

# Letramento digital e literatura: saberes literários no mundo digital

## Literacidad digital y literatura: saberes literarios en el mundo digital

## Digital literacy and literature: literary knowledge in the digital world

Álida Laryssa Espozetti de Assis\*

Irando Alves Martins Neto\*\*

Rebeca Louzada Macedo\*\*\*

**RESUMO:** Partindo do pressuposto de que a escola, instituição fundamental para a formação do sujeito pensante, tem a responsabilidade de propiciar ao aluno condições para que ele possa se inserir, de maneira participativa, em diversas instâncias sociais, neste artigo, propomos um projeto em que alunos da terceira série do Ensino Médio produzam textos que alimentem um aplicativo sobre literatura para vestibulandos. Para tanto, sugerimos a realização de dez etapas, que descrevem o projeto desde a seleção de obras literárias a serem lidas até a avaliação do produto final. Com isso, esperamos que o projeto seja aplicado em diversos contextos escolares e, para além disso, que incite a criatividade de docentes para que o ampliem e elaborem novos projetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital. Literatura. Ensino médio. Novas tecnologias.

**RESUMEN:** Partiendo del supuesto de que la escuela, institución fundamental para la formación del sujeto pensante, tiene la responsabilidad de propiciar al alumno condiciones para que él pueda insertarse, de manera participativa, en diversas instancias sociales, en este artículo, proponemos un proyecto en que alumnos de la tercera serie de la Enseñanza Media produzcan textos que alimente una aplicación sobre literatura para vestibulares. Para ello, sugerimos la realización de diez etapas, que describen el proyecto desde la selección de obras literarias a ser leídas hasta la evaluación del producto final. Con eso, esperamos que el proyecto sea aplicado en

---

\*Doutoranda do PPGEL-UEL/CAPES - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. [espozetti@gmail.com.br](mailto:espozetti@gmail.com.br)

\*\*Doutorando do PPGEL-UEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). [irando@ifsp.edu.br](mailto:irando@ifsp.edu.br)

\*\*\*Doutoranda do PPGEL-UEL/CAPES - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. [rebeca.macedo@yahoo.com.br](mailto:rebeca.macedo@yahoo.com.br)

diversos contextos escolares y, además, que incite la creatividad de docentes para que lo amplíen y elaboren nuevos proyectos.

**PALABRAS CLAVE:** Lecho digital. La literatura. Enseñanza media. Nuevas tecnologías.

**ABSTRACT:** Taking into account that schools are instances that must not only promote reflective and critical students as well as provide them with tools and conditions to fully participate in a variety of social interactions, this paper proposes a project in which senior High School students produce texts that will feed an app about literature for test-takers interested in getting into university. The paper brings description from the selection of the literary books that students are about to read to the final evaluation of this ten-phase project. Although the main goal is to have a variety of school contexts apply the project, it is also aimed to promote teachers' creativity so that they can broaden this project as well as create new ones.

**KEYWORDS:** Digital literacy. Literature. High School. Information and communications technology.

### **Considerações Iniciais**

Não é novidade que as novas tecnologias de comunicação e informação têm mudado a forma de agir e pensar do sujeito a elas ligado (LÉVY, 1996). Conseqüentemente, a linguagem, principal ferramenta de interação humana, tem se transformado, de modo que novos formatos de texto surgiram (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Nesse sentido, a escola, instância responsável pela formação plena do cidadão, precisa compreender esse novo cenário, com vistas a propiciar a participação ativa e crítica dos educandos nas mais diversas ocasiões sociais.

O professor de línguas (materna e estrangeira) tem papel privilegiado nesse processo formativo. Além de ensinar pela linguagem tecnológica, cabe a ele, ainda, ensinar a linguagem tecnológica e seus novos gêneros discursivos. Desse modo, as novas tecnologias não seriam apenas ferramenta de interação fora da escola, mas também objeto de estudo dos alunos dentro dela.

Embora, em geral, a concretização de um trabalho de leitura e/ou produção de textos da esfera digital que envolva o alunado de maneira ativa seja dificultada por péssimas condições de trabalho docente (carga horária cheia, salas de aula superlotadas, formação inicial e continuada insuficientes),

falta de estrutura das escolas (escassez de equipamentos, acesso à internet reduzido) e carência de objetos de aprendizagem acessíveis e atrativos, há instituições escolares públicas privilegiadas nesse sentido, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que contemplam, entre suas modalidades de ensino, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo alguns deles voltados para a área computacional.

Entre os IF, há o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) que conta com 37 *campi*, sendo que 20 deles oferecem o curso de Informática Integrado ao Ensino Médio.

Como as disciplinas da área técnica voltam-se para a formação profissionalizante dos alunos, os educandos do curso de Informática aprendem a lidar com as novas tecnologias de maneira ativa. No *campus* Presidente Epitácio, assim como em outras instituições do Instituto Federal, os estudantes devem desenvolver e executar, até o fim do ano, um *software*, sendo ele requisito de aprovação do “Projeto integrador”, que envolve uma disciplina do ensino básico e uma da área técnica.

Pensando nesse cenário, este estudo objetiva propor um projeto em que alunos da terceira série do Ensino Médio produzam textos que alimentem um aplicativo sobre literatura para vestibulandos. Tal aplicativo, ainda inexistente, foi idealizado para este trabalho como um possível suporte para os textos dos alunos, a fim de que eles alcancem os meios de interação próprios dos suportes tecnológicos.

Para fundamentar teoricamente a proposta, primeiramente discutimos o conceito de virtualização, por se tratar de um projeto que visa à integração do ensino de Língua Portuguesa ao meio digital, levando em conta as vivências e interações dos alunos no meio virtual, as quais demandam do sujeito letramentos diversos dos que são necessários para a vivência em sociedade fora dos meios digitais. Tais letramentos são abordados num segundo momento, a fim de definirmos os conceitos, os gêneros e os textos a serem trabalhados em sala de aula ao se lidar com as novas tecnologias. Depois de

tratarmos sobre o letramento digital, abordamos os conceitos de multimodalidade inerente aos gêneros textuais próprios da esfera virtual.

Após a fundamentação teórica, apresentamos um breve panorama sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a fim de contextualizarmos o ambiente educacional para o qual a proposta de ensino foi inicialmente pensada, muito embora sua aplicação seja possível, a nosso ver, em outros contextos, desde que se considere a realidade escolar local. A seguir, apresentamos e descrevemos a proposta didática e o protótipo do aplicativo com o objetivo de sugerir a outros docentes um possível trabalho com as novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa.

## **Fundamentação Teórica**

### **Virtualização**

Se ainda há, de um lado, alguém que preveja o fim do professorado em razão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, há, de outro, estudos que se preocupam com o papel (indispensável) do docente em uma era cada vez mais digital (LIBÂNEO, 2012; TEDESCO, 1998), argumentando que existe um novo cenário e que, portanto, as práticas escolares devem levar em conta essa realidade. Que cenário seria esse?

Ao definir virtualização, Lévy (1996) desmistifica sua simplificação como oposição ao real, já que o virtual não somente existe como também produz efeitos no mundo. Partindo de perspectivas filosóficas, o autor compara o virtual com o atual. Para Lévy (1996), o virtual é um complexo problemático que pede um processo de resolução, isto é, uma transformação do que se tem de atual. Em outras palavras, o atual é uma realidade transitória, já que o virtual, enquanto problemática, exige mudanças. Esse processo de alteração do que incomoda (o problema, o virtual) à sua resolução é chamado de atualização. Ou seja: a atualização, o processo de resolução do problema, resulta na criação de uma nova realidade. No entanto, dessa nova realidade,

agora atual, surgem novas problemáticas, isto é, há um movimento inverso da atualização, um movimento que vai do atual ao virtual, ou seja, da solução dada a outro problema. Lévy (1996, p. 18) chama esse processo de “virtualização”, que, nas palavras do autor, “transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral.”

Ainda de acordo com Lévy (1996), uma das principais modalidades da virtualização é o desprendimento do aqui e agora, uma vez que, em geral, o virtual não pertence a um lugar, mas tem endereço transitório. Exatamente por não haver tempos ou espaços definidos, não pertencer a lugar nenhum, “a virtualização reinventa uma cultura nômade [...], fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (LÉVY, 1996, p. 20-21). Todavia, dizer que o virtual não pertence a lugar algum não significa que ele não tem espaço. Pelo contrário, isso quer dizer que ele tem, no plural, espaços e tempos transitórios, que, muitas vezes, não podem ser definidos. Para Lévy (1996, p. 23), “a multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo espaço: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte”. Poderíamos afirmar que esses novos espaços transformam nossa forma de pensar, de agir e, em última instância, de ser? Que somos, assim com esses novos espaços e tempos, seres transitórios, imediatos e indefinidos? De acordo com Lévy (1996, p. 25), “a virtualização [...] é algo que necessariamente põe em causa a identidade clássica, pensamento apoiados em definições, determinações, exclusões, inclusões e terceiros excluídos”. Lévy (1999, p. 159) acrescenta que “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”, como memória, imaginação e percepção.

Notamos que se trata de um processo dialético de transformação: o ser humano altera o seu meio, produzindo novas tecnologias, e as novas tecnologias transformam, conseqüentemente, o ser humano. Com isso, a linguagem, meio de interação ser humano-máquina-ser humano, também é

transformada, como salienta Marcuschi (2001, p. 79), ao afirmar que “o computador mudou nossa maneira de ler e escrever”.

Levando em conta as discussões de Lévy (1996, 1999), consideramos importante pensar em propostas de ensino coerentes com a realidade dos educandos. Em resumo, é essencial que a escola contemple ações educativas voltadas à esfera digital, com vistas não somente a se alinhar com o modo de pensar e de agir dos educandos da segunda década do século XXI, mas também com o intuito de criar possibilidades de (re)criação da realidade por meio de ferramentas digitais, ou seja, de buscar e encontrar lacunas da atualidade que precisam ser preenchidas e/ou conectadas. No caso do ensino de literatura, por exemplo, é urgente pensar em meios de transformar o que se aprende por meio das leituras (sejam elas mediante livros impressos ou telas) em um conhecimento partilhado e prático, sem deixar de lado o seu caráter individual, pessoal e crítico.

De caráter menos filosófico e mais pragmático, autores como Dionisio (2005) e Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) apontam para uma nova configuração de práticas textuais, defendendo que os novos textos contemplam, cada vez mais, imagens. Com isso, os autores defendem que as práticas educativas devem incluir o ensino-aprendizagem de textos multimodais.

Marcuschi (2001, p. 80), por sua vez, considera importante “indagar-se sobre a presença do hipertexto no domínio das atividades escolares, particularmente no que se refere às práticas de leitura”.

Com isso, Dionisio (2005), Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) e Marcuschi (2001) sugerem a necessidade de rever conceitos de leitura, escrita e texto, quer dizer, na era digital, não é mais possível limitar o ensino do texto ao papel, à individualidade, à palavra nem tampouco à linearidade. O “novo” cenário exige que o ensino de língua seja também digital, colaborativo e multimodal e que a leitura seja vista também de maneira descontínua e fragmentada.

## Letramento Digital

O crescente surgimento de novas tecnologias nas últimas décadas modificou o cenário social, as formas de comunicação e também os processos de ensino- aprendizagem. Segundo Xavier (2005), a utilização dessas novas tecnologias requer conhecimentos e raciocínios específicos. A partir de tal constatação, estudiosos pontuam um novo tipo de letramento, o letramento digital, assim definido pelo autor:

*O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 2).*

Dessa maneira, além das habilidades e capacidades desenvolvidas por meio do letramento para que o cidadão consiga participar efetivamente das práticas sociais, o letramento digital busca ampliar a capacidade de ler e escrever diferentes códigos, sinais e linguagens, em diferentes suportes, para que o indivíduo tenha domínio e corresponda às novas demandas sociais advindas das novas tecnologias. De acordo com Ribeiro (2010, p. 26),

*O uso do computador e da Internet é tão sócio-histórico quanto os usos que se fizeram do livro, do jornal, da revista ou da televisão. A diferença parece estar na natureza do meio, que permite ações antes não facilitadas pelo papel. Os textos "bloqueados" planejados de maneira que cada fragmento seja ligado por articuladores chamados *links* são potencializados na Internet, mas já existiam em suportes impressos, que não permitiam a navegação como ela se dá no ambiente digital.*

Contudo, para que o letramento digital seja realidade no ambiente escolar, de maneira que o aluno seja capacitado a realizar essas ações existentes nos suportes digitais, não é necessária somente a inserção de aparelhos eletrônicos em sala de aula, mas sim uma mudança nas práticas e

convicções dos educadores. Observem-se os resultados da pesquisa realizada por Tapscott (1999) e trazidos por Xavier (2005) a respeito do posicionamento do professor em sala de aula:

**Quadro 1** - Posicionamento do professor em sala de aula

| <b>“Jeito velho”</b>              | <b>“Jeito novo”</b>                | <b>Implicações para o aluno</b>                                |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|
| <b>Centrado no Professor</b>      | <b>Centrado no aluno</b>           | <b>Aprendizes ativos</b>                                       |
| <b>Absorção passiva</b>           | <b>Participação ativa do aluno</b> | <b>Muita motivação</b>   |
| <b>Trabalho individual</b>        | <b>Trabalho coletivo</b>           | <b>Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente</b> |
| <b>Professor “sabe-tudo”</b>      | <b>Professor articulador</b>       | <b>Aprendizagem adequada às mudanças no mundo</b>              |
| <b>Ensino estático</b>            | <b>Ensino dinâmico</b>             | <b>Material didático on-line substitui livros etc.</b>         |
| <b>Aprendizado predeterminado</b> | <b>Aprender a aprender</b>         | <b>Competências voltadas para a Era da Informação</b>          |

Fonte: Xavier (2005).

Depreende-se que entre as mudanças, na prática do professor, há um ensino centrado no aluno, com construções coletivas de conhecimento, e não na figura de um professor soberano, com conhecimento inatingível. Para que o letramento digital seja efetivo, a habilidade de pesquisar, buscar e construir conhecimento deve ser desenvolvida, de maneira que o professor seja mediador e articulador, auxiliando no uso das novas tecnologias e de materiais on-line. Por fim, ao invés de um aprendizado predeterminado, seja possível uma aula que oportunize ampliar o conhecimento por meio de dados, exemplos, informações, trazidas simultaneamente pelo aluno.

Ainda conforme Xavier (2005), a iminência de formar cidadãos letrados digitalmente não é só para cumprir as demandas sociais e políticas, mas trata-se de uma necessidade educacional e de sobrevivência. Para tanto, o autor esclarece que os profissionais da educação precisam criar estratégias pedagógicas que sejam eficazes no desafio de alfabetizar, letrar e letrar digitalmente.



## **Multimodalidade e *Remixagem***

Além dos conceitos sobre letramento digital em sala de aula, também é importante, para este projeto, resgatar os conceitos de multimodalidade, de retextualização e de remixagem, visto que as atividades propostas no plano de ensino girarão em torno da elaboração e da retextualização dos textos literários em diversos gêneros multimodais, principalmente em gêneros próprios dos suportes digitais.

A retextualização consiste no processo de transferir um texto de uma modalidade de língua para outra. A retextualização não se trata de transcrição, pois o texto adere às características próprias do gênero e da modalidade para os quais foi retextualizado. Para Marcuschi (2003), o conceito de heterogeneidade da língua é muito importante para esse processo, pois a dinamicidade linguística própria das interações sociais deve servir de orientação para a retextualização.

Matencio (2002) alerta para a diferença entre retextualização e reescrita. De acordo com a autora, não se deve confundir ambos os conceitos, já que a retextualização demanda alguns processos semelhantes à reescrita, como operações de acréscimo, supressão e substituição de termos, mas no que tange a operações discursivas e textuais, a semelhança não é tão grande, pois retextualizar é escrever um texto novo a partir de outro e para outra modalidade.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 741), o processo de retextualização conduz à multimodalidade definida pela autora como “camadas de discurso e recursos linguísticos e gráficos selecionados e combinados a fim de compor determinado produto legível.”

As camadas de discurso da multimodalidade linguística envolvem um jogo complexo entre textos escritos, cores, recursos sonoros, visuais e gráficos, imagens, enquadramento, perspectiva de imagem, escolhas lexicais, espaço entre texto verbal e imagem, entre muitos outros traços. Segundo a situação, o

objetivo e o gênero do texto, a predominância de uma ou de outra linguagem nesse jogo multimodal será mais evidente.

Para que os discentes possam lidar com textos multimodais, enquanto autores, enquanto leitores, ou ainda, autores/leitores, é preciso que se some ao letramento do signo verbal o letramento do signo visual (DIONISIO, 2005). Para tanto, é preciso abandonar práticas muito comuns que ignoram a estética visual do texto, sua organização e as imagens que o acompanham, atendo-se apenas ao que se considera “conteúdo”.

Dionisio (2005) ressalta que todo texto escrito ou falado é multimodal, apesar de essa multimodalidade evidenciar-se em níveis diferentes. A multimodalidade reflete-se na integração entre diversas modalidades linguísticas no mesmo gênero, ou no mesmo texto.

Diante de todas essas informações, o questionamento que nos surge e que permeia este projeto é: como o docente pode trabalhar com os gêneros digitais que possuem altos graus de multimodalidade, interagindo com elementos visuais, sonoros, da língua oral, escrita, entre outros?

Sobre o trabalho em sala de aula, Lemke (2000, p. 269) afirma que é preciso primeiramente saber o que são gêneros multimodais, quais os seus objetivos e quais recursos são empregados em sua criação e em sua leitura, além disso, como podem ser integrados uns aos outros, sua formatação típica e seus valores e limitações.

Para o presente projeto, esse tipo de informação é de suma importância, pois além de ler e conhecer gêneros multimodais, o presente trabalho sugere que os alunos desenvolvam textos multimodais, retextualizando conteúdos para o meio digital.

O desenvolvimento do material para o mencionado aplicativo possivelmente apresentará textos de elevado grau de multimodalidade, cuja criação dependerá do domínio dos processos de retextualização e de remixagem, frequente e bastante evidente no meio digital.

De maneira radical, de acordo com Lemos (2005), as tecnologias digitais e as maneiras como as pessoas relacionam-se no meio virtual reforçaram a

criatividade. Os processos de criação tornaram-se ainda mais abertos e coletivos, pois a conexão entre pessoas diferentes e a transformação coletiva de projetos passou a ser mais fácil e frequente com a *web*.

O processo de remixagem consiste em um questionamento profundo e prático das relações de autoria, que refletem o conceito de posse intelectual, conceito que vem sendo questionado pelas relações virtuais. A retextualização de textos literários em gêneros multimodais para o aplicativo que apresentamos neste projeto prevê o processo de remixagem, em que os alunos enquanto autores misturarão sua propriedade intelectual com a de outros da sala e com a autoria de textos consultados no decorrer do trabalho. Este mesmo processo realizar-se-á constantemente com a pretendida disponibilização do aplicativo para todo o Brasil, visto que os textos publicados serão vistos, avaliados e modificados por diversos autores que farão parte dessa comunidade virtual.

A seguir, contextualizaremos o projeto de ensino que nos propomos a apresentar em um dos *campi* do Instituto Federal, por se tratar de um possível local de ensino para a realização deste projeto, devido à infraestrutura tecnológica e docente que possui.

### **Contexto Histórico e Social dos Institutos Federais (IF)**

Os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim nomeados a partir de 2008, estão vinculados ao ensino básico de âmbito federal, que surgiu em 1909, na gestão do então Presidente da República Nilo Peçanha.

Com ênfase no ensino primário técnico, foram criadas, à época, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices por meio do Decreto 7.566, datado de 23 de setembro de 1909, o documento determina a criação de uma dessas escolas em cada estado brasileiro e explica que “o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”, acrescentando que, para isso, “se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da

fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909).

Em 1937, com a promulgação da nova Constituição Brasileira (que, a propósito, trata, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial), é assinada, pelo governo Getúlio Vargas, a Lei 378, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais e, em 1942, o mesmo governo transforma os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando a educação profissional em nível equivalente ao secundário, já que, em 1941, o ensino profissional passa a ser considerado, por meio de leis, de nível médio.

Com Ernesto Geisel no comando do país, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas, em 1978, em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), o que também acontece, gradativamente, com outras instituições de ensino técnicos da rede federal, a partir de 1994.

Em 2004, no segundo ano de seu primeiro mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina o decreto 5.154, que permite a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio para, em 2005, lançar a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino em todo país (BRASIL, 2017). Nesse mesmo ano, o Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Lançada em 2007, a segunda fase do Plano de Expansão determinou que até 2010 o número de instituições federais de ensino técnico e tecnológico chegasse a 354. Antes disso, em 2008, houve uma articulação para a transformação das instituições existentes e das novas em Institutos Federais. Em 2010, foram entregues 214 novas unidades.

Já no governo Dilma, entre 2011 e 2014, foram entregues 208 novas unidades, totalizando, assim, 562 unidades de Institutos Federais em todo o país (BRASIL, 2017). Hoje, são 644 *campi*.

Atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) contam com diversos níveis de certificação: Ensino Médio integrado ao

técnico, ensino técnico (subsequente ou concomitante ao médio), ensino superior (licenciatura e bacharel) e pós-graduação, sendo que cada *campus* deve ofertar pelo menos 50% dos cursos em nível técnico (sejam integrados ao médio sejam concomitantes ou subsequentes).

De modo geral, há um destaque para cursos voltados a áreas tecnológicas. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por exemplo, dos 37 *campi* espalhados pelo estado, a maioria oferece formação no âmbito computacional, sendo que 20 *campi* ofertam Ensino Médio integrado ao técnico em Informática.

Quanto à estrutura, os *campi* são equipados com os materiais necessários para realização adequada dos trabalhos. No *campus* de Presidente Epitácio (que conta com curso médio integrado ao técnico em Informática, além de superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), há laboratórios de informática equipados e climatizados. Ademais, a maioria das salas de aula tem projetor e cada docente recebe um computador portátil para utilizar nas aulas.

Os alunos do Ensino Médio também podem candidatar-se como bolsistas de projetos de extensão e de pesquisa financiados pelo próprio *campus*, pela reitoria ou pelo Ministério da Educação, por meio de órgãos competentes, o que contribui fortemente para a formação de qualidade dos educandos.

Os IF ofertam diversos cursos e projetos de extensão para a comunidade, de modo que os alunos (do Ensino Médio) também aproveitam a oportunidade para se engajar em atividades de caráter cultural, artístico, linguístico, filosófico, científico, tecnológico etc., ampliando suas perspectivas de mundo.

Em relação à permanência dos estudantes, como os cursos de Ensino Médio acontecem em período integral, a maioria dos IF oferecem alimentação gratuita ou a um preço acessível. Ademais, o setor sociopedagógico (formado por profissionais graduados em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social) acompanha o desenvolvimento dos alunos em risco de evasão. Além disso, é disponibilizado um auxílio permanência aos estudantes em situação de

vulnerabilidade social com vistas à compra de materiais exigidos pelo curso que fazem.

É importante destacar que a carreira docente nos IF é equiparada à das universidades federais tanto no que se refere às condições de trabalho quanto no que tange ao salário. Desse modo, o professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), mesmo que atue somente no Ensino Médio, tem condições de trabalho privilegiadas quando comparadas às demais instituições de ensino básico da rede pública. No IFSP, por exemplo, a cada hora de aula lecionada, o docente tem direito a uma hora de preparação. Além disso, a carga horária também pode ser preenchida com atividades de pesquisa e extensão. Optando por dedicar-se exclusivamente ao ensino, a carga horária do professor em Regime de Dedicção Exclusiva (RDE) não pode ultrapassar 19 aulas por semana. Por essas razões, a maioria dos professores dos IF têm (ou estão cursando) doutorado.

Como resultado disso, ainda que o perfil dos IF tal como é hoje seja recente, tendo comemorado oito anos no fim de 2016, dados confirmam o bom desempenho dos alunos do Ensino Médio. Os resultados da edição 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostram a posição de destaque dos IF. De acordo com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), “se fosse um país, alcançaria a 11ª posição no cenário mundial em ciências, à frente da Coreia do Sul, dos Estados Unidos e da Alemanha”. Acrescenta, ainda, que, “em leitura, a pontuação seria suficiente para atingir a segunda colocação entre os 71 países e territórios analisados” e que, “em matemática, a nota superou a média geral do Brasil” (CONIF, 2017).

Em linhas gerais, no que se refere ao Ensino Médio, os IF apresentam estruturas física e de pessoal de qualidade, o que facilita a formação de ampla dos educandos. Aliando essas qualidades à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sobretudo nos *campi* que ofertam cursos voltados

à informática, nota-se que se abre uma grande oportunidade ao professor de línguas para um trabalho que contemple textos digitais em suas aulas.

Cabe salientar que, embora o Ensino Médio seja integrado ao técnico, os IF se preocupam com a formação do educando como um todo, sem priorizar a área profissionalizante.

Além disso, no Campus Presidente Epitácio, por exemplo, observa-se que, em geral, os estudantes optam, primeiramente, pela instituição, não pelo curso, uma vez que a maioria dos matriculados pretende fazer um curso superior e vê o Instituto como facilitador para ingresso em uma universidade de qualidade. Desse modo, um trabalho relacionado ao vestibular é significativo para os educandos desse contexto.

## **Proposta Didática**

### **Elaboração de conteúdo**

Como exposto anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é propor a elaboração de um projeto em que alunos do Ensino Médio integrado ao técnico dos IF produzam textos que alimentem um aplicativo sobre literatura para vestibulandos. Para tanto, listamos a seguir uma série de atividades, divididas em etapas, a serem realizadas por alunos e professores. Este projeto tem duração de dez aulas, sendo, preferencialmente, uma aula semanal, mas podendo ser distribuída conforme a disponibilidade do professor. O uso das novas tecnologias se faz presente em diferentes etapas, como no uso de aparelhos eletrônicos para a realização de pesquisas e produção de resenhas, de fóruns de discussão a respeito das obras e na produção dos vídeos, como produto final.

#### Primeira etapa

Inicialmente, o professor deverá apresentar o projeto para os alunos, esclarecendo que o objetivo final será a elaboração de um vídeo para o

aplicativo, exposto neste artigo com a descrição de um protótipo a ser desenvolvido. Em seguida, a turma será dividida em grupos. Em uma realidade de sala de aula com 40 alunos, o docente poderá formar cinco grupos de trabalho com oito discentes.

Para a escolha das obras trabalhadas, sugerimos que o professor faça um levantamento com os alunos de até duas universidades públicas mais requisitadas por eles. A partir do levantamento, juntamente com os alunos, no laboratório de informática ou pelo celular, os grupos pesquisam as obras exigidas por cada uma das universidades e cada grupo seleciona uma para realizar o projeto. É imprescindível que o professor auxilie os grupos para que acessem *sites* com conteúdos confiáveis, das próprias universidades, e para que não haja grupos com obras repetidas.

Após escolhidas as obras, ainda neste primeiro momento, se estabelecem prazos para as leituras.

### Segunda etapa

Nesta etapa, cientes de que os alunos ainda não terão terminado as leituras, propomos uma pesquisa, em grupo, a respeito dos períodos literários das obras selecionadas. Esta etapa tem como objetivo retomar conteúdos já estudados pelos alunos durante o ensino médio, que servirão de embasamento para a compreensão das obras. A pesquisa deverá ser realizada em sala de aula, por meio da *internet*, tendo como suporte o aparelho celular ou o laboratório de informática. É relevante que os alunos aproveitem esse momento para selecionarem, com a orientação do professor, sites confiáveis de literatura que poderão ser utilizados como *hiperlinks* em atividades posteriores.

### Terceira etapa

Neste passo, indicamos a criação de fóruns para a discussão das obras, com o intuito de que os alunos consigam interagir conforme procedam com a leitura. Para que o processo seja mais dinâmico e adequado à faixa etária, os fóruns deverão ser criados dentro de um grupo privado da turma, na rede



social *Facebook*, e mediados pelo professor, que poderá, inicialmente, criar indagações a respeito dos livros, de maneira que os membros dos próprios grupos consigam debater de forma substancial acerca do que está sendo lido. Aconselhamos que seja criado, portanto, um fórum para cada obra selecionada. Esta atividade deverá ser realizada extraclasse.

#### Quarta etapa

Após o início das discussões nos fóruns e o término das leituras dos livros, os alunos realizarão, em sala de aula, uma mesa-redonda sobre as obras, com a finalidade de socializar com toda a sala as obras específicas de cada grupo. Sendo assim, cada grupo terá um tempo estipulado e será mediado pelo professor. Os outros grupos assistirão às mesas redondas, de maneira que todos fiquem cientes sobre os trabalhos que estão sendo realizados. Esta etapa poderá ter a duração de mais de uma aula, dependendo diretamente da quantidade de grupos de cada turma. Pontuamos a importância de o professor esclarecer aos alunos que as etapas anteriores, de leitura, pesquisa e participação no fórum darão o embasamento necessário quanto ao conteúdo para que eles participem da mesa-redonda. Além disso, atentamos que o gênero mesa-redonda, comumente, faz parte do currículo de Língua Portuguesa do ensino básico, contudo, se o professor achar necessário, deverá propor uma aula extra a respeito das questões específicas do gênero mesa-redonda como sua estrutura, objetivo, a linguagem adequada e os elementos paralinguísticos.

#### Quinta etapa

Com base nos trabalhos realizados nas etapas anteriores, os grupos deverão produzir uma resenha das obras, tendo como propósito o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Nesta etapa, o grupo poderá sistematizar as reflexões e leituras realizadas até então. A resenha terá de ser produzida digitalmente e deverá conter *hiperlinks* que encaminhem a conteúdos confiáveis quanto ao período literário da obra, características, biografia do autor, comentários críticos do livro, entre outros. Observamos que estes *sites*

utilizados nas resenhas devem ser selecionados com o auxílio do professor. A entrega da resenha será feita também virtualmente, de modo compartilhado, pelo *Google Docs*.

#### Sexta etapa

Nesta etapa, os outros grupos lerão e indicarão possíveis melhoras nas resenhas, para que os alunos iniciem um processo de refacção, a partir dos comentários, apontamentos e críticas dos outros grupos. O professor pode disponibilizar e coordenar este processo de maneira organizada ainda no *Google Docs*. Depois de passar pela primeira refacção, o docente apontará alterações que ainda sejam necessárias para que a resenha fique apta a ser disponibilizada para a leitura no aplicativo.

O processo de refacção é indispensável para que os alunos lancem um olhar crítico sobre os seus textos e os textos dos colegas. A produção textual com real intenção de tornar o texto público deve levar os alunos a desejarem que seus textos fiquem claros e de fácil leitura, visando ao aperfeiçoamento do mesmo.

Após o processo de refacção, o professor indicará aos alunos o próximo passo, a saber, o vídeo que, neste trabalho, denominaremos de vídeo resenha, por apresentar características de resenha, com resumo breve e indicações de características técnicas acompanhados pela opinião do apresentador. Ao indicar o vídeo como próxima etapa, o docente solicitará que os alunos busquem vídeos que contenham tais características e os enviem até a aula seguinte.

#### Sétima etapa

O sétimo passo da proposta didática trata-se do preparo para a produção de um gênero discursivo. Para a produção deste gênero, as atividades sugeridas nesta e nas próximas etapas foram organizadas metodologicamente sob a influência da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Os autores organizam a produção escolar em uma sequência de módulos de

ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.

Para que os alunos conheçam e discutam sobre o gênero discursivo vídeo resenha, o professor levará para a sala de aula uma seleção dos vídeos que os alunos entregaram e ainda outros que considerar pertinente. É importante que, nesta etapa, sejam assistidos a vídeos que pertençam ao gênero que aqui denominamos como vídeo resenha e que indiquem, descrevam ou critiquem materiais de diversas ordens, como peças teatrais, filmes, séries e *games*.

Além dos vídeos resenha, também é necessário que os alunos e o docente assistam a diversos outros vídeos sobre literatura disponíveis na *web*, como vídeos aula, documentários, entre outros. Esse passo é importante, pois, além de conhecer o gênero de vídeo a ser produzido, os alunos poderão ter contato com o que já vem sendo disponibilizado a respeito das obras literárias na *web* por meio de vídeo.

Durante esta etapa, é preciso que os discentes e o docente apontem as características dos vídeos que acharem relevantes para a futura produção, indicando como desejam ou não realizar esta atividade. Ao final, o professor recomendará que os grupos se reúnam em horários extraclasse a fim de iniciarem o planejamento de como desejam produzir os vídeos.

#### Oitava etapa

Após os grupos terem pensado a respeito dos vídeos a serem produzidos, durante a semana, o docente retomará os vídeos aos quais assistiram e chamará atenção à sequência de ideias e ao encadeamento que os textos possuem, integrado por imagens, palavras, sons e outros elementos. É importante que os alunos possam voltar-se para como os vídeos são encadeados e para como são selecionados os elementos visuais, lexicais, sonoros e imagéticos, a fim de que reflitam a respeito do processo de criação do gênero discursivo em questão e possam observar o processo de multimodalidade de linguagens que há em gêneros como este.

Ao chamar atenção a estas características, o docente orientará os grupos a elaborarem em sala de aula um roteiro para o vídeo que irão produzir. Este roteiro deve estar compatível com o formato de vídeo que desejam desenvolver. Os roteiros deverão ser entregues para o professor, a fim de que o mesmo possa apontar contribuições e orientações a serem acatadas de acordo com as diretrizes do grupo.

A produção dos roteiros levará os alunos a utilizarem os conhecimentos de retextualização em que buscarão outros textos voltados para o conteúdo que pretendem divulgar e os reelaborarão, juntando-os, realizando também a remixagem. Este processo culminará em um texto de autoria dos discentes.

#### Nona etapa

Com os roteiros elaborados, os discentes deverão planejar os elementos do vídeo. O planejamento dos elementos tem a finalidade de conduzir os alunos à real produção do gênero, pois, a partir do roteiro, os discentes selecionarão qual o estilo que mais combina e enfatiza o que será dito no texto.

No laboratório de informática, buscarão os aplicativos, portais ou outros suportes a que possam ter acesso para elaborarem os vídeos a partir das ideias que desejem implementar na produção. Características como os sons, o texto a ser oralizado e a ser escrito, as imagens que aparecerão, o formato que pretendem aplicar no vídeo, dentre outras, deverão ser discutidas e planejadas nesta etapa, a fim de que na etapa seguinte os alunos já estejam aptos a produzir o vídeo. É importante que o professor se prepare em relação aos conceitos de multimodalidade de linguagens, retextualização e remixagem, pois o processo de transformar um roteiro em um vídeo resenha consiste em um processo de retextualização que buscará textos de outras autorias que serão *mixados* em um texto final multimodal.

Ao final, o professor orientará os alunos a se reunirem extraclasse com o objetivo de produzirem o vídeo, lembrando que esta produção deve ser voltada a um aplicativo que tem como público alvo os vestibulandos. A produção deverá

ter o prazo estipulado pelo docente com a possibilidade de orientações em sala durante este prazo.

### Décima etapa

Após o término da produção, os alunos compartilharão os vídeos com o docente e com os colegas dos outros grupos, com o fim de diagnosticar se o produto final é compatível com o proposto inicialmente.

O professor deve fazer uma reflexão final, retomando as etapas do processo e encorajando os alunos a continuarem a produção de textos para o aplicativo que será de grande utilidade para os vestibulandos.

Após a finalização das etapas, os discentes terão realizado e participado de diversas atividades, como a mesa-redonda, o fórum eletrônico, as discussões em grupos e elaborado dois materiais finais, a resenha e o vídeo resenha, que poderão ser inseridos no aplicativo que estará sendo desenvolvido simultaneamente.

A produção da resenha e do vídeo resenha demanda conhecimentos voltados para a retextualização, remixagem e multimodalidade de linguagens levando os alunos a desenvolverem habilidades e competências voltadas não só para os gêneros discursivos considerados tradicionais no meio escolar, mas também para os gêneros próprios das novas tecnologias que permeiam a atualidade.

### **Aplicativo**

Simultaneamente à aplicação do projeto de ensino, com orientação de um professor da área técnica, um discente elaborará um aplicativo que tem como objetivo contemplar conteúdos relativos a obras literárias exigidas em vestibulares por todo o Brasil. Para esta atividade, idealizamos o Projeto Integrador do Instituto Federal, por possibilitar a criação e execução de um produto da área de informática junto a uma disciplina tradicional do ensino básico.

Este aplicativo terá a interface elaborada pelo aluno, mas deve de antemão possibilitar o abastecimento de material sobre obras literárias voltado para vestibulandos e o acesso a este material aos vestibulandos de todo o país. É importante que a organização deste material seja bastante clara e de fácil acesso para que todos possam compreender o funcionamento do aplicativo.

Apesar de estar integrado ao projeto de ensino proposto, é importante que o aplicativo não se limite apenas ao material produzido a partir da aplicação deste projeto. O aplicativo precisa possibilitar a inserção de material adicional como vídeos, resenhas, resumos de obras, entre outros gêneros multimodais por outros discentes de qualquer lugar do Brasil. Dessa forma, o aplicativo pode servir como suporte para materiais de literatura produzidos em sala de aula em qualquer escola do Brasil, ou ainda para jovens ou adolescentes que têm interesse em literatura e em criação de vídeos e materiais voltados para obras literárias.

Para que o material disponível no aplicativo seja confiável e realmente útil para os vestibulandos, o aplicativo também deverá possibilitar a inscrição de avaliadores que, sugerimos, sejam discentes dos últimos períodos de cursos de graduação em Letras. Os avaliadores examinarão previamente o material que ficaria em situação de espera até que seja avaliado e possa ser disponibilizado no aplicativo, a fim de assegurar a sua qualidade para os vestibulandos. Com isso, o aplicativo poderá integrar através do meio virtual o ensino superior e o ensino básico a fim de colaborar com aqueles que pretendem ingressar nas universidades brasileiras.

### **Considerações Finais**

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, o projeto de ensino proposto neste artigo pode ser aplicado em diversos meios de ensino que possuam os suportes tecnológicos e educacionais necessários, embora tenha sido pensado a partir do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia, um espaço de aprendizagem bastante diverso das outras escolas públicas no Brasil.

O objetivo geral do trabalho consistiu na elaboração de uma proposta de ensino que conduza à integração de conhecimentos digitais e conhecimentos em literatura e língua portuguesa na escola. O resultado desta integração consistirá em material composto por textos multimodais voltados para a *web*, a fim de alimentar um aplicativo voltado para vestibulandos que buscam materiais de estudos sobre obras literárias.

Esta proposta visa a auxiliar os docentes a integrarem o ensino de Língua e Literatura ao mundo virtual em que os discentes já se encontram inseridos. Para tanto, foi preciso resgatar conceitos como o letramento digital, a virtualização, a multimodalidade de linguagens e os processos de retextualização e remixagem. Tais conceitos permeiam o projeto e, apesar de não ser preciso ensinar seus aspectos teóricos aos discentes, o seu domínio é indispensável ao professor.

É importante que mais propostas de ensino de Língua Portuguesa inserido nas novas tecnologias sejam elaboradas e amplamente divulgadas, a fim de que os discentes saibam lidar cada vez mais habilmente com os diversos textos e modalidades de linguagem que surgem em velocidade inimaginável no meio digital e tecnológico.

## Referências

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, 23 set. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Linha do tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 04 fev. 2017.  
CONIF - CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Institutos Federais*

*completam oito anos nesta quinta-feira*. Disponível em:  
<<http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1068-institutos-federais-completam-oito-anos-em-2016.html>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir. M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kayganguê, 2005. p. 137-152.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEMKE, Jay L. Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. *Linguistics and Education*, New York, v. 10, n. 3, p. 247-271, 2000.

LEMOS, André. Ciber-cultura-remix: seminário: sentidos e processos. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Apresentado na Mostra "Cinético digital". Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

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

LÉVY, Pierre. O que é virtualização? In: \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo, *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 240-259.



TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento Digital e Ensino*. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.