

Resumo

Objetiva-se, com este artigo, apresentar a professores de Língua Portuguesa, do ensino básico, uma proposta de intervenção didática em que se congregam o trabalho com os gêneros digitais, em particular, a noção de hipertextualidade e o gênero blogue com os letramentos digital e crítico. O trabalho desenvolvido, e aqui compartilhado, tem como base uma adaptação da sequência didática proposta por Broncart (2001), além dos trabalhos de Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) e Xavier (2005-2014). Conclui-se que é possível contemplar, ao mesmo tempo, demandas que os estudos linguísticos atuais, os documentos nacionais (PCNEM, OCNEM, BNCC) e as tendências contemporâneas da Educação orientam em torno de ensino e aprendizagem de línguas. Porém, vimos também que o êxito de atividades como a apresentada se deve à integração de docentes; à colaboração dos próprios alunos em tornar a atividade real e proveitosa; e, principalmente, às condições da escola, que deve dispor de recursos necessários para sua efetiva realização.

Palavras-chave: Hipertexto. Produção textual. Multiletramentos.

Abstract: HYPERTEXT AND MULTILITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSONS: A PROPOSAL FOR DIDACTIC INTERVENTION

With this paper we aim to offer Portuguese language teachers from high school a didactic lesson plan in which we mix both teaching and digital genres – specially the notion of hypertextuality and the genre blog – with digital and critical literacy. The work developed and shared is based on the didactic series suggested by Broncart (2001), which seeks to help teachers work with discursive types. We have also based our paper on the works by Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) and Xavier (2005-2014). It is concluded that it is possible to contemplate, at the same time, demands that the current linguistic studies, the national documents (PCNEM, OCNEM, BNCC) and the contemporary tendencies of the Education guide around teaching and learning of languages. However, we have also seen that the success of activities such as the one presented is due to the integration of teachers; to the collaboration of the students themselves in making the activity real and profitable; and especially to the conditions of the school, which must have the necessary resources for its effective realization.

Keywords: Hypertext. Text production. Multiliteracies.

1. Doutorando e Mestre em Linguística pelo PPGL/UFC. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede pública estadual de ensino do Ceará. Lotado atualmente no Núcleo de Tecnologia Educacional da CREDE 1.

Resumen: HIPERTEXTO Y MULTILITERACIDADES EN CLASES DE LENGUA PORTUGUESA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Objetivase presentar a los profesores de lengua portuguesa, del bachillerato, una propuesta de intervención didáctica en la cual se congregan el trabajo con los géneros digitales – en particular la noción de hipertextualidad y el género blog – y con las literacidades digital y crítica. El trabajo desarrollado y aquí compartido hay como bases una adaptación de la secuencia didáctica propuesta por Broncart (2001), además de los trabajos de Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) y Xavier (2005-2014). Concluyese que es posible contempla, al mismo tiempo, demandas que los estudios lingüísticos actuales, los documentos nacionales (PCNEM, OCNEM, BNCC) y las tendencias contemporáneas de la Educación orientan con relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Pero, vimos también que el éxito de actividades, como la presentada, se debe a la integración de profesores, a la colaboración de propios los alumnos por hacer la actividad real y provechosa; y, principalmente, las condiciones de la escuela, que debe disponer de los recursos necesarios para su efectiva realización.

Palabras-clave: Hipertexto. Producción textual. Multiliteracidades.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, são constantes, nos meios acadêmico e educacional, em geral, as discussões e tentativas de implementar uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem de língua materna pautados não apenas na reflexão sobre a língua e em seus contextos de produção e uso, mas também pautados em uma visão mais ampla de linguagem, considerando as mais diversas formas de interação comunicativa e os mais diversos gêneros textuais, os quais mediam as inúmeras práticas sociais e manifestações discursivas dos usuários da língua(gem).

Frente a essa perspectiva inclui-se nessa discussão, a preocupação de levar o aluno a refletir sobre suas práticas de uso e interação da língua(gem), um nível de letramento compatível com as exigências de um mundo extremamente globalizado e dependente das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente daquelas ligadas diretamente à informática, nas suas mais diversificadas dimensões.

Marcuschi (2008, p. 198), em seu clássico livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, indaga sobre o papel da escola diante

dessa conjuntura. O autor observa que, hoje, mais do que em qualquer outra época, se proliferam novos gêneros, os quais ele denomina emergentes, dentro da mídia eletrônica (digital) e se pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é atribuição [dela]”.

As indagações de Marcuschi (2008) são pertinentes e se relacionam, de certa forma, com a preocupação que salientamos no início deste tópico. De fato, o amanhã, do qual se refere o autor é o hoje em que vivemos e no qual se inserem nossos educandos, vigorosos usuários da língua(gem), e a comunidade escolar não pode ficar alheia a essa realidade. Portanto, respondendo à indagação do linguista, é atribuição da escola sim proporcionar a esses usuários de linguagem uma efetiva e dinâmica apropriação dos diversos gêneros discursivos do mundo virtual.

À luz desse viés, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) também nos chamam atenção para o papel da escola diante desse fenômeno ao afirmar que “[...] a escola que pretende ser efetivamente inclusiva e aberta à diversidade, no seu sentido mais amplo, não pode se ater apenas ao letramento da letra [...]” (BRASIL,

2006, p.29), isto é, ao letramento puramente linguístico, em termos formais e estruturais.

Dessa forma, ainda na visão das OCNEM, a escola deve “[...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida — por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. [...]” (BRASIL, 2006, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera essa preocupação em alinhar escola e TDICs, sobretudo, no que concerne ao ensino e à aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias. No documento, ao introduzir o componente Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental, lê-se:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p.69)

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC observa a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, na qual os jovens estão dinamicamente inseridos. Assim, nessa etapa, segundo o documento, “o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.474)

Destacados excertos não poderiam ser mais oportunos, pois aludem para as dimensões e/ou perspectivas contempladas na proposta de intervenção didática em questão, a qual se apresentará mais adiante e que se configura como o principal intuito deste trabalho.

Entretanto, ainda se observa que muitos profissionais, que se encontram em efetiva regência, se questionam de como (ou veem dificuldade em) pôr em prática tais abordagens por diversos fatores,

dentre os quais apostamos em, pelo menos, três: (1) por não saber correlacionar as diversas teorias entre si e, principalmente, com a prática pedagógica; (2) pela própria formação acadêmica recebida, que não contemplou ou não proporcionou, ao formando, condições necessárias para a efetivação dessas teorias na prática pedagógica; e (3) pela própria resistência do profissional de não querer (ou não ver necessidade em) se adequar a essas novas perspectivas, devido a uma atitude receosa ou puramente conservadora.

Incide, nesse último fator, e vale ressaltar, que aspectos como ideologia, representação de língua, de ensino e aprendizagem de língua, tempo de magistério e de formação acadêmica, entre outros, são os que mais convergem para essa resistência.

Pensando nesses três fatores, que acreditamos serem decisivos para um adequado e efetivo trabalho com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo, pensando nos dois primeiros, procuramos compartilhar uma série didática que elaboramos e realizamos em uma turma de 1º ano, de ensino médio, de uma escola pública da rede cearense de ensino, na tentativa de contemplar, em uma única proposta, nas aulas de português, não só a reflexão sobre a língua(gem), mas também, e principalmente, o estudo com os gêneros discursivos, com ênfase para o hipertexto, o blogue, em particular, e os multiletramentos, mais especificamente o letramento digital e o letramento crítico.

Na seção destinada à proposta didática propriamente dita ficará mais claro como essas abordagens e/ou perspectivas se articularam no decorrer de sua execução em sala de aula. Antes, porém, discorreremos brevemente sobre as perspectivas que embasam este trabalho e que fundamentaram nosso agir docente, em termos de elaboração e realização da proposta didática.

2. Em torno das concepções de hipertexto: condensando definições

No meio acadêmico, são diversas e, muitas vezes, conflitantes as concepções em torno do que se define como hipertexto e sobre os principais fatores que o caracterizam e o concebem como tal, devido ao fato de o hipertexto poder ser observado à luz de diferentes pontos de vistas e por diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, sob a ótica da linguística, sobre a qual nos detemos aqui, obviamente, Xavier (2005, p. 171), por exemplo, entende por hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Nesse sentido, o autor não caracteriza o hipertexto como gênero discursivo, mas como uma forma de linguagem, considerando-o numa perspectiva mais ampla.

Acreditamos, porém, que essa perspectiva, por ser bastante ampla, pode nos levar a considerar muitas coisas como hipertexto, a exemplo de um jornal, de um material didático, de uma revista, artefatos que comportam uma série de outras textualidades, mas que são concebidos como suportes textuais. Assim, se adotarmos essa concepção de Xavier (2005) assumiríamos, por exemplo, que não há distinção entre hipertexto e suporte textual, o que ocorre a nosso ver.

Da mesma forma, para Marcuschi (1999, p. 21), “o hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escrita”. Ainda segundo ele, o hipertexto “é uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas”.

Essa concepção de Marcuschi é bastante plausível e pertinente do ponto de vista do processamento do hipertexto, tanto no que diz respeito à leitura, quanto no que se refere à produção deste. Mas, não o define enquanto produto final de linguagem, por assim

dizer. A nosso ver, as palavras do linguista reforçam uma das características do hipertexto, como um todo, aquela que atribui a este a “façanha” de modificar as práticas de leitura e escrita convencionais, como veremos adiante.

Koch (2002) também questiona se o hipertexto seria um texto tal como concebido pela linguística textual. A pesquisadora parte do princípio de que todo texto é um hipertexto, pois, de acordo com a autora, “todo texto tem um sistema de remissões internas, capaz de interconectar as informações nele contidas”. Ela toma como ilustração o texto acadêmico — pensemos em um artigo, por exemplo, — em que referências, citações, notas de rodapé, entre outros elementos, funcionariam como os links do hipertexto.

Na perspectiva da linguística, a diferença entre o hipertexto e o texto impresso reside no suporte e na forma e rapidez de acesso. Portanto, assim como na visão de Xavier (2005) e na de Marcuschi (1999), em Koch (2002), o hipertexto também é uma forma de estruturação textual e não um gênero em si mesmo.

De certa forma, concordamos que o hipertexto seja uma forma de arquitetura textual, da qual diversos gêneros textuais se valem para atingir determinados propósitos comunicativos, tornando, assim, a interação locutor-texto-interlocutor ainda mais complexa. Entretanto, diferentemente de Koch (2002), nos limitamos a conceber o hipertexto no âmbito virtual/digital, isto é, das TDICs, do mesmo modo que veem outros autores, como veremos na sequência.

Para Komesu (2005a, p.98) o hipertexto “é um dispositivo, ao mesmo tempo material e intelectual que permite, mediante os links nele indexados, acessar os demais hipertextos que circulam na Internet, criando, dessa maneira, estruturas textuais que são atualizadas pelas práticas e pela história individual de cada leitor”. Para a autora, o hipertexto também “não é um suporte material ou um único texto, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e de leitura atualizados na tela do computador”.

Nota-se que a visão de Komesu (2005) situa a noção de hipertexto para o âmbito das TDICs, o que acreditamos ser necessário para que esse fenômeno não se assemelhe a qualquer outro e não se tenha um parâmetro para individualizá-lo dentre tantas outras fenômenos da linguagem. Porém, discordamos com a afirmação da pesquisadora de que os links indexados no hipertexto acessam os demais hipertextos circulantes na Internet. Isto porque não necessariamente os links acessam outros hipertextos na Internet, pois, em muitíssimos casos, eles nos levam apenas a textos, dos mais simples aos mais complexos gêneros. É como se, nesse ponto específico de sua definição, Komesu (2005a) toma o termo hipertexto como sinônimo de texto, o que não é verdade.

Diferentemente dos demais, na visão de Gomes (2011, p. 15), o hipertexto é “um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links”. Para o autor, “esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construções de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links”. Portanto, na perspectiva de Gomes (2011), o hipertexto “é um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links”. Essa definição de Gomes (2011) contempla o hipertexto tanto do ponto de vista enquanto artefato de linguagem, quanto do ponto de vista de seu processamento, seja em relação à sua produção ou a sua recepção/leitura.

Com base nesses autores, condensamos, de certa forma, algumas de suas proposições, concebendo o hipertexto como uma forma de arquitetura textual híbrida, dinâmica e flexível para cuja constituição se incorporam diferentes semioses (signos/linguagens verbais e não verbais, como som, imagem, movimento, cor, textura, dimensão etc.) e que pode servir ele próprio como suporte material e/ou intelectual para os diversos textos que circulam e coexistem no ambiente virtual, constituindo-se,

dessa forma, uma prática multimodal de escrita e leitura, onde os links ou indexações são elementos recorrentes em sua configuração.

Nessa perspectiva, decidimos focar nossa proposta nas dimensões linguístico-textuais do blogue, não apenas por ser este um gênero digital, mas também por sua natureza hipertextual que converge com a percepção apresentada anteriormente. Alguns lexicógrafos, como Houaiss (2009), por exemplo, já dicionarizaram e aporuguesaram o termo que, em português, passou a ser grafado “blogue”, forma com a qual lidamos neste trabalho. Em referido dicionário, o gênero é definido como uma “página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse”. Percebemos, portanto, que o verbete, apresentado por Houaiss (2009), para o gênero em questão, traz um conceito bastante coerente e atualizada com o que se observa desse gênero na Internet atualmente, ultrapassando, portanto, a concepção de blogue como uma simples espécie de “diário pessoal eletrônico”.

A definição de Houaiss (2009) condiz com a intenção inicial dos produtores do gênero, já que, segundo Komesu (2005b), como esclareceu Evan Williams² (1972), um de seus criadores, em entrevista, o blogue não surgiu com o intuito de ser um “diário digital”, embora nós saibamos que tenha sido assim popularizado e seja ainda essa a concepção que muitos ainda têm dessa ferramenta.

No escopo da Linguística Textual, há quem considere ou questione a ideia do blogue não como um gênero textual, mas como um suporte (RIBEIRO, 2009, FERREIRA, BARBEIRO e PEREIRA, s/d), devido à possibilidade de inserir nele, os chamados posts, textos de diferentes gêneros (aviso, notícia, poema, anúncio etc.), também por apresentar características de veículo de comunicação. Mas, seguindo Marcuschi (2005), Komesu (2005a, 2005b), Sousa (2007), Caiado (2007) Figueiredo (2012), entre outros, concebemos o blogue como gênero textual. A

2. Nascido em 1972, em Nebraska (Estados Unidos), Evan Williams é um dos fundadores do Blogger e do Twitter. Em 2004, foi eleito uma das personalidades do ano pela PC Magazine, por seu trabalho com o Blogger, uma plataforma que oferece ferramentas para edição e gerenciamento de blogues, pertencente à Google.

nosso ver, o blogue atualmente pode ser visto como uma espécie de página eletrônica, gerenciada individual ou coletivamente por pessoas físicas (blogueiros) ou jurídicas (empresas, marcas, instituições etc.) destinada à publicação de textos de diversos conteúdos e para diversos fins.

De acordo com Komesu (2005b, p. 11-112), os blogues surgiram em 1999 como uma alternativa popular para a publicação de textos on-line. Para publicar e manter textos nessa ferramenta, não é preciso possuir um conhecimento ou uma habilidade especializada em computação, pois qualquer pessoa dotada de um letramento digital mínimo pode criar e manter um blogue.

3. Em torno da noção de multiletramentos: incidindo o olhar sobre o letramento digital e o letramento crítico

Ao se trabalhar o hipertexto em sala de aula, mais especificamente a produção de um gênero digital de natureza hipertextual, como é o caso do blogue, além de proporcionar, conseqüentemente, o desenvolvimento do letramento digital do aluno, intencionamos criar também condições, isto é, estabelecer um espaço dentro da proposta pedagógica de Língua Portuguesa, para o despertar do letramento crítico do estudante, à medida que a proposta consistia na criação de um blogue coletivo, ou seja, da turma, cujas publicações, redigidas pelos próprios educandos em sala de aula, trouxessem uma visão crítica destes em relação, sobretudo, a problemas sociais vivenciados e/ou detectados por eles em sua comunidade, bairro ou cidade.

Grosso modo, entendemos como letramento digital as práticas letradas, que envolvem leitura e escrita, obviamente, mediadas e/ou realizadas pelo uso efetivo das novas TDICs, bem como se refere à apropriação e ao domínio dos mais diversos gêneros digitais que circulam no ambiente virtual. Nos dias de hoje, esse tipo de letramento tem se tornado indispensável, pois todos nós, de algum modo, estamos sujeitos a lidar com essas novas tecnologias no cotidiano, desde a leitura e manuseio dos menus de caixas eletrônicas de

autoatendimento até as constantes atualizações de status e publicações de comentários, fotos e arquivos em redes sociais, como Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram etc.

Em relação à escola diante desse fenômeno, Xavier (2014, p. 03) observa que “as crianças e adolescentes que estão se autoletorando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um jeito novo de aprender”. O autor, ainda sobre o assunto, chama atenção para o fato de que “o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos”. Nesse sentido, o professor, sobretudo o de língua materna, desempenha um papel importante nesse processo, uma vez que a linguagem perpassa todas as esferas da vida humana, o que torna seu trabalho um leque de possibilidades.

Quanto ao letramento crítico, este pode ser concebido, em linhas gerais, como às práticas letradas, que envolvem a leitura e a escrita, pelas quais se busca encorajar o indivíduo (ou aluno, no caso) a realizar e praticar uma análise crítica, engajada política e socialmente, da relação entre textos, língua(gem), grupos sociais e práticas sociais. Em outras palavras, letramento crítico implica uma abordagem ativa e engajadora por parte do aluno com relação à leitura e à escrita que este faz de um texto, estabelecendo uma compreensão e um posicionamento avaliativos frente às mais diversas (e adversas) situações do cotidiano e da vida social, de um modo geral.

Revisitando as OCNEM, é possível encontrar, nesse documento, inúmeras menções ao termo letramento. Em uma dessas menções, fala-se que o ensino de Língua Portuguesa deve refletir o compromisso de possibilitar ao aluno letramentos múltiplos, o que explica nossa preocupação em articular os letramentos digital e crítico ao mesmo tempo. Ainda sobre o assunto, nas OCNEM

defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos — seja em contextos escolares seja em contextos não escolares —, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação. (BRASIL, 2006, p. 29).

Tendo em vista as mais diversas práticas letradas (letramento, letramento crítico, letramento audiovisual, letramento digital, letramento literário etc.) que, devido às exigências da própria conjuntura do mundo contemporâneo, atuam ou são requisitadas de maneira interdependente, indissociável e, muitas vezes, simultânea, atualmente é preferível falar em multiletramentos, como defendem Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), em vez de letramento pura e simplesmente. Nesse contexto, o aluno e, conseqüentemente, a escola devem estar preparados para essa complexa e dinâmica interação entre mundo e linguagem, mediada pelas TDICs.

4. A série didática de Broncart e a presente proposta de intervenção

Costumamos afirmar que escola é um constante laboratório, um espaço profícuo para pesquisas e experimentos. O professor, portanto, deve estar sempre atento aos dados que dali emergem, muitas vezes, de forma espontânea e despreziosa, aproveitar, igualmente, as oportunidades para aguçar seu olhar de pesquisador. Este trabalho emerge exatamente desse pensamento. Além do mais, todo docente age, consciente ou inconscientemente, de acordo com certas ideologias, crenças ou teorias, sendo que o percurso da sequência didática em questão foi todo orientado, e conscientemente, pela proposta de Broncart (2001) em relação ao trabalho com os gêneros discursivos na escola.

Broncart (2001) propõe que uma série didática, quanto ao tratamento dos gêneros, contemple quatro fases: (1) elaboração de um modelo didático; (2) identificação das capacidades adquiridas; (3) elaboração e condução das atividades de produção; e (4) avaliação das novas capacidades adquiridas.

A primeira etapa, segundo Broncart (2001), consiste na seleção de um determinado gênero e, se necessário, sua adaptação aos conhecimentos dos alunos; em seguida, realiza-se um estudo desse gênero, isto é, analisa-se as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Nesta etapa, para a compreensão de hipertexto, de multimodalidade, de multissemiose e de gêneros digitais, utilizamos a projeção de imagens do Facebook dos próprios alunos, para que estes entendessem tais noções com base no conhecimento que possuíam sobre essa rede social, aproximando, assim, o conteúdo estudado à sua realidade e cotidiano.

Figura 1. Linguagem, multimodalidade e multissemiose no hipertexto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 2. Gêneros digitais, links e coautoria no hipertexto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na segunda etapa, conforme Broncart (2001), testam-se os alunos quanto à habilidade de se aquisição ou percepção dos aspectos trabalhados na etapa anterior, isto é, verificam-se as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais. Nesta fase, agora diante do gênero blogue, depois de terem acessado às noções gerais sobre hipertextualidade, multimodalidade, multissêmico e gêneros digitais, os alunos expuseram oralmente, por exemplo, sobre o contexto de produção do gênero, interlocutores envolvidos, estrutura etc. (ações discursivas); sobre sequências textuais (ações tipológicas); e, por fim, sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, semânticos, de coesão e coerência etc. envolvidos no cotexto (ações linguístico-textuais). Em suma, nessa segunda fase, abordaram-se questões relativas à

linguagem, às propriedades do(s) gênero(s)/texto(s), de seus usos e demais aspectos.

A terceira etapa, em conformidade com Broncart (2001), trata-se da produção efetiva do gênero estudado, oferecendo condições específicas e determinadas situações, considerando os elementos analisados na primeira e na segunda etapa, uma vez que foram atestadas as habilidades e capacidades adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo, neste caso, o blogue.

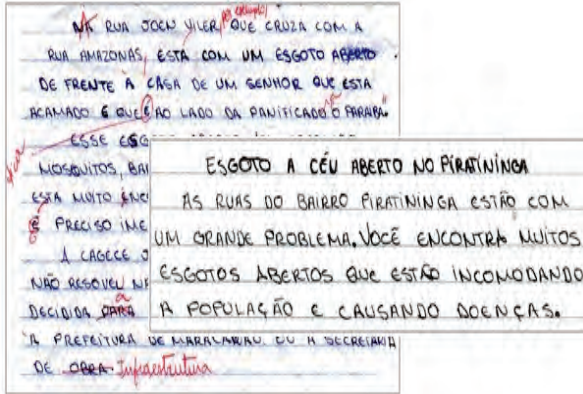
Nessa fase, efetuamos a aula juntamente com o professor de TDICs da escola, regente do Laboratório Educacional de Informática (LEI). Realizadas a primeira e a segunda etapas em sala de aula convencional, durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos, na aula de TDICs, realizada no LEI com o professor regente desse ambiente, aprenderam como criar um blogue, quais os procedimentos tecnológicos necessários para sua realização, editoração e manutenção, criaram um e-mail e um login coletivo para a turma, decidiram sobre a escolha do nome que figuraria no blogue e no URL, sobre o layout etc.

A escolha de se trabalhar esse gênero está relacionada ao fato de ser este uma ferramenta popular, gratuita e que não exige de seu produtor um conhecimento profundo e especializado em informática, como já havíamos reforçado anteriormente. Além disso, o blogue “é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela Internet”. (KOMESU, 2005b, p. 113). Outro fator importante que incide sobre sua escolha diz respeito ao fato de o blogue estar entre os mais praticados no ambiente virtual, conforme aponta Marcuschi (2008, p. 202).

Na aula seguinte, agora de Língua Portuguesa, os alunos, tendo realizado, como tarefa domiciliar, um trabalho de investigação e detecção dos problemas sociais da sua comunidade, do seu bairro ou de sua cidade, produziram, em equipe, a primeira versão dos textos que seriam publicados no blogue. Nessa etapa, foi dada ênfase para a escrita como um

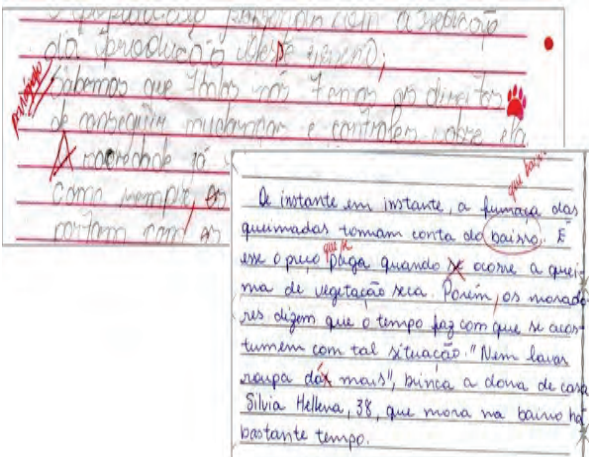
processo, uma vez que os alunos produziram os rascunhos, estes foram corrigidos pelo professor e reescritos pelos estudantes.

Figura 3. Produção textual dos alunos como processo: rascunho, revisão e reescrita (I).



Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Figura 4. Produção textual dos alunos como processo: rascunho, revisão e reescrita (II)



Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

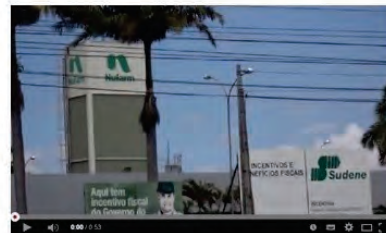
Ressalta-se aqui que o trabalho com a produção textual deve ser constante nas aulas de Português, porém, não se restringindo à mera redação escolar, descontextualizada e sem grandes contribuições tanto para o aprendizado do aluno, quanto para seu desenvolvimento interpessoal, do tipo "fale um pouco sobre suas férias". Nesse viés, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (PCNEM), lemos que "o aluno deve ser

considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano" (BRASIL, 2000, p. 18) e, para isso, é necessário que se trabalhe adequadamente com os mais variados gêneros discursivos em sala de aula, sem esquecer, claro, o contexto do aluno.

Após essa atividade de produção textual, os alunos, numa segunda aula de TDICs sobre o gênero estudado, aprenderam os procedimentos necessários para a digitação e, conseqüentemente, para a publicação dos textos no blogue. Nesse momento, os alunos aprenderam noções relativas à diagramação dos textos no gênero em questão, bem como aprenderam sobre a inserção de links e de elementos multissemióticos, como imagens e vídeos, nos textos produzidos, como no exemplo:

Figura 5. Inserção da multimodalidade na produção textual: indexando vídeo do Youtube

Os empresários, cada dia mais, só vêm se importando em ganhar dinheiro, eles montam as empresas e não querem saber se a produção do produto vai afetar o meio ambiente ou a humanidade, enquanto isso eles enriquecem e os humanos adoecem. Por isso vamos aproveitar a influência das mídias sociais para construirmos uma nova cidadania, que precisa de organização para sua vida familiar.



Postado por meubaironnet às 12:56 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Komesu (2005a, p.101) afirma que a multissemiose "é o traço [do hipertexto] que se define pela possibilidade de estabelecer conexões simultâneas entre a linguagem verbal e não verbal (imagens, animações, sons, etc.) de maneira integrativa, graças aos recursos de hipermídia".

Voltando, porém, à série didática, conforme Broncart (2001), a quarta e última etapa consiste na análise das produções textuais dos alunos, em que o

professor deve dar-lhes um retorno específico de maneira que os estudantes possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos nas três etapas anteriormente descritas. Após o retorno do professor acerca das produções escritas pelos alunos, realizada a revisão e a reescrita dos textos, as versões definitivas dos textos foram digitadas durante as aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram, desta vez, no LEI, e, finalmente, foram publicadas. Vejamos um exemplo:

Figura 6. Exemplo de produto final: o texto publicado no blogue (I)



As ruas do bairro Piratininga, localizado na cidade de Maracanaú, estão com um grande problema, pois nesse bairro encontram-se muitos esgotos abertos que estão incomodando a população e causando doenças. Na rua Joen Viler, por exemplo, que cruza a rua Amazonas, há um esgoto aberto de frente para a casa de um senhor que está acamado e que se encontra também ao lado da panificadora "O Paraíba".
Esse esgoto aberto vem trazendo mosquitos, baratas, ratos, etc., e a população está muito incomodada com esse problema. É preciso imediatamente uma solução. A Cagece já foi ao local e não resolveu nada, mas a população já está decidida a fazer essa reclamação à prefeitura de Maracanaú ou à Secretaria de Infraestrutura do município.

EQUIPE: YURI LARRY Nº56, GERMANO HUGO Nº22, EDUARDO OLIVEIRA Nº18, MATHEUS WASHINGTON Nº33, JOEL LIMA Nº52
Postado por meubaironnet às 12:46 Nenhum comentário:
Recomende isto no Google

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Portanto, nossa avaliação levou em conta às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais envolvidas nas produções textuais que seriam publicadas e na produção do gênero blogue, de um modo geral. Consideramos, pois, a adequação do conteúdo dos textos em relação ao que havia sido solicitado pelo professor, uma espécie de "adequação ao tema proposto".

Nesse sentido, o texto anteriormente apresentado (fig.6) cumpre as exigências mencionadas. Vemos que os alunos escreveram um texto, no qual se

posicionam criticamente a respeito de um problema social, detectado e vivenciado por eles no bairro em que residiam, o que reflete nosso intuito de despertar o letramento crítico dos alunos através da atividade. Observamos também que a inserção da imagem, perfeitamente coerente com o discutido no texto, contempla a multisssemiose, um dos traços principais da hipertextualidade. Outro traço importante na caracterização do hipertexto, e que foi contemplado pelos autores, são os links. As palavras em cor azul no texto dão acesso a outras páginas da Internet, como ao site Wikipédia, no caso do termo "Maracanaú", que se refere a uma cidade cearense que integra a região metropolitana de Fortaleza.

Figura 7. Inserção de links à produção textual: indexando página do Wikipédia



dade de Maracanaú, estão com um muitos esgotos abertos que estão a rua Joen Viler, por exemplo, que e para a casa de um senhor que está ficadora "O Paraíba".

Fonte: Wikipédia.

Embora não haja uma definição tipológica única nos textos produzidos, notamos uma estrutura mínima, prototípica com título e corpo que, talvez, na ideia do aluno, aproxime a estrutura de uma "notícia". Tal fato pode ser observado também em outra produção, o que corrobora a natureza hipertextual do blogue, que pode comportar em si mesmo diferentes gêneros discursivos, não apenas relatos ou diários pessoais.

Figura 8. Exemplo de produto final: o texto publicado no blog (II)

Meio Ambiente - 21/10/2014

QUEIMADAS AMEAÇAM O AR JÁ DEGRADADO POR MUITO AUTOMÓVEIS



De instante em instante, a fumaça das queimadas tomam conta do bairro Novo Maracanaú e esse é o preço que se paga quando ocorre a queima de vegetação seca. Porém, os moradores dizem que o tempo faz com que se acostumem com tal situação. "Nem lavar roupa dá mais", brinca a dona de casa Sílvia Helena, 38, que mora no bairro há bastante tempo.

O bairro Novo Maracanaú se destaca por ser o único planejado do município, mas, ainda assim, possui vários problemas ambientais, sociais etc.

Nas casas pintadas de branco, é possível ver toda a coloração acinzentada das fuligens advindas das queimadas, o vento é um forte aliado, sendo capaz de transportar não só para o Novo Maracanaú, mas também para os bairros vizinhos, como Piratininga e Coqueiral.

Ainda não recebemos uma resposta da Semance (Superintendência Estadual do Meio Ambiente), órgão responsável pela fiscalização e monitoramento da vegetação sobre a situação.

Desde já, deixamos bem claro que essa atitude é um crime contra o ser humano e contra o meio ambiente, ao longo de um mês as queimadas vem ocorrendo com menos frequência mas consequentemente não foi dizimada, apenas diminuiu.

Postado por meubairronet às 12:43 Nenhum comentário

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Percebem-se, nessa publicação, elementos discursivos que são bastante comuns em notícias como citação direta de entrevistados, identificação do entrevistado, seguido de sua idade ("Nem lavar roupa dá mais", brinca a dona de casa Silva Helena, 38, que mora no bairro há bastante tempo). Esses elementos e outros que orientam coerência, coesão, referenciação e composição textual foram avaliados como itens constitutivos das ações linguístico-textuais. Não pudemos deixar de considerar, ainda, na avaliação questões relativas à norma padrão, aos aspectos gramaticais e normativos.

Por fim, a atividade ocorreu conforme planejada, contando com a participação de todos os alunos que regularmente frequentavam as aulas, cujas produções finais cumpriram as exigências estabelecidas pela proposta. O auxílio do professor regente do LEI proporcionou aos alunos uma aprendizagem mais efetiva do gênero, em contato com a própria tecnologia. Em suma, a intervenção aqui apresentada teve êxito e pode ser vista como

um exemplo, dentre tantos outros, de trabalho significativo com o gênero/texto em sala de aula.

5. Considerações finais

Com base no que foi exposto, podemos perceber a importância de pôr em prática o projeto de um ensino e aprendizagem de língua materna pautado não apenas na reflexão da língua(gem), na tentativa de estabelecer um novo paradigma no contexto educacional em que as regras e exceções da gramática dão lugar à análise linguística, mas também proporcionar aos educandos, antes de mais nada, vigorosos usuários de linguagem, condições necessárias para enfrentar os desafios da vida cotidiana e das diversas práticas sociais mediadas pela língua(gem).

A influência que as tecnologias digitais da informação e comunicação têm desempenhado no mundo contemporâneo, modificando, inclusive, o modo de lidar com a leitura e com a escrita, reflete o quanto a linguagem é ponto fundamental no desenvolvimento humano e o quanto a escola, de um modo geral, não pode ficar alheia a essa conjuntura, atualizando suas práticas pedagógicas, a fim de dar conta dessas transformações. Em razão disso, vislumbra-se a importância de fomentar o desenvolvimento digital do aluno, para que este não apenas 'REproduza' ou recepcione textos digitais, mas também os produza e se aproprie efetivamente das chamadas TDICs.

De igual modo, temos que ter em mente que nossos alunos devem ser considerados produtores de textos, em seu sentido mais amplo, e que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula faz-se necessário por proporcionar ao educando infinitas possibilidades de comunicação e interação social.

Além disso, é primordial que o trabalho com os mais variados gêneros discursivos não se restrinja a um mera identificação de sua tipologia ou de sua composição linguístico-textual, mas que desperte o aluno para o engajamento sociodiscursivo, para a formação de cidadãos reflexivos e conscientes política e socialmente de seus papéis na sociedade,

capazes de transformar e intervir nas relações interpessoais e, principalmente, no lugar em que vivem. Para isso é necessário apostar e investir, cada vez mais, no desenvolvimento do letramento crítico de nossos estudantes.

Por fim, nossa proposta buscou congregiar tais perspectivas para mostrar que, embora não seja fácil e exija certo conhecimento e, principalmente, dedicação, é possível contemplar, isto é, pôr em prática — e ao mesmo tempo — demandas que os estudos linguísticos atuais, os documentos nacionais e as tendências contemporâneas da Educação orientam em termos de ensino e aprendizagem de línguas.

Vale salientar, ainda, que o êxito de atividades educacionais como esta se deve, entre outras coisas, à integração de docentes (professor de Português e o professor regente do LEI), como no nosso caso; a colaboração dos próprios alunos em tornar a atividade real e proveitosa; e, principalmente, as condições da escola, que deve dispor de recursos necessários para sua efetiva realização. Por último, colocamos à disposição, para eventuais visualizações em íntegra, este *link* <<http://meubairromaracanau.blogspot.com.br/>> que dá acesso ao blog produzido pelos alunos e cujos fragmentos foram utilizados neste trabalho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL; Ministério da Educação. Conhecimento de língua portuguesa. In: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. I. Brasília, 2000.

_____. Conhecimento de língua portuguesa. In: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Vol. I: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

_____. Linguagens e suas tecnologias (Ensino Fundamental e Médio). In: Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2018.

BRONCART, J. P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à La maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. et. al. (orgs.). Research on Child Language Acquisition. New York: Cascadilla Press, 2001.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: Entre a escrita digital e a escrita escolar. In. ARAÚJO, Júlio César (Org.) Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, José; BARBEIRO, Luís; PEREIRA, Luísa Álvares. Blogue – suporte, estratégia, gênero textual? – um estudo preliminar. Disponível em <http://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/14-Submetido-ArtRevNac-Blogue.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2018, às 11h.

FIGUEIREDO, J. C. S. Blog educacional como gênero digital: estudo de caso. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, L. F. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. [eletrônico]. Vers. 3.0. Editora Objetiva, 2009.

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

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.C; BIASI-RODRIGUES, B.(org.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Línguas e instrumentos linguísticos, n.3. Campinas (SP): Pontes, 1999.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER. Antônio Carlos (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

_____; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RIBEIRO, Tiago da Silva. E-mail e Blog: “gêneros textuais” ou veículos de comunicação? In: Hipertextus: Revista Digital, n.2, Janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Tiago-Silva-RIBEIRO.pdf>>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

SOUSA, Socorro Cláudia de Tavares. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In. ARAÚJO. Júlio César (Org.) Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Letramento digital e ensino. Disponível em < <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso em 21 de novembro de 2018 às 11h.