridade que não condiz com a realidade geográfica, pois sendo cidades tão próximas, a circulação de uma para outra é diária e intensa.

Analisando a produção no gênero, observa-se a ideia de imitação, consoante Blackmore (2008). No caso do local de circulação, a internet (especificamente, o *Facebook*), ocorre a imitação do discurso corrente na comunidade cuiabana, havendo uma transposição e registro do discurso que

---

<sup>4</sup> Sobre este aspecto cabe outra análise. As imagens divulgadas são sempre bonitas, com cores variadas e vibrantes. Após o evento local, muitos memes foram criados ironizando a oposição expectativa *versus* realidade, em que aparecem pessoas sujas, com pele e roupas manchadas, porém longe da imagem projetada na mídia.

poderia ser negado como preconceituoso, sob a justificativa de ser uma brincadeira, o que não sobrevive a uma análise discursiva, de forma crítica, que precisa ser instigada no âmbito escolar. Existe também o *passar de uma pessoa a outra*, seja pela produção do gênero, seu compartilhamento ou os comentários que se apresentam, seguidos ou não, de polêmica nos comentários da postagem. Dependendo do grupo de contatos que se tenha, não há contestação do valor discursivo do que se veicula.

Com estas imagens, demonstra-se a cristalização do pensamento colonializado, por parte de quem, uma vez subjugado por outros países e por outros estados dentro do mesmo país, sente-se superior por uma questão geo-social, desconsiderando as várias questões sociais, políticas, linguístico-culturais que envolvem pertencer às duas cidades. Temos a atualização – ou a versão regional – do olhar distorcido do Ocidente sobre o Oriente, o olhar de cima, com superioridade. No dizer dos produtores desses memes, morar em Cuiabá é mais importante, confere mais status. Junto a eles, os compartilhamentos são o eco desse discurso preconceituoso, originalmente piada, desconsiderando seus efeitos de sentido.

Assim como nas redes sociais, observa-se no contexto escolar esta relação preconceituosa da capital sobre a cidade vizinha, Várzea Grande. No entanto, ainda é incipiente o número de educadores que se propõe a trabalhar essa questão, apesar de presentes no cotidiano de seus alunos. Isso se deve não apenas ao assunto, que não deixa alguns educadores à vontade nas discussões, mas também ao domínio das NTICs para fazer uso pedagógico tanto das ferramentas quanto das informações vinculadas. As escolas devem contribuir para o processo de letramento digital de seus professores que precisam estar dispostos a enfrentar esse desafio (COSCARELLI, 2007). Quando a escola propicia momentos formativos aos educadores para o uso da NTICs de forma crítica, transforma-se em *lócus* de discussões de ideias vinculadas nas redes sociais, não se restringindo a somente possibilitar ao educador, e conseqüentemente ao aluno, o acesso a essas informações online, de forma alienada.

Esse processo, evidentemente, não é imediato, portanto a proposta de uma formação continuada entre os pares, organizada de forma reflexiva, poderá ajudar os profissionais a superarem suas limitações e, conseqüentemente, desenvolver de forma mais segura suas propostas pedagógicas com o uso das NTICs, explorando as diversas informações vinculadas em *memes* nas diferentes redes sociais, dentre elas o *Facebook*.

## Considerações Finais

A língua é uma construção social e, como é mobilizada para desvelar nossos discursos, vai constituindo nossa identidade. No caso do pensamento colonializado, os gêneros constituídos revelarão os discursos que permeiam essas construções. Neste trabalho, analisamos *memes*, produzidos a partir do ponto de vista do cuiabano, que se vê menor como morador de periferia, associado à marginalidade, e que se coloca na posição de opressor à cidade vizinha, Várzea Grande.

Até então, a análise é linguístico-discursiva, desvelando as questões sociais presentes na elaboração desses *memes*. Para além da formulação teórica, como forma de contribuir para a discussão, sensibilização para esta temática e tentativa de desestabilização do preconceito, vislumbramos a necessidade de trabalhar no âmbito da educação, em nossas aulas e em momentos de sensibilização com a comunidade escolar. É importante perceber quais capacidades de leitura, associados à informação e leitura da realidade, os alunos manifestam. O trabalho partirá de um gênero textual multimodal, como preconizado pelas orientações nacionais, disponibilizado na web e cumprirá um papel social, de acordo com a natureza da Linguística Crítica, numa prática de letramento crítico.

É necessário, tanto quanto possível, desestabilizar o pensamento colonialista, de modo a discutir, 'a partir da periferia', as questões de preconceito, não só nestas imagens, mas no conjunto de *memes* inicialmente

selecionados e outros, diariamente produzidos, bem como da infinidade de discursos de ódio, xenófobos, opressores. Essas intervenções, de natureza político-crítica, precisam ser presenciais com utilização do suporte da própria rede social, como espaço de discussão, para circular outros discursos.

Para isso, destacamos a importância da formação continuada de professores para a construção e execução de propostas pedagógicas que utilizem tanto os recursos disponibilizados pelas NTIC, quanto às informações vinculadas nas redes de forma mais eficiente em atividades pedagógicas.

## Referências

- BLACKMORE, Susan. Memes and "temes". 2008. [Vídeo]. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/susan\\_blackmore\\_on\\_memes\\_and\\_temes#](http://www.ted.com/talks/susan_blackmore_on_memes_and_temes#). Acesso em: 14 jan. 2016.
- CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; CARDOSO, Thiago Gonçalves Cardoso. Memes: os replicadores de informação. **Anais Eletrônicos do VI ENPOLE**. 19 e 20 de Janeiro de 2015.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MIGNOLO, W. Teorizar a través de fronteras culturales. In: **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana**, Ano 17, n.33. CELACP. 1991.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. \_\_\_\_\_(org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. *Festschrift* para Antonieta Celani. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2013.
- PAES DE BARROS, Claudia Graziano. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**. Cuiabá: EdUFMT, nº 19, 2009, p. 161-186.
- PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero "meme" em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107-130, edição brasileira.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. *Festschrift* para Antonietta Celani. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2013, p. 143- 161.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 144p.

SAID, Edward W. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, pp. 42 a 48.

TOLEDO, Gustavo Leal. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. Revista de Filosofia Aurora. Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/rrf?dd1=7770&dd99=view&dd98=pb> . Acesso em: 01 jan. 2016.

#### Endereços das imagens:

Figura 1:

<https://www.facebook.com/cu14b4m1lqr4u/photos/a.972161989480692.1073741828.972142016149356/1169533233076899/?type=3>

Figura 2:

<https://www.facebook.com/XomanoQueMoraLogoAli/photos/a.743789562347815.1073741828.743768475683257/1085041628222605/?type=3>

Figura 3:

<https://www.facebook.com/cu14b4m1lqr4u/photos/a.972161989480692.1073741828.972142016149356/1125154614181428/?type=3&theater>

Figura 4:

<https://www.facebook.com/cu14b4m1lqr4u/photos/a.972161989480692.1073741828.972142016149356/1155242171172672/?type=3>

## TEXTOS MULTIMODAIS E O DISCURSO REPORTADO NO TELEJORNALISMO

**Jailton Ferreira de Oliveira (Profletras/UFPE)**  
[prof.jailton@hotmail.com](mailto:prof.jailton@hotmail.com)

### RESUMO

A modalidade verbal e os outros modos semióticos que compõem o texto multimodal são, igualmente, formas de representação e, portanto, constituem arranjos enunciativos capazes de remeter ao discurso do outro. Nosso empenho consiste em comprovar essa hipótese. Para tanto, analisamos os recursos semióticos constitutivos do discurso reportado no suporte televisivo, através da observação de alguns telejornais, na tentativa de compreendermos como se constroem multimodalmente, nesses textos, as referências ao discurso de outrem.

### PALAVRAS-CHAVE

Textos multimodais; Discurso reportado; Telejornalismo.

### ABSTRACT

The verbal mode and other semiotic modes that make up the multimodal text are also forms of representation and therefore constitute enunciative arrangements able to refer to the speech of others. Our commitment is to prove this hypothesis. Therefore, we analyze the constitutive semiotic resources of reported speech on television support, through the observation of some news programs in an attempt to understand how to build multimodalmente, these texts, references to another's speech.

### KEYWORDS

Multimodal Texts; Reported speech; Tele journalism.

## 0. Introdução

Convivemos na era das linguagens híbridas, da multimodalidade e da hipertextualidade, da confluência de modos, de formas, de linhas, de cores, de sons, de *layouts* etc. e das “novas” formas remissivas, da produção e da recepção multilinear (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, 2006; DIONISIO, 2011;

DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; RIBEIRO, 2016). Contemporaneamente, não é aceitável apenas considerarmos o modo verbal como único e suficiente constituinte do texto, o que seria uma visão purista, isto é, uma visão monomodal da linguagem (SANTAELLA, 2007; RIBEIRO, 2016).

Além do mais, os gêneros discursivos são construtos sociais regulares relativamente estáveis. Por serem bastante maleáveis, eles se ajustam às representações simbólicas que os compõem – considerados as situações e os propósitos comunicativos (BAKHTIN, [1979] 2010; MILLER, [2009] 2012; BAZERMAN, 2006, 2007, 2011). Assim, reconhecemos e nos posicionamos diante de diferentes gêneros relacionados às nossas práticas diárias, portanto, estamos sempre realizando ações através de textos. Pois, como afirmam Rojo e Barbosa (2015, p. 28) quando se referem aos gêneros: “[...] São universais concretos que circulam na vida real”. Essas ações retóricas concretas não são estáticas. Com o passar do tempo, certos gêneros evoluem, outras vezes, surgem novos gêneros. Isso acontece como resposta às novas demandas de interação social, muitas delas provenientes dos avanços tecnológicos que desenvolvem novas ferramentas e soluções comunicacionais.

O discurso está cada vez mais multimodal e isso, sobretudo, representa uma maior diversificação em seus arranjos híbridos, isto é, na maneira de compor a tessitura do texto (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, 2006; DIONISIO, 2011; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; SANTAELLA, 2007; RIBEIRO, 2016). Com isso, novas formas remissivas de reportar o discurso de outrem, entre outras possibilidades, emergem unidas nos textos multimodais, ou seja, ligadas a essas composições multissemióticas. Assim, queremos dizer que não apenas as palavras, ou seja, unicamente o modo verbal, mas também as imagens, os movimentos, os sons, os *layouts*, combinados em um texto audiovisual, constituem arranjos enunciativos capazes de remeter ao discurso do outro, portanto se estabelece um discurso reportado de configuração multimodal. Neste trabalho, nossa tentativa consiste em comprovar essa hipótese.

Para tanto, analisamos os recursos semióticos constituintes do discurso reportado no suporte televisual. Observamos alguns telejornais, especialmente da *Globo News*, na tentativa de compreendermos como se constroem multimodalmente as referências ao discurso de outrem nos noticiários telejornalísticos? Com esse objetivo, nos amparamos principalmente nos estudos da Multimodalidade ou Teoria Multimodal do Discurso (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, 2006; KRESS, 2003; DIONISIO, 2011; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; RIBEIRO, 2016); além dos estudos da Heterogeneidade constitutiva que abarcam o interdiscurso e o dialogismo<sup>1</sup> (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2009; BAKHTIN, [1979] 2010; AUTHIER-REVUZ, 1990; FAIRCLOUGH, 2001; MAINGUENEAU, 2008), bem como, do Hipertexto (XAVIER, 2009; RIBEIRO, 2016).

Neste artigo, optamos por organizar o texto em dois blocos de análise e, entre eles, um tópico teórico, pois acreditamos que assim, mesclando-os de forma mais concisa, agenciamos convenientemente os aspectos que queremos ressaltar em cada um deles.

## 1. Heterogeneidade discursiva e intertextualidade

Maingueneau (2008) defende que a constituição do discurso é: situado para além da frase, orientado, uma forma de ação, interativo, contextualizado, regido por normas e considerado no bojo de um interdiscurso. Um ponto interessante a observar é justamente este, que um texto remete ou dialoga com outros textos, ou seja, todo texto é, de maneira inevitável, um intertexto ou um interdiscurso. Esse princípio é conhecido como heterogeneidade enunciativa e acontece em planos distintos: a heterogeneidade mostrada – que acontece a partir do contexto situacional – e a heterogeneidade constitutiva – que é notada

---

<sup>1</sup> É interessante esclarecermos que, metodologicamente, transitamos pelas interseções entre teorias aparentemente distintas, todavia buscamos diálogos nos pontos em que se cruzam ou inter cruzam.

através de vestígios de outros textos anteriores (AUTHIER-REVUZ,1990; MAINGUENEAU, 2008).

O tema da heterogeneidade é bastante complexo, tantas são as noções que, em quadros teóricos diferentes, dão conta de formas linguísticas discursivas ou textuais. Assim, observando apenas o modo verbal da linguagem, Authier-Revuz (1990, p. 25) explica que: “a heterogeneidade mostrada inscreve o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia – relativamente ao estatuto das noções enunciativas”. Segundo a autora, um discurso é heterogêneo porque se constitui sempre de outros discursos (AUTHIER-REVUZ,1990).

Para Fairclough (2001, p. 114), a intertextualidade é uma “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados”. Esse caráter dialógico do texto se revela intrínseco a seu próprio caráter social, porque em termos de produção de sentidos nunca agimos sozinhos e sem motivações que possam justificar as nossas ações retóricas. De maneira geral, este entrelaçamento de vários discursos é o que Bakhtin ([1979] 2010) chama de, numa abordagem dialógica, polifonia. Essa ideia é central para a linguística moderna e, conseqüentemente, para os estudos da linguagem. Com isso, entendemos que o discurso/enunciado não é homogêneo e está, inelutavelmente, crivado por outros discursos.

Nessa perspectiva, encontramos exemplos de intertextualidade em textos pertencentes às instâncias discursivas mais diversas, sejam elas de caráter político, acadêmico, religioso, comercial, escolar, jornalístico, jurídico etc. Desde as mais habituais formas de atuação retórica, como uma conversa informal face a face, às mais monitoradas e estáveis – que exigem uma maior formalidade – como um depoimento à justiça (MAINGUENEAU, 2008).

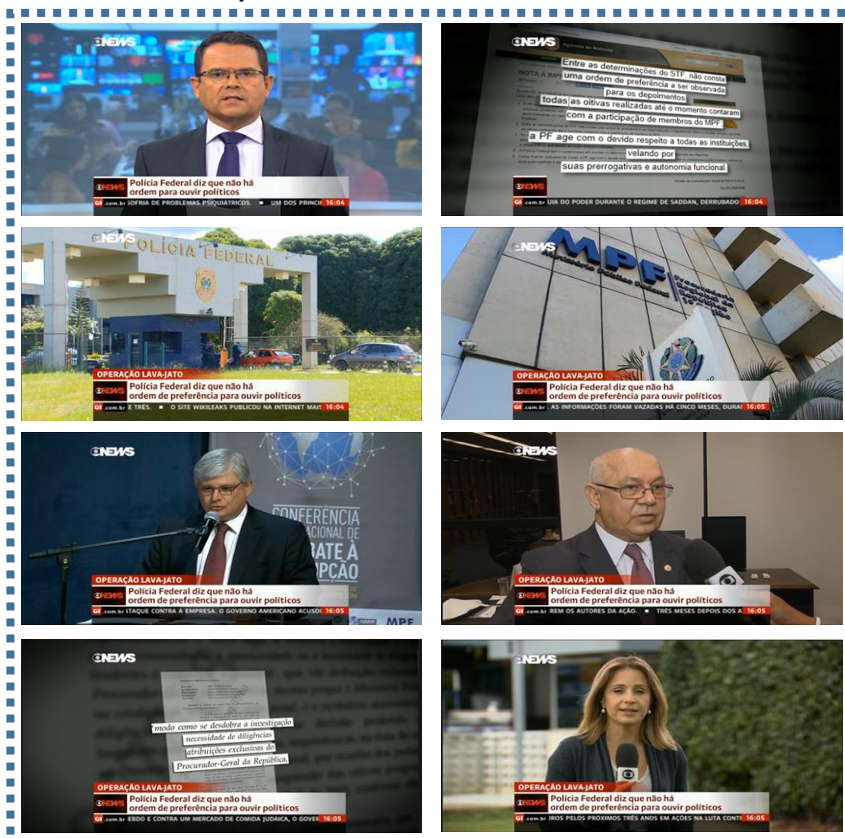
No domínio jornalístico, percebemos que quando lemos uma notícia, um artigo de opinião em um jornal, na plataforma impressa ou digital, ou assistimos

a um telejornal, localizamos várias marcas, sejam explícitas ou sejam implícitas, que remetem a outros textos; e que são indispensáveis à informação.

No gênero notícia, encontramos a articulação de discursos atribuídos a outras pessoas/instituições envolvidas direta ou indiretamente no fato noticioso, opiniões de autoridades, de especialistas sobre o assunto, de agentes públicos federais, estaduais e/ou municipais, de políticos, de magistrados, etc.

Estes aspectos podem ser constatados em trechos de uma notícia veiculada no canal Globo News, em uma das edições do dia 17 de abril de 2015, sobre a nota à imprensa intitulada “Inquiridos da Lava Jato no STF”, publicada no site da Polícia Federal (PF). Optamos por colocar trechos das imagens sem a transcrição do oral, apenas para demonstrar as observações que desejamos destacar.

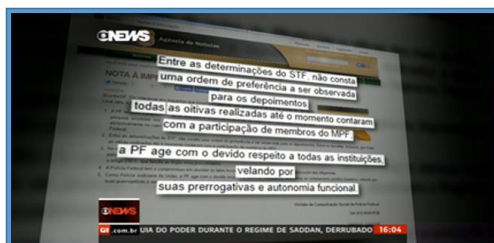
**Exemplo 1:** Trecho de notícia do Globo News<sup>2</sup>



Fonte: Globonews. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/todos-os-ideos/v/pf-nega-que-ha-ordem-de-preferencia-para-depoimentos-de-politicos/4117802/>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

<sup>2</sup> Exemplo extraído da minha dissertação de mestrado intitulada A multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula, defendida em julho de 2015 no Profletras/UFPE sob a orientação da Profa. Dra. Angela Paiva Dionisio e co-orientação da Dra. Helga Souza.

Observamos que, no referido telejornal, usa-se múltiplos recursos semióticos, na produção discursiva, para a exposição da notícia motivada pela nota da Polícia Federal. Como podemos perceber, em destaque:



Após o âncora do telejornal, Sidney Resende, comentar sobre a nota publicada pela PF, surge apenas a voz da repórter Gioconda Brasil – como numa tomada de discurso – enquanto na tela da tevê aparece a imagem da nota no próprio *site* da PF com destaques para alguns trechos. Quando a repórter trata da divergência da Polícia Federal e do Ministério Público Federal (MPF), aparecem as imagens das sedes dos dois órgãos, respectivamente.



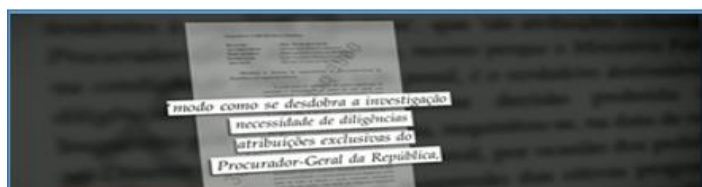
E ainda, na medida em que são citados os posicionamentos de autoridades como Rodrigo Janot – Procurador-geral da República – e Teori Zavascki<sup>3</sup> – Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) – simultaneamente suas imagens vão sendo exibidas.



<sup>3</sup> Relator da operação lava a jato no STF.

O recurso da imagem, a nosso ver, ao lado da narrativa oral, visa, perceptivelmente, referenciar o discurso alheio. Ou seja, o discurso de outrem é citado e retomado de forma híbrida através de recursos verbo-visuais. Esta estratégia de composição do texto multimodal é bastante recorrente na esfera televisiva, especialmente, no telejornalismo.

Logo em seguida, é mostrada a imagem do documento também com destaques para alguns trechos da decisão de suspender todos os depoimentos para reanálise do andamento do inquérito, tomada pelo Ministro Teori Zavascki.



Finalmente, é exibida a imagem da jornalista<sup>4</sup> no momento em que ela expõe a apreciação do Ministro da Justiça, na época José Eduardo Cardozo, para, em seguida, concluir a notícia.



Neste contexto, essa estratégia enunciativa televisiva (exibição da imagem: da nota da PF, de autoridade, de documento, além da voz e, posterior, imagem da repórter) é uma forma híbrida de atribuição e de responsabilização enunciativa. No domínio jornalístico, o uso de alguns recursos semióticos tem como intuito atribuir credibilidade e uma aparente “imparcialidade” às informações apresentadas, uma vez que expõe diferentes

<sup>4</sup> Vale lembrar que, até o momento da exibição da imagem da repórter, apenas a voz dela era evidenciada, ou seja, posta em saliência.

sujeitos de discursos envolvidos no caso noticiado como verificamos em nosso exemplo.

Além disso, percebemos que, em praticamente todo momento da veiculação, a legenda “Operação Lava Jato: Polícia Federal diz que não há ordem de preferência para ouvir políticos” permanece – centralizada no quadrante inferior da tela – como sinalizadora do tema da notícia, o que pode ser justificado pela, cada vez maior, rotatividade dos telespectadores seguramente, proveniente das facilidades advindas do controle remoto e/ou outros meios de acesso, como *tablets* e *smartphones*, com suas variadas funções – que propiciam uma volatilidade na audiência.



Outro ponto importante a ser observado diz respeito ao *design* do referido canal de televisão, ou seja, seu *layout*, uma espécie de configuração relativamente estável que demarca uma identidade à emissora, além de exibir a logomarca – índice icônico do órgão televisivo – que neste caso fica no topo da tela – quadrante superior esquerdo; em outros canais, podemos verificar outra disposição.



E, por fim, na base da tela – quadrante inferior – como uma espécie de barra de rolagem horizontal, as informações mais recentes do portal G1, uma das plataformas do Grupo Globo de Comunicações<sup>5</sup>, ficam atualizando as notícias de momento. Observe que a referência da fonte de informação

<sup>5</sup> Maiores informações: < <http://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

“G1.com.br<sup>6</sup>” estabelece um nódulo hipertextual, sugerindo uma espécie de *link* – sem a instantaneidade da forma reconhecida digitalmente – mas parecida com a forma do hipertexto impresso. Como podemos conferir na imagem abaixo, com destaques:



Neste mesmo quadrante à direita, é apresentada a hora em formato de relógio digital. Para os telespectadores mais atentos e familiarizados com esse mecanismo, a hora também concebe que essa(s) notícia(s) pode(m) ser atualizada(s), reatualizada(s) e expandida(s) convidando os “telespectadores” para, se assim desejarem, obterem mais informações no *site* e/ou até mesmo reverem a notícia veiculada e/ou outra programação. Inclusive, vez ou outra, os apresentadores reiteram essa possibilidade.

## 2. Recepção hipertextual multilinear

Com os avanços digitais provenientes das inovações tecnológicas, novas plataformas de informação foram incorporadas e passaram a ser utilizadas de forma simultânea pelo domínio jornalístico. Algumas dessas organizações são verdadeiros conglomerados comunicacionais, detentoras de um complexo sistema de comunicação, ou seja, órgãos de informação massiva e periódica que atingem um público heterogêneo e disperso. Esses órgãos são compostos de jornais, revistas, emissoras de rádio e tevê, além da “recente” inclusão das mídias digitais. Toda essa diversificação multimídia/multiplataforma possibilita uma gama maior de interatividade e de interconectividade com os telespectadores/leitores/navegadores, consequentemente, estabelecendo novas e simultâneas maneiras de recepção textual.

---

<sup>6</sup> Portal de notícias da Globo.

Portanto, em decorrência das múltiplas possibilidades de recepção – leitura e/ou navegação – em conformidade com o conceito de deslinearização (XAVIER, 2009; RIBEIRO, 2016) acreditamos que o conceito de multilinearidade envolva mais perfeitamente a complexidade da recepção multimodal. Justificamos essa nossa escolha pelo próprio caráter indefinido e simultâneo da recepção textual, já que não sabemos onde e nem quando, e mesmo, em que formato ou dispositivo, a informação está chegando ao telespectador/leitor/navegador, esta indefinição e/ou indeterminação da recepção não linear nos permite afirmar que a opção de como percorrer o texto/hipertexto é, relativamente, do (a) leitor (a) (XAVIER, 2009; RIBEIRO, 2016).

Não é difícil imaginarmos alguém, na frente do aparelho de tevê, assistindo a um telejornal, ao mesmo tempo com um *tablet* ou *smartphone* na mão acessando o *site* de notícias, ou mesmo aplicativo, ou lendo e/ou postando comentário no instante em que a notícia está sendo veiculada no canal televisivo.

O gênero notícia, no jornalismo e no telejornalismo, faz uso de uma profusão de linguagens, de recursos semióticos, intertextuais, hipertextuais e formas remissivas ao discurso de outrem que motiva a sua constituição, ao mesmo tempo em que provoca um fato social, atende às necessidades da situação e cria novas realidades de significação. Estratégias de remissão multimodais são usadas com a função de situar o discurso pretensamente reproduzido, uma espécie de ajuste televisual. Por isso, imagens, sons, vozes, esquemas são combinados para a produção e, conseqüente, recepção do discurso reportado.

Por essa razão, o que queremos destacar é o fato de a modalidade verbal não ser a única responsável pelo discurso atribuído a outrem, diferentes recursos semióticos são empregados para reportar o discurso citado. É o que passaremos a discutir mais detidamente, com outros exemplos de gêneros ancorados no telejornalismo – que realizam remissão ao discurso alheio. Nessa perspectiva, no próximo ponto, iremos empreender análises e reflexões na

tentativa de, enfim, de forma mais estabilizada – após toda a trajetória que percorremos – respondermos à pergunta: como se constroem multimodalmente as referências ao discurso de outrem nos noticiários telejornalísticos?

### **3. Multimodalidade e o discurso reportado no telejornal**

O discurso reportado é a representação de outro discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990; MAINGUENEAU, 2008). Com a ampliação do conceito de texto para além do linguístico (SANTAELLA, 2007), outros modos de representação semióticos são inelutavelmente constituintes desse objeto empírico que chamamos de texto. Por isso, compreendemos que o discurso reportado deve ser considerado por suas múltiplas e heterogêneas formas de representação simbólica. E isso equivale dizer que os textos podem e devem ser, epistemologicamente, analisados pelos seus múltiplos modos semióticos (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, 2006; DIONISIO, 2011; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; RIBEIRO, 2016). Em relação ao discurso reportado de forma multimodal, concebemos a existência de uma mudança intergenérica e, ao mesmo tempo, heterogênica que se conforma pela ocorrência de múltiplas semioses na composição do texto de outrem. Assim, constatamos um verdadeiro processo de retextualização intergenérica, ou seja, uma produção reconfigurada a partir do discurso alheio; consubstanciada pela alteração da modalidade e do gênero textual do discurso reportado (KRESS, 2003; RIBEIRO, 2016). Portanto, as referências ao discurso de outrem são, também, construídas de maneira multimodal (KRESS, 2003; RIBEIRO, 2016).

As emissoras de televisão usam mapas, gráficos, infográficos e outros textos multimodais para expor aos telespectadores/leitores o discurso de outro; todavia consideramos que há nesse processo um mecanismo interdiscursivo reconfigurado e/ou transmutado para outro gênero. Assim, quando passamos de um modo semiótico para outro, bem como, quando elaboramos um discurso a partir de outro – e/ou operamos modificações na linguagem – estamos retextualizando. Ainda para exemplificar, quando se realiza a tarefa de

transformar o que está no modo escrito para o oral, do imagético para o verbal ou vice-versa, de um modo de linguagem para outro, ou mesmo, quando combinamos recursos semióticos, na verdade, realizamos intervenções de refacção; o que comporta, muitas vezes, a mudança de gênero textual e, conseqüentemente, a ampliação do repertório retórico. Para Ana Elisa Ribeiro (RIBEIRO, 2016) a inserção de representações gráficas na mídia contribui para o letramento digital. De acordo com a autora (RIBEIRO, 2016, p. 39-40): “Ao experimentar a leitura (ou ao ouvir as explicações dos jornalistas) de gráficos e infográficos, todos nós nos familiarizamos com representações cartográficas ou gráficas narrativas, estatísticas e informações”.

Realmente, observamos que os telespectadores estão, relativamente, habituados a esses construtos retóricos multimodais, a exemplo das rotineiras transmissões, por parte dos telejornais, das previsões do tempo que usam uma profusão de modos e recursos semióticos em suas composições. Esses textos multimodais (mapas, tabelas, gráficos e infográficos) dinamizam, ao mesmo tempo, que tornam mais ágil a interação com os telespectadores. Como podemos observar a seguir:

Exemplo 2: trecho da Previsão do tempo/Jornal Nacional



Fonte: disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/edicoes/2016/06/30.html>>. Acesso em: 01 de jul. 2016.

Em seu discurso, Maria Júlia Coutinho, jornalista responsável pela apresentação da previsão do tempo no principal telejornal da Rede Globo, faz uso de estratégias cartográficas – mapas climáticos, tabelas, formas icônicas – para expor aos telespectadores as previsões meteorológicas para cada região do país. A referência à fonte de informação (Climatempo – CPTEC/INPE)<sup>7</sup> é

<sup>7</sup> CPTEC (Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos) do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) órgão ligado ao Governo Federal).

indicativa de que o seu discurso é, na verdade, um discurso reportado, isto é, um discurso produzido a partir de outro. Sobre esse discurso se opera uma retextualização.

De forma análoga, inclusive citando outras instâncias discursivas, é recorrente no suporte televisual o uso do gênero textual multimodal infográfico, como forma de retextualização do discurso do outro; assim como podemos conferir em um dos noticiários da Globo News:

**Exemplo 3:** trecho do Globo News Edição das Dez



Fonte: Globonews. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cFHALSh1NBw>>. Acesso em: 26/06/2016.

Cada um dos infográficos, nos enquadramentos do exemplo acima, inclui uma fonte de informação, CAGED<sup>8</sup>, MTE<sup>9</sup>, Planejamento<sup>10</sup>, os dois primeiros tematizam o desemprego e as perdas de vagas por setores: comércio, indústria e serviços, o terceiro versa sobre a abertura de vagas na administração pública e o quarto se refere ao corte de orçamento da união proposta pelo Ministério do Planejamento.

A utilização dos infográficos – como estratégia multimodal de composição do discurso reportado – leva em consideração a imprescindível agilidade e dinamicidade exigida pelo veículo televisivo. Além de o discurso de origem ter

<sup>8</sup> CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados).

<sup>9</sup> MTE (Ministério do Trabalho e Emprego).

<sup>10</sup> Planejamento (Ministério do Planejamento).

como base uma linguagem técnica-científica de campos diversos como: meteorológico, socioeconômico, financeiro mercadológico etc. com situações interacionais e objetivos próprios do seu domínio discursivo.

## Considerações Finais

Como percebemos, ao assistimos a um telejornal, localizamos várias marcas, sejam explícitas ou sejam implícitas, que remetem a outros textos e que são constitutivas da linguagem e indispensáveis à informação.

A modalidade verbal não é a única responsável pelo discurso atribuído a outrem, diferentes recursos semióticos (especialmente em alguns gêneros) são empregados para reportar o discurso citado mesclando-se para a produção de sentidos. O suporte televisual une, nos gêneros discursivos que ancora, o modo verbal – escrito, bem como oral – com o imagético e outros modos semióticos constituintes da linguagem audiovisual.

Portanto, os recursos imagéticos, ao lado da narrativa oral – e dos elementos da escrita – têm em vista, perceptivelmente, referenciar o discurso reportado. Isto é, o discurso de outrem é citado e retomado de forma híbrida por meio de recursos verbo-visuais.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 19, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 13. Ed. São Paulo: HUCETEC, [1929] 2009.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, [2005] 2011.

DIONISIO, Angela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEM, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age.** London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual designer.** 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação.** 5ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola Editorial, [1984, 2009] 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais:** Leitura e Produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane Helena R. BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentidos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

## **AValiação DE JOGOS DIGITAIS COM FINALIDADE EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÃO AOS PROFESSORES**

**Isa de Jesus Coutinho (UNEB)**

[isacoutinho13@hotmail.com](mailto:isacoutinho13@hotmail.com)

**Lynn R. G. Alves (UNEB)**

[lynnalves@hotmail.com](mailto:lynnalves@hotmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar parte da pesquisa de doutorado de uma das autoras que tem a intenção de avaliar a qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa, através do desenvolvimento de um instrumento para este fim. Busca-se, através deste dispositivo, auxiliar os docentes que utilizam os jogos digitais (ou pretendem utilizar) a refletirem de forma crítica sobre a interação com tais artefatos em suas práticas educativas e, como consequência, selecionar a melhor forma de contribuição para o ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que teve como ponto de partida uma revisão de literatura e, na sequência, a validação do dispositivo através da interação com uma mídia híbrida denominada Gamebook. Os resultados originados a partir do instrumento revelaram que o Gamebook é indicado como artefato de qualidade para os processos de ensino e aprendizagem. O instrumento desenvolvido ainda está em processo de aprimoramento e, portanto, os dados apresentados aqui ainda são passíveis de revisão.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Avaliação de jogos digitais; instrumento de avaliação; qualidade de jogos digitais.

### **ABSTRACT**

This article aims to present part of the doctoral research of one of the authors who intends to evaluate the quality of digital games with educational purpose through the development of an instrument for this purpose. Through this device, it is sought to help teachers who use digital games (or intend to use them) to reflect critically upon the interaction with such devices in their educational practices and consequently to select the best way of contribution to teaching and learning. It is a study of a qualitative approach that has a literature review as its starting point and, subsequently, the validation of the device through the interaction with a hybrid media

called Gamebook. The results obtained from the device revealed that Gamebook is indicated as quality artifact for teaching and learning processes. The instrument developed is currently being improved and, therefore, the data presented here are still subject to review.

#### **KEY WORDS**

Evaluation of digital games, assessment tool; digital games quality.

## **0. Introdução**

O presente estudo situa-se na área de Educação e toma como tema central a avaliação da qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa. O contexto em que este tema se insere está atrelado às discussões crescentes por parte de pesquisadores nacionais e internacionais em investigar as contribuições dos jogos digitais para o ensino e a aprendizagem, em particular na escola.<sup>1</sup> Os resultados destas discussões parecem não revelar uma resposta consensual e conclusiva, o que significa um conhecimento em expansão e sujeito a controvérsias. (PERROTA, et al. 2013). Paralelo a isso, a produção de games tem se destacado como o terceiro maior faturamento mundial ultrapassando o cinema e a música juntos.

Fazendo um recorte para a indústria brasileira<sup>2</sup>, no ano de 2013 foram produzidos 1417 jogos, sendo quase a metade deles voltada para a educação, 621 (43,8%). Tais dados evidenciam um investimento importante de pesquisadores e desenvolvedores não apenas em fomentar a indústria nacional, mas em produzir elementos que possam subsidiar as práticas educativas. Neste emergente cenário, a interação com os jogos digitais nos ambientes escolares é vista por pais e professores com certa desconfiança. As indagações mais frequentes provêm do desconhecimento a respeito de quais evidências apontam os jogos como capazes de ajudar as crianças a aprender.

---

<sup>1</sup> A exemplo de Squire (2007); Alves e Pretto (2008) Alves (2012; 2016); Eguia-Gomez, (2012); Contreras-Espinosa, Eguia-Gomez e Hildebrand (2013); Moita et al. (2013); Petry et al. (2013); Coutinho e Alves (2016); Telles e Alves (2016) e outros.

<sup>2</sup> “BNDES Gedigames. Relatório final-Mapeamento Brasileiro da Indústria brasileira e global dos jogos digitais”, fev. 2014.

Pesquisadores, por sua vez, se deparam com o desafio de criar, desenvolver e explorar formas de avaliar os jogos digitais e, como consequência, revelar resultados que por ora são de difícil explicação. Tanto a complexidade deste tipo de avaliação quanto as situações plurais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem se apresentam como os pontos mais críticos neste âmbito.

Ao analisar essas circunstâncias, tomamos como premissa a fragilidade metodológica em definir e esclarecer o que caracteriza a avaliação de um jogo digital. As vertentes que possam implicar na interação desses jogos nas práticas educativas, dentre elas, a sua qualidade, se constituem como um dos principais aspectos a serem estudados. No âmbito desta problemática, que é complexa e desafiadora, despertou-nos o interesse de contribuir com um estudo que pudesse avaliar os jogos digitais na perspectiva de definir e esclarecer o que caracteriza sua qualidade para os fins educativos.

Este artigo tem como objetivo apresentar parte da pesquisa de doutorado<sup>3</sup> de uma das autoras. Sua intenção é a de avaliar a qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa através do desenvolvimento de um instrumento para este fim. Busca-se, através deste dispositivo, auxiliar os docentes que utilizam os jogos digitais (ou pretendem utilizar) a refletirem de forma crítica sobre a interação com tais artefatos em suas práticas educativas e, como consequência, selecionar a melhor forma de contribuição para o ensino e aprendizagem.

Jogos digitais com finalidade educativa são entendidos, neste estudo, como aqueles voltados para a escola, compreendidos como espaços de aprendizagem capazes de despertar curiosidades e, ao mesmo tempo, mobilizar os jogadores para novas descobertas. Necessariamente os conteúdos curriculares não precisam estar explícitos no jogo, mas problematizados em seus desafios. Tudo isso de forma lúdica e divertida.

---

<sup>3</sup> Pesquisa de doutorado em andamento, autorizada pelo Comitê de Ética da UNEB- BA, conforme protocolo CAAE. 24070513.1.0000.0057.

Esta definição respalda-se a partir das contribuições de Huizinga (2001), quando concebemos o jogo como a melhor forma de manifestação do lúdico; em Alves (2016), pela compreensão dos games no cenário escolar para além de uma transposição didática, mas como um ambiente onde professores e alunos são atores e autores dos processos de ensinar e aprender; em Lévy (1999), onde as tecnologias são entendidas como modificadoras e transformadoras das relações com o saber; e, em Pretto (1996), por acrescentar que essas tecnologias se constituem em formas estruturantes de um novo pensar. Ademais, os jogos digitais, como um fenômeno cultural, elemento da Cibercultura, nada mais são do que formas construídas e vividas nas relações entre homem, técnica, cultura e sociedade. (LEMOS, 2015).

A investigação sobre qualidade de jogos digitais para a escola ainda é um campo de pouca produção e de difícil consenso. (SAVI, 2011; VILARINHO e LEITE, 2015). Nestas circunstâncias, considerando a nossa imersão no campo em estudo, atrelada à experiência empírica na docência, partimos do pressuposto que um jogo de qualidade deve possuir as seguintes características: 1- ser fácil de aprender e interagir, pois nem todas as pessoas são jogadoras e, quando se trata de cenário escolar, não temos a unanimidade de alunos/jogadores bem como de docentes; 2- deve proporcionar uma relação agradável e envolvente capaz de mobilizar os sentidos e, assim, significações; 3- não precisa estar relacionado diretamente aos conteúdos curriculares, mas integrar princípios de aprendizagem como resolução de problemas, compreensão e gerenciamento da própria aprendizagem (estudantes autocapacitados). Em resumo, um jogo digital de qualidade deve ter um equilíbrio entre três dimensões: a usabilidade, a experiência de usuário, também conhecida como *user experience* (UX) e princípios de aprendizagem.

Os aportes que nos orientam na defesa deste construto estão ancorados na teoria do Design de Interação (DI) através da avaliação da usabilidade, da UX, e nos princípios de aprendizagem propostos por Gee (2010), com algumas adaptações nossas.

Estruturamos o presente artigo de forma a permitir que o leitor, logo de início, compreenda o contexto em que o tema se insere; em seguida, o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento do dispositivo; na sequência, os resultados onde são explicitadas a sua estruturação; por fim, a validação realizada por um grupo de desenvolvedores. Não será escopo deste texto a validação com o público-alvo, ou seja, os professores, pois esta etapa da pesquisa encontra-se em finalização.

## **1. Procedimentos metodológicos**

O ponto de partida que orientou nosso percurso metodológico foi conhecer o panorama investigativo sobre a avaliação de jogos digitais. Realizamos uma busca sobre modelos, parâmetros, taxonomias, roteiros e apontamentos existentes na literatura e, até onde pudemos pesquisar, encontramos 14 estudos.<sup>4</sup> A primeira análise nos permitiu concluir que diferentes abordagens com aproximações em áreas de conhecimentos variadas e com modelos de difícil replicabilidade são apresentadas nestes estudos. (SPINOSA – CONTRERAS e GOMEZ, 2016; COUTINHO E ALVES, 2016). Os aspectos avaliados e seus respectivos procedimentos parecem não dar conta dos critérios de validação suficientes a permitir sua confiabilidade. De fato, por não existir um método geral para a avaliação dos jogos digitais (SPINOSA – CONTRERAS E GOMEZ, 2016), pesquisadores se autorizam na elaboração de dispositivo e metodologias com interesses e desfechos diversos, muitos deles até com relevantes contribuições, mas com nível de expansão ainda limitado.

Em uma refinação mais precisa sobre os dados encontrados, destacamos os estudos de Savi (2010), Vilarinho e Leite (2015), Shchiglik et al. (2016) e Kiili et al. (2016), que mereceram nossa atenção e análise por se

---

<sup>4</sup> Gurgel, et al. (2006), Freitas e Oliver, (2006) Savi (2011), Medeiros e Schimiguel (2012), Azevedo (2012) Dias, Andrade, Hetkowski, (2013), Leite e Mendonça (2013), Vilarinho e Leite (2015). Gomes, et al., (2015), Junior e Menezes (2015), Vical e Menezes, (2015), Dias, Jessica. et al. (2015). Kiili et al. (2016), Shchiglik et al. (2016).

dedicarem, em parte, à avaliação da qualidade dos jogos digitais, entre eles os educativos.

Savi (2010) se dedicou ao desenvolvimento de um modelo para avaliar a qualidade de jogos educativos (digitais e analógicos) voltados à disseminação do conhecimento. O autor considerou como jogos educativos de qualidade aqueles nos quais os conteúdos curriculares estão atrelados de forma motivadora, lúdica e divertida. O objetivo principal do modelo foi contribuir para o ensino de engenharia de *software*. Como critério de avaliação, os seguintes pontos foram observados: a percepção dos alunos, nível de motivação dos jogos, experiência do usuário e avaliação da aprendizagem proporcionada com os jogos. Para cada uma dessas categorias, o autor delimitou um referencial específico com abordagens distintas.

Vilarinho e Leite (2015) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi construir e validar um instrumento de avaliação de jogos eletrônicos (educacionais ou de entretenimento) para uso em atividades pedagógicas. Consideraram como relevante a utilização do instrumento para apoiar educadores na seleção de jogos em situações de ensino-aprendizagem. Utilizaram como metodologia a abordagem centrada em especialistas. Três dimensões são avaliadas através do instrumento: a dimensão pedagógica, a de interface e a experiência de usuário.

Shchiglik et al. (2016) apresentam uma pesquisa cujo propósito foi desenvolver e validar a utilidade de um instrumento que avalia a qualidade dos jogos eletrônicos em dispositivos móveis a partir da percepção do cliente. Nesta investigação, o foco não são os jogos educativos. O conceito de qualidade está relacionado à capacidade de o jogo acessível no dispositivo móvel satisfazer as expectativas do cliente. Os autores elencaram como categorias de análise: facilidade de uso, conteúdo de qualidade, capacidade de resposta, apelo estético e experiência de jogo. Os resultados do estudo indicaram que o instrumento desenvolvido é uma ferramenta de diagnóstico útil para a avaliação da qualidade do jogo para celular a partir da perspectiva do cliente.

Kiili et al. (2016) propõem um quadro avaliativo baseado na Teoria do Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990) para facilitar a análise dos jogos educativos bem como seu desenvolvimento. Tomam como características para a qualidade do jogo a experiência de usuário e o engajamento como aspectos cruciais para o desempenho nas ações educacionais. Consideram que os objetivos educacionais devem estar claros durante a jogabilidade. Acreditam que o jogo deve possibilitar uma experiência atraente ao usuário assim como de aprendizagem. Ao final do estudo, os pesquisadores concluíram que a estrutura de fluxo é uma ferramenta útil para ajudar na análise de experiências de aprendizagem baseadas em jogos.

Apesar das relevantes contribuições dessas pesquisas, identificamos alguns problemas. Savi (2010), ao propor seu modelo, parece não considerar as características dos jogos digitais em relação aos analógicos. Aqui incluímos o aspecto tecnológico, a mecânica, as narrativas, a estética como principais exemplos, o que também se repete nos demais estudos aqui descritos. Ainda sobre Savi (2010), o modelo por ele desenvolvido sugere certa complexidade na compreensão e aplicação. Kiili et al. (2016), ao discutirem um *framework* para desenvolvedores, não especificam, por exemplo, como eles podem lançar mão de tal ferramenta e, ainda mais, não definem o que se denomina de experiências educativas ou objetivos de aprendizagem. Outro fato curioso é observado no investimento de Vilarinho e Leite (2015) que, ao proporem um instrumento de avaliação para auxiliar os professores a selecionar os jogos digitais para além do bom senso, não discutem as fundamentações que sustentam suas proposições, o que depõe contrariamente ao que defendem.

Ademais, a unanimidade na avaliação da experiência de usuário ganhou espaço nas investigações. No entanto, fazendo uma análise crítica da situação, nos causa estranheza a ausência de um debate a respeito do termo (experiência de usuário) diante das peculiaridades de um jogo digital. Da mesma forma que identificamos, em quase a totalidade das pesquisas aqui mencionadas, a qualidade dos jogos educativos relacionados à presença dos componentes curriculares e de objetivos de aprendizagem. Em nosso

entendimento, tal presença é discutível, pois partimos da compreensão de que a interação com o jogo ocorre através de um processo de mediação, contrário a um espaço de transposição didática ou retenção de conteúdo.

Por fim, ainda neste âmbito, não foi possível averiguar, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, quais os impactos das informações trazidas por estes investimentos para a ampliação das discussões sobre a validação da interação dos games na escola. Essas constatações nos direcionam a conjecturar que o debate sobre os jogos digitais e aprendizagem escolar parecem ter sua maior concentração nos espaços acadêmicos e de pesquisa, enquanto na escola as práticas educativas sob esta égide se situam como algo exótico. (TELLES e ALVES, 2016). Tal constatação requer de pesquisadores uma perspectiva de avaliação que subsidie o docente a desenvolver sua prática educativa de acordo com as características que os artefatos tecnológicos podem promover para os processos de ensino e aprendizagem. A seguir, detalharemos a construção de nosso dispositivo de avaliação, com o cuidado de deixar claro que as limitações impostas pela extensão do texto não permitirão aprofundamentos.

## **2. Resultados do Estudo**

O Instrumento de avaliação desenvolvido em nosso estudo tem por objetivo avaliar a qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa. A perspectiva de avaliação que fundamenta a compreensão e organização deste Instrumento de Avaliação da Qualidade de Jogos Digitais com Finalidade Educativa -IAQJED- respalda-se no DI, através dos aportes de Rogers, Sharp e Preece (2013), nos quais tomaremos a análise do jogo enquanto mídia e, em Gee (2010), por entender que os jogos integram princípios de aprendizagem.

Uma variedade de termos tem sido utilizada para definir<sup>5</sup> DI. Neste estudo, o compreendemos como: “Projetar produtos interativos para apoiar o modo como as pessoas se comunicam e interagem em seu cotidiano, seja em

---

<sup>5</sup> A exemplo de: Design de interface do usuário, projeto de software, design centrado no usuário, design de produto, web design, design de experiência e design de sistemas interativos.

casa ou no trabalho.” (ROGERS, SHARP, PREECE, 2013, p. 8). Mesmo que o DI não tenha como escopo a projeção de jogos digitais, de forma particular, entendemos a sua importância pela visão abrangente sobre aspectos teóricos, de pesquisa, e a prática do design de experiências de usuário para todos os tipos de tecnologias, sistemas e produtos. Tais aspectos nos motivaram a optar por esta abordagem e, mais ainda, por acreditarmos na capacidade interativa e comunicacional provocada pelos jogos no cotidiano escolar.

De acordo com as premissas do DI, a avaliação se constitui como parte integrante no desenvolvimento de um produto ou processo tecnológico, podendo ocorrer em dois momentos: durante o desenvolvimento do produto, a avaliação formativa; quando o produto já está pronto, a avaliação somativa. Aqui nos interessa a avaliação somativa, ou seja, feita com o jogo já desenvolvido. “Avaliações que são feitas para medir o sucesso de um produto acabado são conhecidas como avaliações somativas.” (ROGERS, SHARP e PREECE, 2013, p.437).

Como estratégias avaliativas deste processo, os avaliadores coletam informações sobre a experiência ou potencial experiência de usuário, assim como sua usabilidade. Quando se avalia a UX, o foco está relacionado à experiência de interagir com o sistema, ou seja, quão satisfatória, agradável ou motivadora é a interação. Já na usabilidade, o interesse volta-se para o quanto um produto ou sistema é fácil de aprender e usar.

Contudo, vale esclarecer que os jogos digitais diferentes de outros tipos de softwares são constituídos por uma série de características que não permitem avaliá-los apenas como um suporte lógico. Assim como Gurgel et al. (2006), compreendemos que, ao interagir com um jogo, o jogador é convidado a apreciá-lo, divertir-se ao aprender a jogar, fazer descobertas ou solucionar problemas. Ao avaliarmos sua usabilidade, todas essas ações devem ser consideradas, uma vez que uma boa usabilidade está diretamente relacionada à UX e, como consequência, ao desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto diz respeito à discussão entre a UX e a denominada experiência de jogador (*player experience*, PX). Para Costa e Nakamura (2015), apesar de ambas se confundirem, reconhecem suas similaridades e diferenças. Dentre as similaridades, destacam a relação com o sistema. Os jogos digitais são alocados em um sistema. Existe uma relação de uso do jogador com o programa computacional. Neste caso, trata-se de um usuário. Por outro lado, ao jogar, ao interagir com o jogo, a relação muda. Significações, interpretações surgem e se misturam a diversão ao hedonismo, a transformação daquele que joga e do que é jogado. (PETRY, LUIS, 2016). Como contribui Mihaly Csikszentmihalyi (1990), o ato de jogar é capaz de levar o jogador a um estado de Fluxo pela sua potencialidade de promover engajamento. Nesta conjuntura, quando nos referimos à UX, estamos também considerando a PX.

Ademais, os jogos digitais são um conjunto de experiências estética, narrativa, tecnológica (SCHELL, 2011), lúdica e cultural com a capacidade de despertar significados (ALVES, 2008) naqueles que jogam. Avaliar um game requer conhecê-lo como artefato cultural dotado de potencial imersivo, uma forma de comunicação, possível espaço de aprendizagem.

Para Gee (2010), os bons jogos funcionam muito similarmente à mente humana e integram princípios de aprendizagem que podem ser desenvolvidos dentro ou fora da escola. Isto significa que precisam ser desafiadores, estar de acordo com a realidade de cada jogador através de experiências significativas.

O estudioso descreveu inicialmente 33 princípios e, posteriormente, os resumiu <sup>6</sup> em 13. Cada princípio fora distribuído em três partes definidas pelo autor como: compreensão, resolução de problemas e gerenciamento da aprendizagem (estudantes autocapacitados). Quanto maior o número de princípios de um jogo, melhor a sua qualidade.

---

<sup>6</sup> Infelizmente o escopo deste artigo não nos permite descrever com maior profundidade o trabalho de Gee e os treze princípios.

Apesar de Gee (2010) não deixar claro o que define como princípios de aprendizagem, entendemos que se referem às possibilidades inerentes ao jogo, enumeradas em seguida:

1. promover uma aprendizagem significativa e, aqui, relacionamos a compreensão, na qual o aluno é capaz de desenvolver hipóteses criativas na relação e reconstrução de suas próprias experiências mentais;
2. desenvolver hipóteses válidas desde as situações mais simples às mais complexas. Uma espécie de ciclos de competências a se encadearem a partir de experiências desafiadoras que se organizam de forma crescente. Nem tão fáceis, a ponto de não promover engajamento; nem tão difíceis, a ponto de provocarem frustração, o que requer habilidades na resolução de problemas;
3. promover o gerenciamento e a produção da própria aprendizagem de forma criativa, o que reflete no desenvolvimento de um estudante autocapacitado.

Ressaltamos que, ao dialogarmos com Gee (2010), algumas adaptações foram necessárias, uma vez que, ao descrever seu estudo, o autor não tratou da educação formal e da interação com os jogos na escola. A sua proposta partiu do entendimento de que a escola deveria, assim como os bons jogos, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de princípios de aprendizagem.

## **2.1. Os requisitos**

Além de definir o que avaliar, e os fundamentos da avaliação, torna-se necessário, ao desenvolver um instrumento, estabelecer seus requisitos. Requisitos são definidos por Roger, Sharp e Preece (2013) como uma declaração sobre o que um produto faz e como funciona. Foram estabelecidos como requisitos para o IAQJED: a) focar em jogos voltados para a escola, independentemente de estarem constituídos de componentes curriculares definidos; b) ter a capacidade de avaliar a usabilidade, a experiência de usuário e princípios de aprendizagem; c) possibilitar a avaliação tanto somativa, para

melhoria do jogo (caso haja uma segunda versão), como a avaliação formativa (caso ocorra processo de desenvolvimento de outro jogo da mesma natureza); d) ser aplicado tanto na avaliação de jogos digitais, desenvolvidos para fins educativos, quanto para aqueles com potencialidade de serem inseridos na escola; e) ser de curta extensão e facilidade de interpretação; f) ser de fácil aplicação e possibilitar ao avaliador conhecimentos relacionados ao jogo e à sua própria avaliação; g) ser aplicado quando o jogo já estiver concluído; h) ser aplicado quando o professor já tiver interagido com o jogo; i) ser de acesso livre e gratuito.

Uma vez definidos os requisitos, determinar as dimensões de avaliação, as estratégias de coleta de dados, a escala de medição e, por fim, a que finalidade os resultados obtidos poderão ser úteis, dando seguimento ao processo de desenvolvimento.

## **2.2. O Instrumento**

O IAQJED (Quadro 1) se caracteriza como um instrumento genérico, multidimensional, formado por 18 categorias que se desdobram em indicadores englobados em três dimensões: usabilidade, experiência de usuário e princípios de aprendizagem. (Quadro 2).

**Quadro 1:** Instrumento de Avaliação (IAQJED)

Instrumento de Avaliação da Qualidade de Jogos Digitais Educativos (IAQJED).						
<b>Nome do avaliador:</b>						
<b>Jogo avaliado:</b>						
<p><b>Prezado Avaliador,</b></p> <p>Este instrumento tem como objetivo avaliar a qualidade dos jogos digitais para o cenário escolar. Para obter resultados mais precisos, será muito importante que você interaja com o jogo a ser avaliado. Após este momento, você terá condições de levantar questionamentos e selecionar os jogos que contribuem melhor para sua prática pedagógica. Também irá aprender sobre a melhor forma de avaliar um game: ao mesmo tempo que irá conhecer o jogo, poderá aprender com ele e interagir com os seus alunos/jogadores. Para isso, analise os 18 indicadores distribuídos nas três dimensões e escolha o descritor que define melhor sua avaliação.</p> <p>Ao final de cada dimensão, realize a somatória dos pontos.</p> <p>Cada dimensão terá o valor máximo de 30 pontos.</p> <p>Somando-se as três dimensões, a avaliação geral do jogo chegará a 90 pontos.</p> <p>Essa somatória geral dos pontos indicará o resultado da qualidade do jogo avaliado. Quatro critérios de avaliação são possíveis através desta somatória:</p> <p>De 1 a 18 pontos = inadequado para finalidade educativa                      De 19 a 36 pontos = de baixa qualidade para finalidade educativa                      De 37 até 54 pontos = de qualidade regular para finalidade educativa                      De 55 a 72 pontos = de boa qualidade para finalidade educativa                      De 73 a 90 pontos = de excelente qualidade para finalidade educativa.</p> <p>Obs.: o item <b>NA (não se aplica)</b> deverá ser marcado se você não tiver uma opinião formada sobre ele.</p>						
Descritores						
<p><b>S (sempre) = 5</b>  <b>F (frequentemente) = 4</b>  <b>AV (às vezes) = 3</b>  <b>R (raramente) = 2</b>  <b>N (nunca) = 1</b>  <b>NA (não se aplica) = 0</b></p>						
Dimensão I - Avaliação da Usabilidade						
Indicadores	NA	N	R	AV	F	S
	0	1	2	3	4	5
1- O jogador pode compreender a jogabilidade a partir do modo como os botões são apresentados na tela (quando apresentados)?						
2- Os tutoriais são eficazes em auxiliar o jogador a compreender a jogabilidade?						
3- Os jogadores poderão atingir os objetivos educativos propostos (se declarados) durante a interação com o jogo uma vez que tenham aprendido sua jogabilidade?						
4- A interação com o jogo permite a exploração da interface de forma segura, garantindo a execução de comandos como "salvar", "sair" e voltar para a mesma fase do jogo do ponto onde parou?						
5- Os desafios e informação do jogo possibilitam ao jogador interagir de modo a fazer o que precisa e deseja?						
6- A sequência de desafios do jogo leva em conta o que o jogador já aprendeu sobre como jogar?						
<b>Total</b>						

<b>Dimensão II – Avaliação da Experiência do Usuário (UX)</b>						
<b>Indicadores</b>	<b>NA</b>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>S</b>
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1- O conjunto de elementos estéticos do jogo (o som, a forma, o cenário, movimento, desenho) permite que o jogador explore sua potencialidade de forma agradável?						
2- A interação com o jogo permite que o jogador se depare com um cenário atraente?						
3- Ao interagir com o jogo, o jogador se depara com uma narrativa desafiadora?						
4- A interação com o jogo permite ao jogador uma experiência divertida?						
5- Ao interagir com o jogo, o jogador se depara com um conjunto de desafios que vão aumentando a sua complexidade de forma divertida e motivadora?						
6- A interação com o jogo permite que o jogador se depare com um cenário envolvente?						
<b>Total</b>						

<b>Dimensão III – Avaliação dos Princípios de Aprendizagem</b>						
<b>Indicadores</b>	<b>NA</b>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>S</b>
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1- Ao interagir com o jogo, o jogador é capaz de identificar espaços ou ambientes que refletem a realidade relacionada à temática proposta pelo jogo?						
2- Ao interagir com o jogo, o jogador será capaz de explorar diferentes estratégias de aprendizagem de acordo com suas próprias experiências e, ao mesmo tempo, avaliar seu percurso a partir de um ciclo de aquisição de competências?						
3- A interação com o jogo possibilita que os jogadores sejam colocados em situações que permitam projetar suas possíveis fantasias e desejos que se expressam no processo de jogabilidade?						
4- O jogo permite que o jogador manipule seus personagens de forma estruturada e eficaz para que os objetivos do jogo sejam concretizados?						
5- O jogo é intuitivo a ponto de permitir ao jogador explorar novas hipóteses durante a jogabilidade quando sua tentativa anterior não o permitiu passar de fase?						
6- Os desafios propostos durante o jogo apresentam-se de forma estimulante, oferecendo feedbacks que apontam os caminhos para sua finalização?						
<b>Total</b>						

**Quadro 2:** definição das dimensões

<b>Dimensão I Usabilidade</b>	O quanto um jogo é fácil de aprender e, ao mesmo tempo, desafiador a ponto de mobilizar o jogador para novas descobertas. A interação com a interface, com os tutoriais, botões, menus, jogabilidade, segurança, funcionalidade são aspectos que revelam a eficiência e eficácia do sistema.
<b>Dimensão II Experiência de Usuário</b>	O quanto um jogo mobiliza o jogador no sentido de promover uma experiência agradável e envolvente a partir de recursos narrativos e estéticos como cor, linguagem, cenário, som, personagens e significações.
<b>Dimensão III Princípios de Aprendizagem</b>	O quanto os princípios de aprendizagem relacionados à compreensão, resolução de problemas atrelados ao estudante autocapacitado podem contribuir com ciclo de competências e habilidades fora ou dentro da escola.

A estratégia de coleta consiste na interação do avaliador/jogador com o jogo em avaliação e posterior análise dos indicadores que melhor atendam a sua compreensão com relação aos propósitos do jogo. Durante a avaliação, só é permitida a seleção de um indicador apenas. O escore inclui: 5 pontos representam o descritor “SEMPRE”, significando a totalidade da concordância com o indicador avaliado; e 1, que representa “NUNCA”, significando discordância ou inexistência. Além disso, o descritor “NÃO SE APLICA” (0) corresponde à não adequação do indicador ao jogo avaliado. O escore total da escala é calculado a partir da soma de pontos atribuídos a cada indicador dentro das dimensões existentes. Essa pontuação é estipulada pela escala de Likert, com escore mínimo de 18, e máximo de 90 pontos.

É importante ressaltar que o escore total do IAQJED é de 90 pontos, através do qual é possível a obtenção de cinco classificações: 1 a 18, inadequado para finalidade educativa; 19 a 36, baixa qualidade para finalidade educativa; 37 a 54, qualidade regular para finalidade educativa; 55 a 72, boa qualidade para finalidade educativa e 73 a 90, excelente qualidade para finalidade educativa. (Quadro 3).

**Quadro 3:** classificação dos resultados obtidos através do IAQJED

De 1 a 18 pontos = inadequado para finalidade educativa
De 19 a 36 pontos = de baixa qualidade para finalidade educativa
De 37 até 54 pontos = de qualidade regular para finalidade educativa
De 55 a 72 pontos = de boa qualidade para finalidade educativa
De 73 a 90 pontos = de excelente qualidade para finalidade educativa.

O resultado da análise das dimensões permite dois tipos de interpretação: a primeira delas orienta quanto à pontuação geral do jogo e, como consequência, sua classificação através de um dado genérico; a outra possibilidade é a interpretação de cada dimensão isoladamente. Neste caso, o avaliador poderá identificar a dimensão que obteve o maior ou menor número de pontos, ou a igualdade nas pontuações. Em ambas as possibilidades, o avaliador poderá fazer intervenções. Considerando que toda a avaliação implica também em uma tomada de decisão, uma vez atingindo um equilíbrio nas dimensões (no qual a classificação transita entre boa e excelente qualidade), o avaliador/professor, por exemplo, terá subsídios para selecionar a melhor interação com o jogo em sua prática educativa, adequando-a ao seu projeto de trabalho. Caso a classificação varie entre baixa qualidade e regular, o avaliador/professor poderá optar pela não interação com o jogo. Ademais, como segunda alternativa, a interação também pode ocorrer, como outra forma de abordagem, a critério do docente.

A avaliação das dimensões, de forma isolada, também implica em uma análise crítica por parte do avaliador. O desequilíbrio entre elas sugere que os dados da avaliação talvez não indiquem o jogo como a melhor opção para a finalidade educativa, mas, por outro lado, não significa que deixe de ter méritos que contribuam para outros tipos de situações. Apesar do instrumento ter como propósito avaliar a qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa, cabe ao avaliador mediar o processo, pois o instrumento visa auxiliar o professor na seleção do jogo, mas não deve ser o seu fator determinante.

### 3. A validação: análises preliminares

Como se trata de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, realizamos a validação inicial com um grupo de desenvolvedores de jogos digitais. O propósito em envolver os desenvolvedores consistiu em obter as primeiras impressões sobre o dispositivo a partir de uma análise técnica sobre os indicadores, as dimensões e a finalidade do instrumento. Para compor a amostra, os critérios de inclusão tiveram como requisito primordial a escolha de jogadores assíduos e desenvolvedores de jogos digitais. Quatro alunos do curso de Especialização em Game Design<sup>7</sup>, promovido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – através do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais – CPDJDCV – foram selecionados para o processo, atendendo aos critérios de inclusão. Desses quatro alunos, três participantes eram do sexo feminino e um do sexo masculino, todos na faixa etária entre 20 e 40 anos, graduados em áreas diversas com relação à formação acadêmica. Esses participantes identificaram os primeiros dados da amostragem.

O jogo selecionado para avaliação foi o Guardiões da Floresta – Gamebook<sup>8</sup> – desenvolvido pelo CPDJDCV. O Gamebook – GB – se constitui em uma mídia híbrida com elementos de games e de appbook (livro com narrativa interativa), elaborado com o objetivo central de estimular as funções executivas de crianças de 8 a 12 anos, com recomendação de interação em escolas e espaços terapêuticos. Trata-se de um jogo de livre acesso disponível nas lojas da *Apple Store* e *Google Play* para interação através de *tablets*. Os motivos que implicaram na escolha pelo GB se justificam por sua natureza em comportar uma série de recursos técnicos, comunicacionais, audiovisuais culturais, estéticos e educativos. Essa escolha, de certa forma, contribuiu tanto para a avaliação de sua qualidade quanto para avaliar o nível de especificidade do instrumento.

---

<sup>7</sup> Uma das autoras do artigo foi docente do Curso de Especialização em Game Design na disciplina Games e Educação, levando a discussão da validação do instrumento para a sala de aula.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://comunidadesvirtuais.pro.br/guardioes-gamebook/>

Uma vez definidos os avaliadores e o jogo, a próxima etapa consistiu em especificar as estratégias de aplicação do dispositivo para os participantes. Inicialmente foi discutida a proposta do trabalho, seus procedimentos, o instrumento e o jogo em avaliação; num segundo momento, os avaliadores foram orientados a interagirem com o jogo. Como protocolo de pesquisa, foi solicitado que todos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, além do preenchimento de uma ficha padrão sobre o perfil sócio-demográfico. A aplicação do instrumento foi orientada de acordo com as instruções normativas presentes no próprio dispositivo, assim como o processo de análise e classificação das informações. Foi acrescida ao instrumento, para esta etapa de validação, uma seção solicitando as impressões dos avaliadores sobre o instrumento. Os resultados desta primeira validação revelaram que a classificação do jogo variou de boa a excelente qualidade pela avaliação de metade dos participantes. (Quadro 3). Os dados desta análise também apontaram que a D2 (UX) obteve a maior pontuação sobre as demais. (30;25;23;30). A D3 (princípios de aprendizagem), obteve a segunda maior pontuação (28;29;24;26) e a D1(usabilidade) obteve a menor pontuação (28;20;27;21).

**Quadro 4:** resultado da validação do IAQJED

<b>Avaliadores</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>T</b>
Avaliador 1	28	30	28	<b>86</b>
Avaliador 2	20	25	29	<b>74</b>
Avaliador 3	27	23	24	<b>74</b>
Avaliador 4	21	30	26	<b>77</b>

A interpretação destes dados nos remete às seguintes conjecturas: o jogo tem indicação para interação no espaço escolar, tendo em vista a sua classificação como de boa a excelente qualidade; as dimensões relativas à UX e princípios de aprendizagem obtiveram pontuações muito próximas, o que sugere o reconhecimento do jogo por suas características estética, hedônica, lúdica e envolvente. E, mais ainda, possível espaço de aprendizagens e

experiências significativas, desafiadoras, criativas, promotoras de autonomia na produção de novos conhecimentos. Com relação à usabilidade (D1), apesar de ter obtido a menor pontuação, não observamos registros significativos pelos avaliadores. Foram destacados como pontos mais críticos, a interface, a fragilidade dos tutoriais e os caracteres. Sobre o instrumento, relataram tanto a facilidade na compreensão das perguntas quanto na aplicação. Como pontos críticos, as semelhanças nas questões de UX e princípios de aprendizagem foram pontuadas.

## **Considerações Finais**

Este artigo apresentou parte da pesquisa de doutorado de uma das autoras que tem como pretensão avaliar a qualidade dos jogos digitais com finalidade educativa através do desenvolvimento de um dispositivo para este fim. Ao longo do texto, o desenvolvimento do instrumento avaliativo foi descrito de forma resumida, através da qual seus pontos mais relevantes foram ressaltados. A validação relatada de forma preliminar destacou a classificação do jogo avaliado (GB) como de boa e excelente qualidade para a aprendizagem. Pelo restrito escopo, o artigo não nos permitiu aprofundamentos com relação ao instrumento, bem como suas vertentes de utilização e funcionamento. Aqui, nos limitamos a discutir parte do processo que ainda está em construção. Contudo, esperamos, através deste investimento, contribuir para as práticas educativas em relação aos jogos digitais no espaço escolar, através da identificação de sua qualidade. Esperamos, também, melhorar o nosso instrumento a partir das inferências emitidas pelos avaliadores e, assim, cooperar com este campo de conhecimento exótico e controverso destinado a avaliar os jogos digitais.

## Referências

ALVES, L. PRETTO, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, 2008. p. 29-35.

ALVES L. Games, colaboração e aprendizagem. In: OKADA, A. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional**. Milton Keynes: Colearn, 2012, v. 1. p. 20-30.

\_\_\_\_\_. Práticas Inventivas, na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 25. n 59/2. p. 574-593. mai/ago. 2016.

AZEVEDO, V.A. Jogos Eletrônicos e Educação. **RENOTE. Revistas Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre. v. 10. n. 3. p. 1-10. dez. 2012.

COUTINHO, I.J; ALVES, L.R.G. Os desafios e possibilidades de uma prática baseada em evidências com jogos digitais nos cenários educativos. In: ALVES, L.R.G; COUTINHO, I. J. (Org.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus, Campinas, 2016. p. 105-122.

CONTRERAS-ESPINOSA, R S.; HILDEBRAND, H. R.; EGUIA-GÓMEZ, J. L. Aprendizagem baseada em Jogos Digitais: entrevistas com professores que utilizam jogos digitais em suas práticas educativas. In: XII Simpósio brasileiro de games e entretenimento digital SBGames, São Paulo, Trilha da Computação, 2013. p. 204-210.

CONTRERAS-ESPINOSA, R.S; EGUIA-GÓMEZ, J. L. Pesquisa da avaliação e da eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais e reflexões em torno da literatura científica. In: ALVES. L.R.G; COUTINHO, I.J. (Org.) **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus, Campinas, 2016. p. 61-76.

COSTA, F. D; NAKAMURA, R. Experiência de usuário e experiência de jogador: discussão sobre os conceitos e sua avaliação no projeto de jogos digitais. In: XIV Simpósio brasileiro de games e entretenimento digital SBGames, Teresina. Trilha de Art. e Design, 2015. p. 512-517.

DIAS, J.; ANDRADE, G.; SILVA, A.; HETKOWSKI, T. A Gênese híbrida de um Design: O Caso do Jogo/Simulador Kimera - Cidades Imaginárias. In: XI Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, São Paulo, Trilha da Computação, 2013. p. 256-259.

DIAS, J. et al. Design e avaliação de um jogo educacional para promoção da saúde e combate à obesidade infantil. In: XIV Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, Trilha Arte Design. Teresina, 2015. p. 319-328.

FREITAS, S. D.; OLIVER, M. How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? **Computer & Education**, v. 46, n. 3. p. 249-264. 2006

GOMES, D. N. et al. Ensino Aprendizagem através do Desenvolvimento de Jogos. In: XIV Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, Trilha da Cultura. Teresina. 2015. p.150-166.

GURGEL, I. E. et al. A Importância de Avaliar a Usabilidade dos Jogos: A Experiência do Virtual Team. In: I Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames. Trilha de Art. e Design. Recife. 2006. p. 1-9.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JUNIOR, P.A.H; MENEZES, S. C. Modelo para um Framework Computacional para Avaliação Formativa da Aprendizagem em Jogos Digitais. In: XIV Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, Trilha da Cultura, Teresina, 2015. p. 819-828.

KIILI, K., LAINEMA, T., DE FREITAS, S. and Arnab, S. Flow framework for analyzing the quality of Educational games. **Entertainment Computing**. v. 5. n. 4. p. 367-377. Agosto/ 2016

LEITE, P.S; MENDONÇA, V. G. Diretrizes para Game Design de Jogos Educacionais. In: XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, Trilha de Art. e Design. São Paulo. 2013. p.132-141.

LEMOS, A. Cibercultura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MEDEIROS, M. D. O.; SCHIMIGUEL, J. Uma Abordagem para Avaliação de Jogos Educativos: Ênfase no Ensino Fundamental. In: Simpósio Brasileiro de Informática na educação (SBIE), 23, 2012, Rio de Janeiro. *Anais*. Disponível em: <<http://www.br-ie.org>>. Acesso em: 09 jul, 2016. p.1-10.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial, 1990.

MOHAMED, M. O.; JAAFAR, A. Challenges in the evaluation of educational computer games. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON INFORMATION TECHNOLOGY – ITSIM, 4, 2010, Kuala Lumpur. IEEE, 2010, v. 1. p. 1-6.

MOITA, F.; LUCIANO, A.; COSTA, A; BARBOZA, W. Angry Birds como contexto digital educativo para ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos: relato de um projeto. In: XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento digital SBGames, 12, São Paulo, 2013. Trilha de Computação, 2013. p. 121-127.

PETRY, A. et al. Parâmetros, estratégias e técnicas de análise de jogo: o caso. A mansão de Quelícera. In: XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames. Trilha de Computação, São Paulo, 2013.

PETRY, L.C. O conceito Ontológico de Jogo. In: ALVES, L.R.G; COUTINHO, I. J. (Org.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus, Campinas, 2016. p.105-122.

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

PERROTTA, C., FEATHERSTONE, G., ASTON, H. e HOUGHTON, E. *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. Acesso em 18 jun. 2016, de NFER Research Programme: Innovation in Education. Retirado de [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/10919/mod\\_resource/content/1/GAME01.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/10919/mod_resource/content/1/GAME01.pdf).

PRENSKY, M. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. São Paulo: Senac, 2012.

ROGERS, Y., SHARP, H., PREECE, J. Design de Interação: Além da interação humano-computador. Porto Alegre, Brasil: Bookman, 2013. 3a edição.

SAVI, R. Avaliação de Jogos voltados para disseminação do conhecimento. 2011. 238 f. Tese. (Doutorado em Engenharia e Gestão de Conhecimento). Centro Tecnológico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011.

SHCHIGLIK, C.; BARNES, S. J.; SCORNAVACCA, E. The development of an instrument to measure mobile game quality. **Journal of Computer Information Systems**. Sidney. v. 56. n. 2. p. 97-105. Jan/2016.

SQUIRE, K. D. Games, Learning and Society: Building a Field. *Educational Technology*. University of Wisconsin Madison. p. 51-54. 2007

TELLES, H.V; ALVES, L.R.G. Ensino de História e Videogame: Problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, L.R.G; COUTINHO, I.J. (Org.) **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus, Campinas, 2016.p.125-146.

SHELL, J. A arte do Game Design: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VICTAL, E.R.N; MENEZES, C.S. Avaliação para Aprendizagem baseada em Jogos: Proposta de um Framework. In: XIV Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames, Trilha da Cultura, Teresina, 2015. p. 970-976.

VILARINHO, L.R.G; LEITE, M.P. Avaliação de jogos eletrônicos para uso na prática pedagógica: ultrapassando a escolha baseada no bom senso. **RENOTE. Revistas Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre. v. 1. n. 13. p. 1-11. jul. 2015.

## **ETHOS DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ICÔNICA EM FOTOS DE PERFIS DE COMUNIDADES VIRTUAIS QUE AGRIDEM PROFESSORES**

**Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)**

[morgana.soares@ufrpe.br](mailto:morgana.soares@ufrpe.br)

### **RESUMO**

Esta pesquisa é qualitativa e documental e tem o objetivo precípua de analisar como elementos não verbais constitutivos de fotos de perfis de 30 comunidades virtuais agressoras de professores contribuem com a constituição do ethos de violência. Para tanto, baseamo-nos na Análise do Discurso de linha francesa e em pesquisas específicas sobre fotografia, redes sociais e elementos não verbais.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Ciberviolência contra professores. Ethos de Violência. Comunidade Virtual.

### **ABSTRACT**

This research is qualitative and documentary and has the primary objective of analysing how nonverbal elements constituting profile photos of 30 teacher aggressing virtual communities contribute to the formation of the ethos of violence. For this, we rely on the French Discourse Analysis and specific research on photography, social networking and nonverbal elements.

### **KEYWORDS**

Cyberviolence against teachers. Ethos of Violence. Virtual community.

## **0. Introdução**

Neste trabalho refletiremos sobre como a discursividade materializada através de elementos não verbais interfere no ethos de violência (SILVA, 2014) construído por estudantes em páginas iniciais de comunidades virtuais<sup>1</sup> que agridem professores em sites de redes sociais utilizadas no Brasil em 2011, quando da coleta dos dados.

Nossa ancoragem será na Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Maingueneau (2010, 2008, 2007, 2002, 1998) e em

---

<sup>1</sup> Analisamos um recorte específico dos sites de redes sociais (RECUERO, 2009), as comunidades virtuais, entendidas como agrupamentos virtuais de pessoas que partilham ideologias (CASTELLS, 2003; RECUERO, 2009) e filiam-se a discursos e a comunidades discursivas (MAINGUENEAU, 2008b) em sites de redes sociais.

pesquisas específicas sobre fotografia, redes sociais e elementos não verbais, tais como Aragão (2013), Castells (2005), Mozdzenski (2013), Recuero (2009), Recuero & Rebs (2013), Silva (2014, 2012) e Soares (2011).

Nosso objetivo principal será, portanto, analisar os elementos não verbais constitutivos de imagens de exibição do perfil de 10 comunidades do Orkut, 10 grupos do Facebook e 10 perfis temáticos do Twitter, corpus desta pesquisa, e seu papel na constituição do ethos de violência (SILVA, 2014). Pretendemos também caracterizar aquilo que chamamos de “violência icônica”, expressão que cunhamos neste estudo, entendida como a materialização não verbal das agressões contra professores, um dos acréscimos que nossa pesquisa de doutoramento fez à abordagem do ethos em Maingueneau. Para tanto, torna-se necessário também verificar os efeitos de sentido produzidos pelos elementos não verbais nos perfis das comunidades, comparando as (des)semelhanças entre os três sites de redes sociais (Doravante: SRS) enfocados, no que tange ao uso desses elementos não verbais.

## **1. A contribuição de elementos não verbais ao ethos de violência e à violência icônica**

Em Silva (2014), identificamos e caracterizamos o ethos de violência como a imagem de violência que o sujeito discursivo (o enunciador), que se mostra como aluno, constrói para si ao produzir textos agressivos em SRS, a fim de conquistar a adesão dos leitores-internautas.

Especificamente para o recorte deste trabalho, verificamos também que os elementos verbais e não verbais constitutivos das ferramentas virtuais e dos gêneros digitais integrantes das comunidades virtuais interferem na constituição desse ethos, que se apresentou no corpus na forma de três categorias: a) ethos vinculado a representações de agressão física; b) ethos vinculado a representações de ofensa moral; c) ethos vinculado a representações de intolerância (SILVA, 2014).

Neste artigo, recorte daquela pesquisa maior, defendemos que a contribuição dos recursos não verbais ao ethos de violência se dá de forma mais expressiva no que tange à *corporalidade*, nos termos de Maingueneau (2010, 2002, 1998), porque eles interferem diretamente no “[...] conjunto de traços físicos e indumentários” (MAINGUEMEAU, 1998, p. 60) que auxiliam na imagem<sup>2</sup> construída para o locutor; ou seja, no ethos. Por outro lado, entendemos que eles também auxiliam na composição do *caráter* relacionado ao ethos, no “[...] conjunto de traços psicológicos...” (*Op. Cit.*), porque os efeitos de sentido construídos por elementos icônicos juntam-se à imagem de violência construída pelos textos verbais.

Nossa pesquisa não é a única a fazer essa aproximação entre recursos icônicos e ethos. O próprio Maingueneau (2010, 2008) o faz, ao analisar as fotografias dos anunciantes de sites de relacionamento e ao afirmar que podem ser materiais que constroem o ethos tanto verbal quanto não verbal. Mozdzenski (2013, p. 8), ao descrever a teoria de Maingueneau, também atenta para essa possibilidade, incluindo gestos, vestimentas e expressões faciais entre os componentes não verbais. Soares (2011), ao tratar da construção da identidade de sujeitos na constituição do ethos, também o relaciona a recursos como fotografias, textos não verbais criados a partir de sinais gráficos, músicas e vídeos. Essas análises, a teorização do autor de referência em comum e as discussões desta pesquisa relacionam o ethos a recursos não verbais. Essa recorrência de abordagens semelhantes a deste trabalho sinaliza a coerência de nosso procedimento teórico-metodológico.

As reflexões de Maingueneau legitimam nosso procedimento analítico de ampliação dos elementos constitutivos do ethos discursivo para os objetos icônicos. Para ele, “a espacialidade do escrito e do impresso permite também que lhes associemos elementos *icônicos* variados (esquemas, desenhos,

---

<sup>2</sup> Nesta seção, empregaremos “imagem” para a construção discursiva do ethos e “não verbal” para a linguagem que envolve pictórico, icônico e plástico. Usaremos também a expressão “foto do perfil” para nos referir à imagem de exibição colocada no perfil da comunidade para representá-la, mesmo que não seja uma fotografia propriamente dita, pois é esse o termo usado pelo SRS.

gravuras, fotos etc.) e um *paratexto*” (MAINGUENEAU, 2002, p. 81). Por isso, sentimo-nos autorizados a acrescentar ilustrações, colagens e textos não verbais.

Em outras obras com traduções de 2008, 2007, 2006, 2004 e 2002, esse analista do discurso trata de recursos não verbais e prevê que eles também possibilitam a Análise do Discurso. Mais que isso, Maingueneau (2008) defende a relação intrínseca entre a noção de ethos e o emprego de recursos icônicos na produção dos gêneros, argumentando que “o problema é mais delicado se considerarmos que o ethos, por natureza, é um *comportamento* que, enquanto tal, articula verbal e não verbal para provocar no destinatário efeitos que não decorrem apenas das palavras” (MAINGUENEAU, 2008, p. 61).

Ao tratar de textos não verbais, em um capítulo intitulado *Uma prática intersemiótica*, Maingueneau (2007, p. 149) afirma que o não verbal pressupõe “[...] o conjunto virtual daqueles com os quais ele pode legitimamente ser associado [...], um universo de sentido cujo percurso desenha a fronteira do dizível de um certo discurso”. Desse modo, respalda nosso posicionamento de que o emprego de elementos não verbais pode construir um universo de sentido que delinea, ao dizer da incorporação textual, um discurso violento (HARTMANN, 2005) revelador de um uso linguístico, que, na verdade, é social e tecnológico (SILVA, 2014).

Ao aprofundar a discussão, o autor francês chama a atenção para o fato de que um texto pictórico sofre restrições discursivas estabelecidas no nível das condições genéricas (MAINGUENEAU, 2007), ou seja, os gêneros para os quais os elementos não verbais são constitutivos interferem nesse processo discursivo. A predisposição do gênero perfil à constituição com fotografias, ilustrações e elementos não verbais variados favorece a materialização em modos de representação contemporâneos do discurso violento, que, por conseguinte, constrói uma imagem agressiva do enunciador – o ethos de violência constatado em Silva (2014). Esse ethos conquista a adesão de outros internautas, que, juntos, constituem uma comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 2008, 2002, 2007).

Para Castells (2005) – um importante filósofo do ciberespaço –, a homepage é construída de colagens de textos verbais, de não verbais e de outras semioses. A linguagem da comunicação mediada por computador (doravante: CMC) retorna à mente tipográfica, tem informalidade, anonimato, novas formas de oralidade e escrita informal e não-burilada, misturando diferentes formas de comunicação. É diversificada, multimodal e versátil, capaz de fazer interagir todas as formas de expressão (CASTELLS, 2005).

Por sua vez, Santana (2013) elenca dois tipos de cyberbullying, um tipo de violência cometido através do suporte da internet: i) escrito; ii) imagem. Para o segundo, ela lista como possibilidades “postagem de fotos constrangedoras (montagem); postagem de vídeos” (SANTANA, 2013, p. 71). Nosso posicionamento teórico e analítico corrobora tal descrição do fenômeno, já que as imagens tratadas por ela são exatamente os elementos não verbais enfocados aqui. Se a autora prevê o cyberbullying através de elementos não verbais, acreditamos que a nomeação por nós realizada como “violência icônica” é adequada ao fenômeno estudado e às ocorrências analisadas mais adiante.

Ressaltamos que, no corpus analisado nesse trabalho, a violência pode se revelar apenas no verbal, apenas no icônico ou nos dois elementos. Desta forma, o termo que cunhamos - violência icônica - abarca essencialmente os casos nos quais há apenas não verbal no espaço da foto do perfil<sup>3</sup>, mas também tangencia aqueles nos quais há verbal e não verbal, porque consideraremos que existe, mesmo que mínimo, um componente icônico na constituição do ethos.

A observação detalhada do corpus da tese de doutoramento nos revelou três naturezas de elementos icônicos interferentes na constituição do ethos de violência: 1) as fotos e ilustrações que compõem o perfil; 2) os caracteres especiais utilizados na camuflagem dos nomes de usuários no perfil e na lista

---







<sup>3</sup> Utilizaremos a expressão “foto do(de) perfil” para a imagem de exibição colocada no perfil da comunidade, mesmo que não seja uma fotografia propriamente dita, pois é esse o termo usado pelo Facebook.

de membros e 3) os caracteres computacionais empregados em *emoticons* constitutivos da descrição de perfis e das mensagens em fóruns, murais e *tweets* (SILVA, 2014). Por uma restrição espacial, no recorte deste artigo, deteremo-nos às fotos e ilustrações que compõem a foto do perfil de comunidades virtuais. Os dados relacionados às demais categorias constam em Silva (2014).

## 2. Fotos e ilustrações de perfis como materializadoras do ethos de violência









A fim de oportunizar uma visão geral das **fotos/ilustrações** utilizadas pelos donos das comunidades virtuais (RECUERO, 2009; CASTELLS, 2005) de redes sociais, construímos o quadro sinóptico a seguir:

**QUADRO 1:** fotos/ilustrações e das descrições dos perfis das comunidades virtuais

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
<p>C1: Odeio professor de matemática</p> 	<p>G1: Eu odeio o Professor de Matemática</p>  <p>Descrição: Para todos os que realmente detestam o seu professor de matemática...</p>	<p>PT1: Odeio Professor</p>  <p>@OdeioProfessor Professolândia - SP -Brazil DONO: @FofocandoBBB - O maior twitter de pessoas que odeiam Professores, todos que odeiam esta com migo ! Follow-me #ODEIOPROFESSOR =)Since: 13/03</p>
<p>C2: Eu odeio professor FRUSTRADO</p>  <p>descrição: Se você odeia aqueles professores que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Descontam todas suas frustrações cotidianas em sala de aula.</li> <li>+ Adoram tirar ponto por coisas absurdas.</li> <li>+ Fazem questão de ferrar quando podem ajudar.</li> <li>+ Cobram cada vírgula da matéria do jeito que está no livro.</li> <li>+ São injustos.</li> </ul>	<p>G2: ODEIO tanto o meu professor!</p>  <p>Descrição: ODEIO BUE O MEU PROFESSOR</p>	<p>PT2: odeio_meu_professor</p>  <p>@OdeioMeuProfe brasil</p>

# ETHOS DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ICÔNICA EM FOTOS DE PERFIS DE COMUNIDADES VIRTUAIS QUE AGRIDEM PROFESSORES

Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)

<p><b>C3: Odeio puxa saco de professor!</b></p>  <p>descrição: Essa comunidade é pra todos aqueles que odeiam puxa-saco de professor!</p> <p>Os que fazem comentários idiotas pra que todos percebam a presença gloriosa e inteligente deles na sala de aula!</p> <p>Os que fazem questão de dizer que já conhecem demais com o que o professor tá falando!</p> <p>Os que fazem perguntas nos últimos minutos de aula pra que todo mundo vá embora depois das 22h!</p> <p>Os que vão depois da aula falar com o professor só pra ele gravar a cara e o nome deles!</p> <p>Com alguma sorte um dia eles perceberão que pra qualquer professor com um mínimo de cérebro, o puxa-saquismo deles não dá em nada!</p>	<p><b>G3: Odeio o meu professor de matematica</b></p>  <p>Descrição: Este grupo é para quem odeia o teu professor de matematica ou outros....</p>	<p><b>PT3: m...</b></p>  <p>@maramandrea São Paulo, SP Bióloga e viajante há um tempão. E... : odeio sentir frio!!!</p>
<p><b>C4: EU ODEIO PROFESSOR CHATO</b></p>  <p>descrição: essa e e comunidadii dos q naum gostaum dos professores chatos akeliis malass q fkaum lah na frente falandu baboseraa.. ueauheA soh malaa -P flw</p>	<p><b>G4: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.</b></p>  <p>Descrição: Para todos aqueles que odeiam quando o professor manda calar e nem estavam a falar.</p>	<p><b>PT4: odeio aula</b></p>  <p>@odeioaula</p>
<p><b>C5: Eu Odeio Professor de História</b></p>  <p>descrição: vc daikeles que odeia o bla bla bla das aulas de exatas ?????? eh loco de vontade pra dar umas portadas nu prof de mat???? juntesse a nos ...vamus esclarecer as coisas cum os nossos professores !!!!! hehehehehe c vc eh um professor ed matematica me explique por que a reputação de vcs eh taum baixa !!!!</p> <p>***atenção*** ta proibido propagadas!!! ..... jogos são liberados desde que naum sejam idiotas ..... divirtam-se e c quiserem da opinião me mandem scaap ...eu naum leio as mensagens flw ai abraço a todos</p> <p>descrição: É isso aí!</p> <p>Quem nunca teve um Prof. Pé no Saco de História?</p> <p>Comunidade dedicada àqueles que já "sofreram" com as aulas, ou com as atitudes insanas de algum deles (só queria deixar bem claro, que nem todos professores dessa nossa AMADA matéria, pagam seus pecados aqui... :-).</p> <p>Entrem , debatam e comentem aqui suas experiências... ^^</p> <p>[[[ COMUNIDADE PRECISANDO DE FOTO PARA CAPA ]]]</p> <p>(Contacte o Moderador, para envio de fotos...)</p> <p>Regras acho que todos já sabem, então não vou precisar postar novas e compridas REGRAS na comunidade... =]</p> <p>Obs.: A partir de agora, nao será permitida as famosas POSTAGENS ANÔNIMAS, várias pessoas utilizavam esse método para escarrar e falar besteiras, enviar vírus e coisa e taL, então ta explicado.</p> <p>Ah só mais uma coisinha, comunidade era daquela minininha de olhos puxados, Mity!! Aquela bonitinha que tem uma comunidade Relacionada ali do lado direito... Vlw Mii... ^^</p> <p>..**</p> <p>Entrem e convidem seus amigos!</p>	<p><b>G5: Odeio tar numa aula de substituição e o professor NÃO deixar ouvir música!</b></p>  <p>Descrição: Leiam o título!</p>	<p><b>PT5: Eu Odeio Escola</b></p>  <p>@EuOdeioEscola Bem longe da escola! use a tag #EuOdeioEscola para mostrar toda a sua indignação por esta coisa demoniaca que é a escola!</p>

<p><b>C6: Eu odeio meu professor de mat</b></p>  <p>descrição: Professor de matemática. Como alguém quer ser isso ? Sei lá</p> <p>Só sei ke tem professores que acham que vc é obrigado a prestar atenção ou a fazer os exercícios.</p> <p>Mais como se ele nem ensinou direito.</p> <p>Se ele sabe que vc não gosta dele ele começa a pegar no seu pé e a te encher o saco.</p> <p>Mais graças a Deus o meu foi expulso da escola, por que tinham muitas reclamações de pais conta ele. E agora eu tenho dois professores super legais (mesmo que não pareça, isso existe) XD</p> <p>Com vc ainda não aconteceu isso ? Vc continua com aquele professor chato ? Vc ainda tem ke ver ele(a) todo dia ?</p> <p>Então eu só posso te dar os pêsames</p>	<p><b>G6: Odeio aulas sem intervalo!!!</b></p>  <p>Descrição: Quem é que aguenta 2 horas (ou mais) num auditório, com um professor que se limita a "despejar" matéria??</p>	<p><b>PT6: Odeio Escola</b></p>  <p><b>@odeioescolahehe</b></p>
<p><b>C7: Odeio meu professor d historia</b></p>  <p>descrição: Comunidade para todos que um dia tiveram ou ainda tem um professor de história que é digno de <b>ÓDIO</b> :@</p>	<p><b>G7: odeio professores de português que dão erros gramaticais!!!</b></p>  <p>Descrição: Que um professor de música dê um erro ortográfico... é aceitável; Que um professor de geografia falhe uma construção sintática... ok, pode ser; Que um professor de matemática tenha dúvidas na conjugação pronominal... desculpa-se; Mas um professor de português!... a esse não se admite que desconheça a gramática da língua...</p>	<p><b>PT7: Escolaxatadokct</b></p>  <p><b>@Odeio_my_escola</b> <i>Se vs odeia a sua escola,entao me siga e seremos duas (o)!</i></p>
<p><b>C8: Eu oDelo ProFesSor Cuzão</b></p> <p><i>Eu odeio Prof. CUZÃO !!!</i></p> <p>descrição: Essa comunidade é pra quem tem ou conhece algum professor cuzão que gosta de fuder com os aluno !!! Para esses professores eu soh tenuh uma coisa a dizer : "VÃO TOMA NO CÚ !!!"</p>	<p><b>G8: Odeio a minha stora de fisico-química!</b></p>  <p>Descrição: A professoras 100% irritantes. Se Tens algum professor extremamente irritante este grupo é para ti!</p>	<p><b>PT8: l...</b></p>  <p><b>@odeio_escola</b></p>

## ETHOS DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ICÔNICA EM FOTOS DE PERFIS DE COMUNIDADES VIRTUAIS QUE AGRIDEM PROFESSORES

Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)

<p>C9: eu odeio professor(a) chato(a)</p>  <p>descrição: aí, essa comunidade é pra quem tem professores bem chatos q vc odeia q é doido pra q esse professor(a)morra de tão chato q eles são.</p>	<p>G9: odeio Ciencias e não tou para estudar matéria secante</p>  <p>Descrição: para todos os k odeiam ciencias e teem um professor tao chato k torna a disciplina ainda mais secante</p>	<p>PT9: Eu Odeio A Escola</p>  <p>@EuOdeioAEscola as melhores frases com os m otivos que a gente odeia escola....</p>
<p>C10: Odeio a voz do meu professor</p>  <p>descrição: Fala sério quem tem ou já teve uma professora q a voz e insuportavel. Uma voz q irritante que dói os ouvidos. Toda vez q a(o) professora(o) vai falar vc já se irrita... parece q ela quer te provocar. Raiva e um tijolo voando na boca é a primeira coisa que vem em mente. Se vc também não suporta a voz da sua professora? Aqui é seu lugar. Vc pode critica-la a vontade nessa comunidade. Expresse sua ira na escrita...</p>	<p>G10: Odeio quando o sor(a) manda continuar a ler e eu nem sei qual é a página</p>  <p>Descrição: Para todos aqueles que passam as aulas distraídos e quando o professor (a), diz para continuar a ler... ficam no pastel xD</p>	<p>PT10: odeio a escola</p>  <p>@odeioaescola1</p>

O quadro anterior possibilita um olhar panorâmico sobre as fotos/ilustrações utilizadas no perfil das comunidades virtuais. Ressaltamos que nosso enfoque neste artigo será o texto não verbal, mas, como elas só constroem sentido juntamente com a descrição e o título – texto verbal –, acrescentamo-los ao quadro, para que o efeito de sentido construído pelos donos das comunidades virtuais de SRS seja compreendido mais claramente pelo leitor. O que de fato pode instaurar o ethos de violência no gênero perfil é a conjunção entre o título, a foto/ilustração do perfil e a descrição, elementos recortados e organizados no quadro anterior.

Através dele, constatamos que a iconicidade dos textos contribui significativamente para a coerência textual; ou seja, o material não verbal é importante na construção do efeito de sentido de agressão a professores e, por conseguinte, na construção do ethos de violência. Desta forma, eles são essenciais para o que chamamos de violência icônica, pois a união do não verbal da foto do perfil com o verbal do título e da descrição compõe uma unidade textual e discursiva, que tem uma força argumentativa em busca da

adesão dos leitores ao discurso violento, fato constatado no corpus. Essa verificação corrobora os resultados e as premissas de Maingueneau (2010) de que a fotografia auxilia na construção do ethos. Tomamos fotografia como semelhante à ilustração e podemos afirmar que esse elemento não verbal do gênero perfil é imprescindível para a instauração do tipo de ethos constatado por este trabalho.

Ao observar o todo das ocorrências, acreditamos que os textos não verbais utilizados como foto do perfil das comunidades são reaproveitados entre aqueles disponíveis no banco de textos do *Google*. Parece-nos que os donos das comunidades virtuais de SRS buscam no banco de dados digital da Web uma foto/ilustração, que não necessariamente é agressiva em sua essência, e juntam-na ao título e à descrição por eles produzidos. A partir da junção desses elementos, processa-se um deslocamento de sentido que materializa e divulga o discurso violento contra professores, objetivo precípua das comunidades virtuais enfocadas. Defendemos que, assim, fotos/ilustrações não agressivas em outras situações e usos, no contexto da comunidade virtual, resvalam e, ao mesmo tempo, corroboram os discursos do resto do perfil. Naquela enunciação específica, essas fotos ganham uma conotação violenta, como se vê nas ocorrências PT1, C2, C3, C4, G4, PT4, C5, C6, G6, G7, PT7, G9, C10 e G10.

Constatamos que, além de oportunizar esse deslocamento de sentido, as descrições dos perfis, associadas ao não verbal, também restringem o público-alvo, delimitando que aquelas comunidades destinam-se aos internautas que (com)partilham aquele discurso e as ideologias perpassadas. Portanto, defendemos que fotos/ilustrações, juntamente com descrição e título, criam uma imagem agressiva para a comunidade virtual e para os enunciadores – o ethos. Essas fotos têm (ou não) a adesão dos demais membros, a partir do momento em que eles “respondem” às mensagens postadas nos fóruns do Orkut, no mural do Facebook e nos *tweets* do Twitter.

**ETHOS DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ICÔNICA EM FOTOS DE PERFIS DE  
COMUNIDADES VIRTUAIS QUE AGRIDEM PROFESSORES**

Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)

Adesões desse tipo têm como consequência a instauração de uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2008, 2007, 2002). Nesse ponto da discussão, podemos afirmar, então, que a constituição dessa comunidade discursiva, do ethos de violência e daquilo que chamamos violência icônica têm como ancoragem principal o não verbal e a estenderemos para os casos que associam verbal e não verbal na foto do perfil.

Para explicitar a natureza dos elementos não verbais utilizados no perfil das comunidades, construímos a tabela a seguir com a categorização dos dados:

**TABELA 1:** recursos não verbais utilizados na foto do perfil das comunidades virtuais

ELEMENTOS UTILIZADOS	ORKUT	FACEBOOK	TWITTER
a) Ilustrações lúdicas e humorísticas	4 (C1, C4, C6, C7)	2 (G1, G4)	3 (PT1, PT3, PT9)
b) Fotos não agressivas editadas e/ou ressignificadas <sup>4</sup>	4 (C2, C3, C5, C10)	3 (G6, G7, G10)	
c) Ilustrações não agressivas editadas e/ou ressignificadas		2 (G4, G9)	3 (PT1, PT2, PT7)
d) Fotos/ilustrações tipicamente agressivas	3 (C1, C9, C10)	1 (G1)	2 (PT4, PT9)
e) Grafismos	2 (C1, C8)		
f) Ilustrações do sistema/ilustração padrão do SRS		3 (G2, G3, G8)	4 (PT5, PT6, PT8, PT10)
<b>PREVALÊNCIAS</b>	a, b	b, a, c	a, c

Ela organiza-se a partir das categorias por nós nomeadas na primeira coluna, da alocação dos exemplares nas determinadas linhas e do total de ocorrências calculadas para cada uma, número registrado do lado de fora dos parênteses e negrito quando for a prevalência do caso. Cada comunidade foi nomeada de acordo com as siglas estabelecidas (C+ número da ocorrência, para o Orkut; G + número da ocorrência, para o Facebook; PT + número da

<sup>4</sup> Por editadas, tomamos aquelas imagens que foram manipuladas visualmente; por ressignificadas, tomamos aquelas imagens que tiverem seus sentidos reconstruídos e recontextualizados.

ocorrência para o Twitter ), colocada no interior dos parênteses na linha do tipo de elemento contemplado e na coluna referente a cada SRS. Ressaltamos que algumas ocorrências integram-se a mais de uma categoria; por isso, há repetições nas linhas. Portanto, o total das ocorrências por SRS extrapola o número de comunidades de cada uma.

A partir das informações reveladas pela Tabela 1, constatamos o uso frequente nos três SRS de fotos e ilustrações editadas e/ou resignificadas. As fotos que se aproximam das ilustrações são manipuladas e editadas pelos usuários. Se descartarmos as ocorrências que permaneceram com a ilustração padrão do sistema (3 do Facebook e 4 do Twitter) e a que optou pelo grafismo (1 do Orkut), constatamos que as demais (22 ao todo) são ilustrações de alguma natureza ou fotos editadas e/ou resignificadas, o que muda é a forma como elas são utilizadas.

No Orkut (4) e no Twitter (3), há uma preferência por *a) ilustrações lúdicas e humorísticas*, com a “brincadeira” e o “humor” sendo utilizados como atrativo para conquistar a adesão do leitor e desfocar a violência. Na primeira linha do Quadro 1, podemos perceber que os dois primeiros textos não verbais são relevantes na instauração da agressão aos professores e, conseqüentemente, constroem uma imagem agressiva dos donos e da própria comunidade. As ações executadas pelas personagens desenhadas – um homem socando outro em C1 e um carrasco ferrendo um homem preso a um instrumento de tortura em G1 – constroem um ethos de violência, que é “completado” pelo título e pela descrição dos gêneros perfil. Através dos dados verbais, constatamos que ambos os homens agredidos representam o grupo social dos professores de matemática, sujeitos discursivos construídos pela junção das linguagens verbal e não verbal. Apesar dessa nossa interpretação, na ilustração de G1, também é possível compreender o carrasco como o professor e o personagem torturado como o aluno. Nesse caso, o alvo da violência icônica mudaria, mas o teor agressivo do texto permaneceria.

Ancorados em Maingueneau (2010), acreditamos que a escolha dessas ilustrações disponíveis na web, em detrimento de outras, auxilia na construção do ethos do enunciador, no sentido de que revela traços de seu caráter. Isso significa que, ao optar por colocar esses textos não verbais de C1 e G1 na foto do perfil, os criadores das comunidades materializam o discurso violento. Apesar de serem ilustrações, também podemos dizer que a corporalidade dos enunciadores é indiretamente mostrada pelo não verbal. Não se trata de uma relação direta, como seria em um autorretrato posado, mas as ações agressivas executadas pelas personagens podem ser metonimicamente levadas para os criadores da comunidade. A seguinte afirmação de Maingueneau (2010, p. 84) subsidia nossa análise anterior: “convergentes ou não com o ethos discursivo, essas fotos inevitavelmente levam o destinatário a construir um ethos”.

Uma das diferenças entre nossos dados e os do pesquisador francês está na natureza dessas imagens. Verificamos que, para construir anonimato e ludicidade, nos exemplares listados na primeira linha da Tabela 1, o não verbal não é composto por fotografias propriamente ditas; mas sim por ilustrações (fotos manipuladas, caricaturas e desenhos coletados na própria Net, dentre outros). Enquanto as fotos analisadas por Maingueneau (2010) desejam construir traços de sensualidade e de carisma, qualidades que conquistam namorados(as); as ilustrações de C1 e G1 do Quadro 1, por exemplo, mostram um “ar” humorístico, sarcástico e lúdico, visível no traço quase infantil do nariz do prisioneiro e dos olhos do carrasco de G1, das mãos do soco de C1 e do rosto de PT1. Esse mesmo padrão infantil aparece nos três sites de redes sociais, regularidade que constatamos no corpus. Porém, essa aparente infantilização é soterrada pela constatação do efeito de sentido violento e agressivo que está subjacente à cena desenhada em G1: o professor de matemática é amarrado e marcado literalmente “a ferro e fogo” com o número 2, resultado da soma proposta por ele na lousa; diante da pressão física do estudante representado como um carrasco, o professor modifica o resultado da soma para 3, número matematicamente incoerente; ou seja, o aluno obriga, pela força física, o docente a errar. Percebemos, portanto, o discurso violento e

constrangedor que a ilustração do perfil da comunidade virtual constrói. A apreciação especializada do analista do discurso consegue superar o desvio de foco da cena, aparentemente inocente e engraçada, e chega à violência icônica, que converge para a violência verbal.

Acreditamos que esse movimento analítico em direção ao não verbal, associado ou não ao verbal, é importante à Análise do Discurso, porque chama a atenção para o fato de que ele também materializa o discurso violento.

As análises anteriores se aproximam das constatações obtidas por Recuero & Rebs (2013, p. 163) de que “a imagem que é exibida no perfil dos internautas estaria, assim, ‘selecionando’ (ou, por outra dimensão, ‘apresentando’) a imagem do sujeito fisicamente, unindo sua compreensão por meio do concreto visualizado na imagem e o seu significado virtual...”. A associação das três pesquisas – esta tese, a de Recuero & Rebs (2013) e a de Maingueneau (2010) – nos faz defender que o não verbal mostra traços do “dono do perfil”. Ele é, portanto, uma materialidade que constrói o ethos dos enunciadores e dá indícios da ideologia partilhada pela comunidade virtual do SRS; nesse caso, a violência.

Por outro lado, no Orkut(4) e no Facebook(3), há preferências por *b) fotos não agressivas editadas e/ou ressignificadas* e no Facebook(2) e no Twitter(2), há ocorrências de *c) ilustrações não agressivas editadas e/ou ressignificadas*. Nessas categorias, alocamos as ocorrências de elementos não verbais já existentes na web, como a maioria dos casos, que, essencialmente e em outros contextos, não constroem efeitos de sentidos agressivos, mas que na comunhão com o título e a descrição produzidos pelos autores da comunidade, num processo de edição e/ou ressignificação, constroem o discurso violento destinado a professores. Como bem constataram Recuero & Rebs (2013), a fotografia utilizada pelos sujeitos por eles observados e entrevistados funciona em sites de redes sociais como: *1) identificação da realidade; 2) reconstrução do eu; 3) valor social*. Esses resultados têm algumas diferenças dos nossos, porque os pesquisadores enfocam os perfis pessoais, enquanto nós, as comunidades virtuais. Apesar disso, esses resultados se aproximam do

funcionamento discursivo de nosso corpus. As fotos/ilustrações condensadas no Quadro 1 identificam uma realidade construída discursivamente pelos donos das comunidades, reconstruindo (através da edição e da ressignificação) um eu, mesmo que esse eu seja coletivo, e têm valores sociais como violência e agressão. Enquanto Recuero & Rebs (2013) constatam pouca manipulação nos autorretratos por eles analisados, constatamos em nosso corpus um número elevado de edições de fotos e ilustrações, manipulações essas que constroem o ethos de violência.

Ocorrências como C3 e G4 ilustram as categorias anteriores. A fotografia de um homem (C3) e a ilustração de um menino sentado à mesa (G4) não têm, em si mesmas, sentidos agressivos, mas, quando associamos tais elementos aos verbais, constatamos o ethos constituído pela composição textual como um todo. A descrição de C3 (Cf. Quadro 1) ressignifica os elementos não verbais aparentemente afetivos e instaura a agressão, desta vez, ao que eles chamam de “puxa saco de professor”. Também a descrição de G4 (Cf. Quadro 1) ressignifica as interrogações que circundam o menino e constroem a imagem do professor injusto, daí as interrogações (o aluno não compreende por que o professor o repreendeu), que, por isso, deve ser odiado. Em ambos os casos, fica evidente nos elementos não verbais que houve uma edição dos textos. Provavelmente, a frase circulada não fazia parte da foto nem as interrogações da ilustração originais. Acreditamos que elas tenham sido acrescentadas pelos autores da composição imagética, o que revela a manipulação dos elementos como um recurso construtor do ethos de violência. Ressaltamos que, nos casos analisados, a própria e singular associação entre os textos não verbais preexistentes e a produção de textos verbais novos já instaura a manipulação e a ressignificação típicas dessas categorias.

No Orkut (2), no Facebook (1) e no Twitter (2), há ocorrências de *d) Fotos/ilustrações tipicamente agressivas*, nas quais o texto não verbal já traz em si um efeito de sentido violento. É o que percebemos em C10, PT4, PT4, PT9, além dos casos explícitos de C1 e G1 já analisados anteriormente. As quatro ocorrências têm em comum a fisionomia de alguém gritando, ação que

já traz em si um teor de agressão, pois sempre está presente em momentos como discussões e embates pessoais. Seja na forma de fotografia ou de ilustração, as cenas construídas pelo não verbal materializam uma corporalidade (MAINGUENEAU, 1998, 2002) agressiva. Quando a foto do gênero perfil se constitui de cenas que denotam ira, como acontece com as fisionomias de gritos variados expressos no corpus, o ethos de violência constitui-se de forma explícita, o que nos faz colocá-lo dentro do ethos mostrado (MAINGUENEAU, 1998, 2002, 2006). Nesses casos, o tipo de ethos constitutivo no não verbal corrobora a agressão presente nos textos verbais dos títulos e das descrições.

Apenas no Orkut, há ocorrências (2) de e) *grafismos*, uma composição não verbal constituída por letras e formatação especial, tal como diferenciação de fontes, jogo com tamanho e com disposição dos caracteres e uso de recursos de formatação como negrito, itálico, subscrito etc. Os autores de C3 e C8 utilizaram tais recursos; no primeiro, há uma mescla entre elementos verbais – grafismo – e elementos não verbais – fotografia manipulada e caricaturada – que juntos constituem a corporalidade. O caso de C8 é um autêntico grafismo, pois a foto do perfil da comunidade não apresenta figura propriamente dita, o caráter agressivo está no conteúdo do texto – declaração de ódio ao *Prof. CUZÃO* – e na formatação especial dada às palavras agressivas como “CUZÃO”. Percebam que “Prof.” Inicia em maiúscula e continua em minúscula, por ser o alvo da violência, e a palavra que contém o estopim do ataque está em caixa alta. Esse é um recurso visual aplicado às palavras, o que nos autoriza a tratar o caso de C8 também como um recurso visual. Constatamos que essa categoria não interfere diretamente na corporalidade (MAIGUENEAU, 1998) do ethos de violência, como fazem as outras anteriores, mas tem papel significativo na constituição do caráter (MAIGUENEAU, 1998) necessário para a constituição desse ethos.

Por último, temos uma categoria pouco representativa para nossas reflexões: f) *ilustrações do sistema/ilustração padrão do SRS*, presente no Facebook(3) e o Twitter(4), SRS que apresentaram quantidades consideráveis

de comunidades que não utilizam uma foto de perfil particular. O Orkut mostrou-se como o único SRS no qual todos os donos optaram por escolher uma foto/ilustração para representá-los. Acreditamos que esse resultado seja pouco significativo para nossa reflexão, porque não conseguimos levantar efeitos de sentidos possíveis nem corporalidade ou caráter específicos que construam o tipo de ethos constatado, já que a ilustração padrão do sistema homogeneiza e torna semelhantes os textos não verbais.

### **Considerações Finais**

Ao final das análises, concluímos que os recursos não verbais presentes na foto do perfil de comunidades virtuais que agridem professores em SRS são significativos na constituição do ethos de violência, configurando o que chamamos de violência icônica.

Além disso, constatamos que o não verbal constitutivo do gênero perfil pode se configurar como um elemento agregador dos membros da comunidade. Ao vincular-se às comunidades virtuais que apresentam aqueles textos não verbais como foto de exibição do perfil, os internautas passam a ser mais que membros de uma comunidade virtual, pois passam a integrar uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2010, 2008, 2007, 2002), que partilha a violência contra professores, até porque a foto do perfil da comunidade é o primeiro dado visualizado pelos candidatos a membros quando acessam o perfil da comunidade. Clicar no ícone para entrar na comunidade é corroborar e tornar-se partícipe da violência.

Ao final deste artigo, que auxilia à compreensão do funcionamento não verbal do ethos de violência, esperamos ter chamado a atenção para o fenômeno textual e discursivo que nomeamos como violência icônica. Acreditamos que as análises linguísticas, textuais e discursivas traçadas anteriormente tenham sinalizado que fotos e ilustrações de perfis interferem diretamente na imagem de violência construída pelo enunciador e na adesão de sujeitos.

## Referências

- ARAGÃO, V. P. S. de. A construção do ethos nas charges. **Ecos de linguagem**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 81-98, 2013. Disponível em [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_ecos/81a98.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/81a98.pdf) . Acesso em 30 dez. 2013.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- HARTMANN, F. Violência e discurso. In: CAON, J. L.; HARTMANN, F.; ROSA JR., N. C. dal F. da (Orgs.). **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005, p. 45-52.
- MAINGUENAEU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Gênese do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. Diversidade de gêneros do discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 43-58.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MOZDZENSKI, L. A construção multimodal do ethos no gênero videoclipe. **Intersecções**, Jundiaí, v. 10, n. 6, p. 4-28, nov. 2013.
- RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RECUERO, C. L.; REBS, R. As significações da produção da fotografia em sites de redes sociais. **Rumores**, São Paulo, v.7, n. 13, p.156-175, jan.-jun. 2013.

SANTANA, E. T. **Bullying e cyberbullying**: agressões dentro e fora das escolas: teoria e prática que educadores e pais devem conhecer. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, M. S. da. **Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais**: o professor como alvo. Recife: UFPE, 2014. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). Disponível em <http://www.pgletas.com.br/2014/teses/tese-Morgana-Soares.pdf> . Acesso em 10 ago. 2015.

SILVA, M. S. da. Violência contra professores em comunidades do Orkut: a construção da identidade professoral. **Revista InterteXto**, Vol. 05, n. 02, p. 01-20, 2012. Disponível em <http://uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/251/376> . Acesso em 15 jun. 2013.

SOARES, J. C. S. **A construção do ethos no Orkut**: um estudo sobre as estratégias discursivas. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Disponível em [http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling\\_upl/THESIS/14/juliana\\_cristina\\_a\\_construo\\_do\\_ethos\\_no\\_orkut.pdf](http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling_upl/THESIS/14/juliana_cristina_a_construo_do_ethos_no_orkut.pdf) . Acesso em 06 jun. 2013.