



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NÍVEL MESTRADO**



ERICK RODRIGO SANTOS ALMEIDA

**O FACEBOOK COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES:
POSSIBILIDADES A PARTIR DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA EXECUÇÃO DO PROJETO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES/UEA**

**Manaus
2014**

ERICK RODRIGO SANTOS ALMEIDA

**O FACEBOOK COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES:
POSSIBILIDADES A PARTIR DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA EXECUÇÃO DO PROJETO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES/UEA**

Dissertação de Mestrado em Educação e Ensino
de Ciências na Amazônia para a obtenção do
título de Mestre em Educação e Ensino de
Ciências pela Universidade do Estado do
Amazonas – UEA

Orientador: Amarildo Menezes Gonzaga

Manaus
2014

Ficha Catalográfica

A447e Almeida, Erick Rodrigo Santos.

O facebook como contribuição para a formação de leitores: possibilidades a partir da aplicação de estratégias de leitura na execução do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA / Alberto de Souza Bezerra. – Manaus : UEA , 2013.

100f. : il. color. ; 30 cm

Orientadora: Profº Dr. Amarildo Menezes Gonzaga
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, 2013.

1.Redes Sociais. 2. Facebook. 3.Práticas de Leitura.
3.Projeto Observatório da Educação do Amazonas-
POE/CAPES/UEA I. Título

CDU 004.773

ERICK RODRIGO SANTOS ALMEIDA

**O FACEBOOK COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES:
POSSIBILIDADES A PARTIR DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA EXECUÇÃO DO PROJETO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES/UEA**

Dissertação de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia para a obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga - IFAM
Orientador e Presidente da banca

Prof. Dr. José Vicente de S. Aguiar - UEA
Membro Interno - UEA

Prof. Dr. Ricardo Alexino
Membro Externo/USP

Aprovado em ____/____/____

Manaus, 19 de março de 2014

*Aos meus eternos companheiros
Pedro e Jéssica que permitiram
chegar até aqui com
tranquilidade e paz.*

*Aos meus amigos e familiares
que, de uma forma ou de outra
contribuíram para que eu
chegasse até esse momento.*

*Aos professores que dia após
dias tentam superar as
dificuldades impostas pelos mais
diversos fatores.*

AGRADECIMENTOS

É impossível chegar ao final desse processo sem a ajuda de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa exitosa jornada. Dessa forma, agradeço a Deus, acima de tudo, que tornou tudo isso possível, dando-me a força, a dedicação, o discernimento na devida medida para executar cada etapa sem nenhum tipo de contratempo.

Meus mais sinceros agradecimentos são também para toda minha família, especialmente ao meu filho tão amado, Pedro Henrique, que é um presente de Deus e, indubitavelmente, foi o maior e melhor combustível nessa jornada, em razão, primeiro de sua existência, mas também pelos seus sorrisos, seus abraços, seus afagos que, certamente, serviram de inspiração e motivação para sempre seguir em frente. Um agradecimento especial também a minha eterna e amada esposa, Jéssica Almeida, que tornou esse percurso mais fácil, através de sua enorme paciência e compreensão, sobretudo nos momentos de pesquisa e redação desta dissertação, compartilhando, em todos os momentos, as angústias e inquietação inerentes a esse processo.

Meu eterno agradecimento também para o meu orientador, Amarildo Gonzaga, que há muito tempo vem me acompanhando de forma mais do que paciente, demonstrando-me que atuar com sinceridade, interesse, companheirismo e dedicação são atos de maior sacerdócio que a docência pode dar a um professor. Sua colaboração em apresentar-me novas formas de conceber os processos de ensino tornaram-me mais maduro para encarar os desafios vindouros.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação de Educação e Ensino de Ciências, em nome do seu Coordenador Augusto Fachin-Terán, que colaboraram grandemente para que esse momento acontecesse da melhor forma possível. A todos os colegas da Turma de 2013, especialmente aos investigadores, parceiros do POE, Anne Karynne, Denise Medim e Alberto Bezerra com os quais pude enfrentar os desafios de desenvolver uma pesquisa com foco e dedicação.

Ao secretário do programa, Robson Bentes, pela colaboração nas atividades e serviços burocráticos do programa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela preciosa contribuição financeira, usada para que eu me dedicasse mais fielmente à pesquisa.

E, por fim, meus mais que sinceros agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Manaus que, mesmo que indiretamente, contribuiu bastante com a consolidação desta jornada. Sem o apoio dos seus dirigentes minhas disponibilidades para me dedicar às leituras e à produção deste texto, sem dúvida, estariam bastante comprometidos.

RESUMO

Pesquisa que versa sobre o uso do Facebook como contributo para a formação de leitores, sobretudo quando utilizado como um recurso mediador na aplicação de estratégias de leitura, a partir do Programa do Observatório da Educação (POE)/CAPES/UEA, o qual se desenvolveu em um processo interdisciplinar, que ganhou sentido no campo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. No primeiro capítulo, enquanto fundamentação teórica, aborda os desafios para a formação de leitores, identificando alguns fatores a serem considerados para o desenvolvimento das práticas de leitura e como a pedagogia dos multiletramentos pode proporcionar atividades com leituras mais significativas para os alunos. No segundo capítulo, a fim de se avançar em proposições relacionadas às práticas de leitura, relatou-se algumas experiências das primeiras etapas do POE que também contribuíram para a formação de leitores, o que possibilitou a identificação de variáveis a serem consideradas e mais bem desenvolvidas. No terceiro capítulo, contaram-se algumas experiências junto à sala interdisciplinar de aprendizagem de conhecimentos matemáticos, na qual se desenvolveram algumas habilidades específicas para a resolução de problemas matemáticos e, em seguida, a adoção de uma oficina de leitura que visou o desenvolvimento do hábito da leitura, a partir do ensino de algumas estratégias procedimentais de leitura. Percebeu-se nesse processo que as demandas da contemporaneidade urge por novas estratégias de ensino, principalmente as relacionadas às práticas de leitura. Desse modo, utilizar as redes sociais podem ser um caminho viável, pertinente e eficaz para o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem os alunos para melhores práticas de leitura.

Palavras-chave. Práticas de Leitura. Redes Sociais. Facebook. POE

ABSTRACT

Research that deals with the use of Facebook as a contribution to the formation of readers, especially, when used as a mediator in feature application of reading strategies, from the a Project Observatory of Education (POE)/CAPES/UEA, which developed in an interdisciplinary process, which gained meaning in Portuguese Language, Mathematics and Science field. In the first chapter, while theoretical framework addresses the challenges to educating readers, identifying some factors to be considered for the development of reading practices and how the pedagogy of multiliteracies can provide more meaningful reading activities for students. In the second chapter, in order to advance proposals concerning reading practices, it was reported some experiences of the first steps of the POE which also contributed to the formation of readers, which enabled the identification of variables to be considered and further developed. In the third chapter, some experiments were counted by the interdisciplinary living-learning mathematical knowledge, which developed some specific skills for solving mathematical problems and then the adoption of a reading workshop that aimed at developing the habit reading, from the teaching of some procedural reading strategies. It was realized in the process that the demands of contemporary ask for new teaching strategies, especially those related to reading practices. Thus, using social networks can be a viable, relevant and effective to the development of skills and abilities that enable learners to practice reading best way.

Keywords: Lecture practices. Interdisciplinary. Network. Facebook.

LISTA DE FÍGURAS

Figura 1: Foto da Equipe do POE	67
Figura 2: Foto de um dos momentos de visualização da Fan Page do POE no Facebook	68
Figura 3: Quadro demonstrativo de algumas postagens da Fan Page em relação aos comportamentos e consciência ecologicamente corretas	69
Figura 4: Foto do laboratório de Informática da escola-campo	72
Figura 5: Foto de um dos momentos das postagem feita pelos alunos na Fan Page do POE no Facebook	78
Figura 6: Primeira postagem usada na oficina	79
Figura 7: Segunda postagem usada na oficina	80
Figura 8: Terceira postagem usada na oficina	81
Figura 9: Quarta postagem usada na oficina	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Postagens da Fan Page mais lembradas pelos alunos	74
Gráfico 2: Principais áreas de interesse dos alunos	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES	19
1 DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA: DO CENÁRIO ÁGRAFO AO VIRTUAL, MUDANÇAS DE POSTURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	28
1.1 O PAPEL DO AMBIENTE VIRTUAL NAS PRÁTICAS DE LEITURA	30
1.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: (DES)CAMINHOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS DE LEITURA	32
1.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS	37
1.3.1 Redes Sociais à Serviço das Boas Práticas Pedagógicas	37
1.3.2 Aprendizagem Social em Rede	42
1.4 ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES: OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA	49
1.4.1 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos	52
2 O POE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES	59
2.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM LEITURA DO/NO POE	60
2.2 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DURANTE AS PRIMEIRAS ETAPAS DO POE	62
2.2.1 A aprendizagem de conhecimentos matemáticos em uma perspectiva interdisciplinar no Projeto Observatório da Educação/Capes/UEA	62
2.2.2 O projeto POE/AM como “locus” de desenvolvimento curricular: um processo interdisciplinar a partir da competência leitora	65
2.2.3 O portfólio como estratégia de ensino para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ensino de Ciências	69
2.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA DURANTE A EXECUÇÃO DA SALA INTERDISCIPLINAR DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS	71
2.3.1 Descrição das Atividades	72
3 O FACEBOOK NO POE: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ..	76
3.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA MEDIADAS PELO FACEBOOK: O USO DA OFICINA DE LEITURA COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS	99
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade falar que a Educação Básica brasileira carece de melhorias substanciais, sobretudo quando se trata do ensino, que, cada vez mais, não tem encontrado consonância com os anseios da comunidade escolar. Necessitamos urgentemente de uma postura que entenda as novas demandas da sociedade e que sejam feitas algumas modificações nas práticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que essa renovação ocorra, é fundamental a mudança da ação didático-metodológica docente frente ao processo de ensino, no sentido de perceber que o aluno de hoje não é igual ao do passado, e que precisa ser compreendido e direcionado à formação plena da cidadania.

Nesse sentido, cabe ao sistema educacional, mediante as suas diferentes disciplinas e, respectivamente, os conteúdos que compõem os seus currículos, adotar, enquanto função primeira e primordial, ações formativas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias para compreender e transmitir informações/conhecimentos, algo que é indispensável no mundo globalizado no qual vivemos.

A demanda de informações colocadas para o domínio da linguagem exige o desenvolvimento de habilidades e competências cada vez mais complexas para quem vive em uma sociedade como a nossa. Sabemos que os estudantes geralmente chegam ao ensino fundamental sem a competência básica da leitura, que é necessária para seguir aprendendo e participar das práticas sociais que envolvem aquele conhecimento.

Esse problema não é reflexo apenas da baixa escolarização das pessoas, pois, mesmo considerando pessoas que cursaram todas as fases da Educação Básica, até mesmo, em alguns casos, a Superior; nem todas conseguem alcançar o status de plenamente alfabetizado¹, quiçá letrado².

A conclusão é que, na escola, os alunos aprendem a ler, mas não compreendem o que leem. Por esse motivo, há uma necessidade de se inovar as práticas de ensino com ações que vão além da simples transmissão de conteúdos e que sejam atitudes efetivas, visando o favorecimento da formação crítica e reflexiva por meio da leitura e da escrita.

¹ Historicamente identificado ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, isto é, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”; e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Primeiramente, propusemo-nos, diante desse contexto, em adotar um dado contexto escolar para efeito de compreensão de um dos fenômenos que se apresentava ao nosso grupo de pesquisadores vinculado ao Programa do Observatório da Educação/CAPES/UEA. Este grupo, que no quadriênio 2010-2014, vinha se propondo a fazer uma análise do desempenho avaliativo dos estudantes do 8º e 9º anos em uma escola pública de Manaus (E.E. Arthur Araújo), pautando-se no campo interdisciplinar Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica.

Inseridos nessa conjuntura, então, assumimos responder a um dos objetivos do intento acima mencionado, atendendo a uma das últimas fases do projeto, que era criar metodologias centradas na interdisciplinaridade entre os eixos da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, adotando como parâmetros as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Dentro dessa trajetória, surgiu nosso trabalho, que, ao tomar a leitura como um dos requisitos básicos para o trabalho com a Educação Científica e considerando o Facebook como recurso pedagógico, se propõe a investigar as contribuições desta ferramenta na formação de leitores, sobretudo quando utilizada como mediador na aplicação de estratégias de leitura durante a execução do Plano de Intervenção Interdisciplinar, desenvolvido por um grupo de pesquisadores vinculados ao POE.

Em princípio, levantamos referenciais que nos conduzissem entre as categorias trabalhadas. Para tal, iniciamos com uma discussão a respeito dos novos desafios para a formação de leitores juvenis, da qual emergiram as questões que envolvem a Sociedade da Informação ou do Conhecimento, cujo trabalho com a formação de leitores se configura diante de um quadro desalentador, já que as competências necessárias tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania são cada vez maiores e imprescindíveis, no entanto, elas não têm se consolidado enquanto proposta pedagógica no ambiente escolar.

O aparecimento do virtual, indubitavelmente, contribuiu deveras para a configuração desse quadro, pois a partir dele surge uma nova ordem de leitura e das formas como os leitores se relacionam com a informação/conhecimento. Esse novo contexto impõe uma nova

2 Implícito nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la; é, pois, o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. É ainda o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

estrutura social, no qual aquele que consegue assimilar de forma versátil e flexível o maior número de informações é considerado mais capacitado e, conseqüentemente, se torna mais bem sucedido não só profissionalmente, como também nas mais diversas relações interpessoais.

O contexto supracitado emerge também em decorrência de vivermos em um mundo permeado pela linguagem, isto é, nossa sociedade está organizada de forma a transformar todos os seus processos de produção e apropriação de conhecimento em processos mediados e desenvolvidos pela língua escrita e falada. Por esse motivo, é imensamente difícil desvincularmos nossas ações diárias desse instrumento de atuação sobre o mundo e de interação com outras pessoas.

Diante desse quadro, há uma necessidade cada vez mais evidente de que a escola assuma uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades contemplativas dos novos letramentos, sobretudo aqueles ligados às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), já que elas, além de estarem demasiadamente consolidadas na cultura da sociedade, exigem competências bastante diversificadas para atender a dinâmica das relações e dos afazeres da atualidade.

Necessitamos desenvolver propostas pedagógicas que considerem a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, isto é, que apreciem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica constituintes dos textos verbais e não verbais. Quando falamos da valorização da multiplicidade cultural, baseamo-nos em uma visão ‘desessencializada’ de cultura, a qual já não se permite mais escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto e inculto ou entre erudito e popular. Ao contrário, o que vemos hoje são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de diversificadas produções (ROJO E MOURA, 2012).

Ao que tange à multiplicidade semiótica ou de linguagem, temos percebido cada vez mais que os textos de circulação social – seja impresso, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não – contêm imagens e arranjos de diagramação que impregnam e fazem significar os textos contemporâneos quase tanto, ou mais, que os signos da língua escrita. É o que chamamos de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que, por seu turno, exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. (ROJO E MOURA, 2012).

É também nesse contexto pós-moderno que as Tecnologias da Informação e Comunicação ganham espaço de forma acentuada, exigindo mais habilidades e competências que também as contemplem. Mais especificamente neste cenário aparecem as Redes Sociais Virtuais, que são formas de organização que vêm conquistando novos espaços e formas de agir baseadas na colaboração e na cooperação entre as pessoas e têm se consolidado em virtude do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, principalmente àquelas desenvolvidas com o advento da Internet, emergindo e – por que não dizer – impondo-se como novas formas de relação, comunicação e organização das atividades humanas.

No contexto escolar, elas se configuram como um enorme desafio, especialmente para os docentes que não têm conseguido, de forma efetiva, redimensionar o uso dessas tecnologias e, sobretudo, das redes sociais como ferramenta pedagógica a qual, quando trabalhada de forma aberta e planejada, pode desembocar em atividades estimulantes e significativas.

A partir de algumas pesquisas já desenvolvidas em etapas anteriores e nos baseando nelas, em seus avanços e limitações, desenhamos uma nova proposição quanto às estratégias de formação de leitores que considerasse o Facebook como recurso pedagógico que contribuísse para a formação de leitores, principalmente quando utilizado como mediador na aplicação de estratégias de leitura – o que aconteceu durante a execução da última etapa do Projeto do Observatório da Educação/Capes/UEA.

As atividades do projeto iniciaram por meio de ações interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências que culminou na criação da Sala Interdisciplinar de Aprendizagem de Conhecimentos Matemáticos. Essa sala era um espaço de estudo que tinha como finalidade contribuir para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos a partir de situações dialógicas entre os campos do conhecimento supracitados. Nela foram aplicadas algumas estratégias, tais como: o estudo dirigido, a leitura orientada, o estudo de caso, a leitura dinâmica. Finalizadas as atividades planejadas para a sala interdisciplinar, seguimos com o planejamento e a execução de uma oficina de leitura. Todos esses processos foram intermediados pelo Facebook, que serviu tanto como veículo de divulgação das ações do POE, como o canal de diálogo entre alunos e professores para o estímulo à leitura. Os conteúdos de Ciências foram a base para inter e transversalização das nossas ações. Para isso, utilizamos temáticas como a dos distúrbios alimentares e da consciência e comportamento ecológico.

Durante a oficina de leitura, tencionamos observar, no primeiro momento, que sentido faziam aos alunos as postagens feitas na Fan Page do POE no Facebook, isto é, se gostavam

delas, se se familiarizavam com elas, se as liam e o que elas acrescentavam na sua formação escolar. Por fim, observamos como os alunos compreendiam e experienciaram suas vivências em relação à leitura, principalmente quando assumiam a condição de protagonistas nas atividades relacionadas tanto à divulgação das ações interdisciplinares executadas nas salas interdisciplinares quanto ao conteúdo veiculado na Fan Page.

Cabe aqui ressaltar que o uso de uma perspectiva interdisciplinar de leitura foi utilizada por acreditarmos que suas práticas não se podem se dispor exclusivamente por intermédio de disciplinas autônomas e isoladas, mas por meio de ações que envolvem um conjunto de várias disciplinas. Isso pressupõe um rompimento com as abordagens desenvolvidas a partir da teoria da comunicação, cuja concepção funcionalista volta-se para o treinamento, atribuindo ao leitor apenas a função mecânica de ler para reter, assimilar e reproduzir ideias de uma determinada área do saber; visão esta, baseada na normatividade, simplesmente, não considera os fenômenos determinantes subjacentes à leitura (ANDO, 2009).

No intuito de superar esses enfoques tradicionais de leitura e de propor novas concepções e estratégias que os superem, delineamos esse estudo, que começará tratando, justamente, daquilo que muitos autores já vêm debatendo e sugerindo para o trabalho pedagógico das práticas de leitura.

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ao longo de nossa experiência como professor de Língua Portuguesa, presenciamos ainda a perpetuação de um *modus operandis* no qual a repetição, a cópia, o ditado, a cartilha são os mecanismos utilizados para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Embora consideremos que estas técnicas sejam de importantes no processo de formação de leitores, elas não podem ser tidas como preponderantes (em muitos casos, as únicas) no percurso de alfabetização. Ao contrário, percebemos, ao longo da nossa vivência no contexto escolar, que esse expediente nas práticas de leitura não condiz com a realidade de uma sociedade altamente imersa no mundo da leitura, da informação.

A contemporaneidade, de uma forma ou de outra, por meio de todo o seu aparato tecnológico, tem exigido o uso de novos procedimentos pedagógicos, ou seja, de estratégias de leitura diferenciadas, pautadas em outras concepções de leitura que não se limitem apenas ao treinamento mecânico do código escrito (a decodificação).

Essa abordagem mais mecanizada deve ser substituída por “um processo de compressão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2003, p. 30), para que assim possa desempenhar um papel mais significativo, uma vez que, além de se desvincula de um processo pautado exclusivamente na decodificação, percebe a existência de outros conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas nesse processo.

Ou seja, o professor deve reconhecer que, para desenvolver competências e capacidades linguísticas de qualquer sujeito, urge-se que estes, primeira e prioritariamente, compreendam e valorizem a cultura escrita. Para isso, nós, docentes, devemos fazê-los conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; fazendo com que percebam ainda o uso e as funções sociais da língua escrita, sobretudo, no contexto escolar, já que é o ambiente onde mais se requererá destes o uso dessa modalidade.

Além da compreensão e valorização da cultura escrita, cabe a todos nós professores fazer os alunos compreenderem as diferenças existentes entre a escrita e as outras formas gráficas de expressão. Ou seja, importa que os alunos saibam os signos convencionados pela normatização e seu uso apropriado quando da manifestação linguística tendo como base a Língua Portuguesa normatizada. Neste caso, podemos demonstrar constantemente que algumas manifestações sociais exigem formas escritas convencionadas pela Norma Padrão/Culta da língua.

Soma-se a estes dois fazeres, devemos perpetrar outras formas de abordagem nas práticas de leitura, sejam elas por meio da realização de atitudes e disposições mais favoráveis à leitura (atitudes de incentivo à leitura não se restringem a um momento específico, nem podem ser considerados capacidades relativas a uma idade ou ciclo; constituem, sim, componentes de todo o processo de escolarização e são fruto de uma trabalho contínuo); sejam ainda por meio de ações de decifração, de desenvolvimento da fluência em leitura, mas, sobremaneira, da atividades que levem aos alunos à compreensão dos texto.

Tais fazeres podem ser alcançados por meio de atividades sistemáticas que levem os alunos a saber decodificar as palavras e ter clareza sobre sua significação. Além desta, devemos propor constantemente, atividades que permitam aos alunos o reconhecimento global e instantâneo de palavras, a leitura de partes internas de frases, a previsão do que virá em seguida, o apoio nas pistas do texto ou de fatores não textuais; que lhes permitam desenvolver tópicos frasais, incluindo informações extras; que lhes levem a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá, buscando, evidentemente, também justificá-las e as confirmar; sem esquecer de sempre efetuar a leitura em voz alta, que ajuda na melhora da fluidez, da cadência, da entonação adequada.

No que tange à compreensão de textos, não devemos esquecer que esta é uma das principais metas no ensino da leitura e deve sempre está pautada em ações que levem os alunos a compreender o texto de forma linear, produzindo inferências e buscando uma compreensão global deste. Também é indispensável que os façamos aprender a ler nas entrelinhas, isto é, compreender o subentendido, realizando, para isso, operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. Para levá-los a compreensão plena do texto é preciso ainda que fazermo-los perceber a composição de seu todo coerente e consistente, ou seja, como é feita a construção do sentido total do texto, o que deve ser feito por meio da identificação da sua finalidade, do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

Por fim, nos cabe levar os alunos a uma compreensão, valorização e produção da escrita em suas mais diversas funções por meio dos gêneros textuais adequados aos objetivos, aos destinatários e ao contexto de circulação.

Ainda que a prática de produção textual escrita seja a mais prestigiada, não devemos deixar de desenvolver as capacidades ligadas à oralidade. E podemos fazer isso por meio do estímulo da escuta com atenção e compreensão, discutindo, através de uma argumentação consistente, com seus colegas sobre os mais diversos assuntos; não deixando nunca de reconhecer a existência de uma variedade linguística para não cometer e perpetuar atitudes preconceituosas, já que perceberá que ele mesmo pode e deve empregar uma determinada variedade linguística de acordo com a situação em que esteja inserido.

Diante desse novo contexto, a assunção de novas estratégias para o trabalho com as práticas de leitura tem sido necessária, sobretudo aquelas que possibilitem relações de parceria entre os mais variados campos do saber, principalmente aqueles ligados ao uso das novas tecnologias. Esse movimento sugere que não somente a leitura sirva à aquisição de informações e conhecimentos, mas que estas também sirvam para a consolidação de estratégias de leitura mais prazerosas aos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quando encarada nesta perspectiva, as práticas de leitura possibilitam a formação de sujeitos preparados para conviver com novos conceitos de qualidade de vida ditados pelos modelos socioeconômicos atuais, isto é, em face às exigências por indivíduos cada vez mais comprometidos, críticos e participativos no processo sociopolítico de sua comunidade.

Porém, num verdadeiro contrassenso às demandas da contemporaneidade, temos percebido que as formas de ensino ainda se limitam à mera transmissão de informação/conhecimento, pautando-se, quase que exclusivamente, na massificação de conteúdos fragmentados e sem correspondência com o cotidiano dos alunos, tencionados apenas para a preparação destes para os exames vestibulares e outros do mesmo gênero.

No entanto, esse tipo de prática cada vez mais tem encontrado dificuldade, sobretudo por não mais encontrar no espaço escolar, alunos que se contentem com esse tipo de abordagem. Ao contrário, o que temos visto é que as TICS têm possibilitado o maior acesso às informações, excluindo do professor o papel de, muitas vezes, único portador do conhecimento.

Caber-nos-ia, então, ressignificar nosso papel e no lugar de nos contentarmos em apenas transmitir³ informações, poderíamos ir além e pautarmos nossas ações em conseguir formar cidadãos críticos e conscientes dos problemas sociais, políticos, culturais, ambientais, etc, tornando-os preparados para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizar os vários problemas sociais, econômicos, ambientais.

A cultura escolar não vem se centrando em oportunidades que extrapolem o sentido da transmissão como algo que se restringe apenas à aquisição passiva de informações/conhecimentos, ignorando o valor do processo de formação do espírito crítico, reflexivo e autônomo do aluno. Esta postura crítica, no entanto, é de extrema importância, porque traz vivência e experiência para o cidadão em formação, preparando-o com mais propriedade para o exercício da cidadania, da boa convivência social e do bem-estar.

Chegar a esta condição é tarefa fundamental da escola, que se encontra em uma situação de instabilidade e desarmonia com aquilo que urge a atual sociedade, uma vez que é público e notório no discurso docente a dificuldade encontrada para o magistério de suas disciplinas para os alunos nos dias de hoje. Nesse sentido, conhecer os desafios desse contexto é tarefa fundamental para quem quer propor qualquer tipo de ação para a formação de leitores.

Outro fato a ser considerado é que assistimos um duplo movimento que encurta distâncias entre os avanços das ciências e a penetração delas na vida cotidiana das populações, num processo de articulação do senso comum com as ciências e da fusão de ambos os polos; além de vivenciarmos uma nova condição de acesso às informações, antes raras e reservadas a poucos, fazendo-se, hoje, superabundantes e de fácil aquisição.

Esse movimento cria uma necessidade ímpar de se transformar a gama de informações disponíveis e acessíveis em conhecimento significativo com os quais os alunos possam aprender a ser, a fazer, a conviver juntos e a conhecer, alcançando, assim, o que a UNESCO pautou como os quatros pilares da educação.

Essa perspectiva é consoante ao que defende Lévy (1994, p.173) quando diz que:

3 Segundo o dicionário Aurélio: 1 - servir de transmissor; 2 - fazer chegar a; 3 - ceder; 4 - fazer passar de um lugar a outro, comunicar; 5 - expedir, enviar; 6 - desempenhar-se de uma transmissão; 7 - comunicar por contágio; 8 - participar; 9 - comunicar-se propagar-se, transportar-se, passar <<https://dicionarioaurelio.com>>.

O ritmo precipitado das evoluções científicas e técnica determinam uma aceleração geral da temporalidade social. Este fato faz com que os indivíduos e grupos não estejam mais confortados a saberes estáveis, a classificações de conhecimento legados e confortados pela tradição, mas sim a um saber-fluxo caótico, decurso dificilmente previsível no qual deve-se agora aprender a navegar. A relação intensa com a aprendizagem, a produção e a transmissão de conhecimentos não é mais reservada a uma elite, diz agora respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos.

Essa nova dinâmica tem urgido uma reconstituição no próprio entendimento de educação e dos seus pressupostos pedagógicos, isto é, a sociedade tem cobrado bastante do sistema educacional que ele responda às exigências dos tempos atuais, o que não necessariamente sugere um abandono da tradição, mas que haja apenas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que ansiamos. Acreditamos que reconstruir não significa abandonar o passado que, seja onde for, continua presente e ativo, mas pensamos que nele é possível de se penetrarem novas formas que o transformem e situem nas condições de um contexto histórico, respeitando-se, assim, as culturas locais e universais e as suas manifestações linguísticas (MARQUES, 2002).

Nos currículos escolares, o que vemos é uma mera justaposição de disciplinas autossuficientes, consolidadas a partir de grades cujos conhecimentos científicos, por exemplo, estão reduzidos a fragmentos desarticulados e compartimentalizados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais áreas do saber. Nesse contexto, o processo de aprendizagem dá-se em negação à complexidade do mundo, dos engajamentos e ações humanas cotidianas, da questão da ética e dos valores de bom convívio, da questão política, isto é, fora de um contexto social determinante para a vida plena e cidadã de qualquer pessoa.

Precisamos fazer presente, nas salas de aula, uma prática educativa na qual se estabeleça relações de contato, sobretudo os de “face a face” e que superem a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, substituindo estas práticas pedagógicas disciplinares por outras orientadas por linhas e eixos temáticos e conceituais, mediados pelas práticas de leitura de mundo e da palavra e que potencializem a resolução de problemas inerentes às demandas do meio em que estamos inseridos.

O professor, seja de qual disciplinar for, dentre muitos caminhos possíveis, pode trabalhar com o entendimento de que é possível para os alunos em apenas um texto verbal ou não-verbal, gerar uma série de possibilidades de leitura, de forma que eles possam, na atividade de interpretação, por exemplo, manifestar suas várias perspectivas, interpretações, seus pontos de vista, ou seja, suas leituras. Esta demanda é facilitada quando o professor não

se prende a questionários fixos e rígidos de leitura, dos quais se esperam respostas programadas, não se respeitando, assim, o universo cultural do aluno.

Somamos a essa primeira proposta outra que permita ao aluno, independente da disciplina que esteja conduzindo a prática de leitura, migrar, a partir de uma orientação eficiente e eficaz do docente, entre as diversas áreas do saber, a fim de aumentar seu conhecimento (da palavra e de mundo) para conseguir entender e atender a complexidade da nossa sociedade, resolvendo e se envolvendo com as demandas que essa mesma sociedade suscita ao longo do processo formativo de cada cidadão.

Não defendemos, com isso, a aceitação de quaisquer leituras, de uma abertura a todos os tipos de interpretação e de entendimento. Esse tipo comportamento pode e deve ser evitado, sobretudo, quando o professor amplia o leque de leituras do aluno, de forma que ele tenha acesso aos vários universos culturais, às várias formas de lidar com a realidade e, com isso, consigam, progressivamente, fazer os ajustes necessários em sua empreitada de leitura da palavra e de mundo.

O professor pode ainda permitir que o aluno use com eficiência a língua em diversas situações e saiba refletir não somente sobre a língua, mas também, por exemplo, sobre os conceitos específicos do mundo da ciência. Para isso, ele pode manter contato com as diversas opiniões e pensamentos presentes na comunicação e divulgação científica, sobre os quais ele possa refletir criticamente, posicionando-se frente aos problemas e demandas sociais, econômicas, políticas, ambientais etc. Para isso, os alunos precisam ter orientações e encaminhamentos a respeito de suas produções e comentários a fim de, primeiramente, ter um retorno de seus posicionamentos, mas também para que eles sejam encaminhados a leituras outras que os permitam expandir seu capital informacional e de conhecimento.

Percebemos que a cultura educacional não se utiliza, no entanto, dessa perspectiva, isto é, não se dissemina a partir de ações que suscitem a investigação por meio de um processo pelo qual se capacite um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam os conteúdos da Ciência, da Matemática, das Artes, da Geografia, enfim de todas as áreas do saber.

São várias as razões que serve como impeditivo para isso. Podemos dizer que temos uma cultura instituída nas escolas que visa à formação específica para os vestibulares, contrastando, inclusive, com o entendimento feito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que recomendam, por seu turno, que a importância dada aos conteúdos deva revelar um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados e sofisticados socialmente, pois estes constituem instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o

exercício da cidadania democrática e a atuação dos discentes no intuito de perpetuar, refutar ou reformular tais conteúdos/informações/conhecimentos. Esses conteúdos escolares ensinados no espaço escolar devem, portanto, de acordo com o PCN (1997), estar em consonância com as questões sociais que demarcam cada momento histórico.

O próprio PCN (1997, p. 33) faz recomendações às escolas quando diz que para se atingir esse compromisso:

[...] requer[-se] que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta dos PCNs, concebe-se a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas e fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Tomada nessa dimensão, o processo educacional passaria a capacitar aqueles que se encontram nesse percurso a organizar seus pensamentos de maneira mais lógica, auxiliando na construção mais significativa de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca. Tal atitude emerge de uma perspectiva em que a leitura não se constitui como uma disciplina autônoma, nem de responsabilidade exclusiva de um único campo do saber; ao contrário, envolve o conjunto de várias disciplinas, constituindo-se, assim, uma visão mais ampla de leitura, entendida não apenas como a “leitura da palavra”, mas também e, principalmente, como a “leitura de mundo”, que a precede.

Com isso, emerge-se aquilo que era defendido por Paulo Freire, quando dizia que, pela Educação, o mundo e as pessoas podem se transformar, e a leitura seria um dos caminhos para essa transformação. (FREIRE, 1991).

Ou seja, em uma sociedade que ainda, intencionalmente ou não, exclui boa parcela de sua população da aquisição das competências básicas em leitura e escrita, deve-se valorizar, cada vez mais, perspectivas outras que visem à superação desse quadro. Nesse sentido, Freire

(1991) sugere os círculos de cultura, local, físico ou abstrato, onde os sujeitos possam se sentir participando de uma experiência real de leitura.

Dentro dessa concepção defendida pelo autor, a leitura, ou, como ele define, o ato de ler, não pode se esgotar na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, nem tampouco partir apenas dela, já que seu uso se antecipa e se alonga na inteligência/dinâmica do mundo que nos cerca.

Como já dito, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, por isso que a leitura desta não pode prescindir da continuidade daquela, já que a linguagem e a realidade se prendem mútua e dinamicamente. Em síntese, podemos dizer que a compreensão de qualquer texto só pode ser alcançada por sua leitura crítica e reflexiva que, necessariamente, implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

No entanto, para adotar essa perspectiva defendida por Paulo Freire (1991), é essencial uma vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos seus conteúdos, mas da própria organização escolar. Ou seja, as normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas nestes espaços devem ser considerados determinantes para a qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.

É notório que tal perspectiva é deveras distante daquilo que temos percebido no sistema educacional brasileiro cujas escolas tendem a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais.

Porém, para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores, diretores e toda a comunidade escolar, é imprescindível que cada uma delas discuta e construa seu próprio projeto social, político e, sobretudo, educativo; a fim de garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade (BRASIL, 1997).

Bem distante do ideal, o que temos percebido no contexto escolar é a presença de várias técnicas de ensino que embora assumam o compromisso com as práticas da leitura, ainda são restritas aos livros ou aos textos escritos. Essa prática tem alijado muitas outras experiências de leitura, sobretudo dos milhões de analfabetos espalhados por todo o país e até mesmo aqueles iletrados que não costumam ter na escrita sua referência cotidiana.

Temos aí mais um motivo para ampliar a noção de leitura, devendo ser vista num sentido mais amplificado, devendo ser entendida para além do texto escrito, pois, se assim a

for, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das técnicas, dos saberes, do convívio social, etc.

Com esta abordagem, podemos ainda incorporar ao cotidiano de muitos, aquilo que geralmente fica limitado a uma parcela mínima da sociedade, já que a partir dela o ato de ler se transforma numa contínua descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentivando tanto a fantasia quanto a consciência da realidade objetiva proporcionando o aparecimento de elementos e recursos que podem ser usados para uma postura autônoma, reflexiva e, principalmente, crítica.

No entanto, são grandes os desafios a serem superados nesse processo a fim de alcançarmos a tão desejada autonomia e competência em leitura – condições que somente são consolidadas a partir de procedimentos críticos e reflexivos diante de textos e contextos de práticas de leitura. Alguns desses desafios serão abordados no próximo capítulo.

1 DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA: DO CENÁRIO ÁGRAFO AO VIRTUAL, MUDANÇAS DE POSTURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores na contemporaneidade empreende uma discussão ampla e intensa, dado o quadro diminuto de leitores considerados críticos, reflexivos e autônomos nas mais elaboradas práticas comunicativas demandadas por nossa sociedade bastante tecnológica. Essa formação deve se basear, sobremaneira, a partir da perspectiva das competências leitoras demandadas para atingir tal autonomia que se desenvolvem, quase sempre, em relação ao trabalho com a geração de hábitos e práticas de interpretação e produção de textos (ou gêneros textuais) com maior incidência e com maior rigor em sua elaboração em cuja sua circulação se dê nos espaços mais prestigiados da sociedade.

Para geração deste hábito e desta prática de interpretação e produção textual, importa ao professor buscar ao longo de suas aulas a proposição de simulacros dos mais diversos eventos sociocomunicativos, buscando ainda utilizar ferramentas pedagógicas apropriadas e possibilitadoras de uma aproximação prazerosa e (in)formativa entre texto e leitor.

Essa relação é um encontro único que envolve gestos, hábitos e práticas sempre dependentes de um tempo, um espaço e de suportes que sirvam de interface entre eles, por isso, pensar essa relação é também descobrir novos horizontes que possibilitem novas motivações e expectativas de aproximação entre eles e, conseqüentemente, de um movimento de replanejamento de estratégias de mediação que fomentem esse encontro. (GRAÇA, 2009).

A preocupação com estabelecimento desta relação, certamente, não é nova e provavelmente tenha se iniciada desde o próprio surgimento do homem e vem se desenvolvendo com a evolução da humanidade. Principalmente quando este ser humano se interessa em conhecer e recriar seu mundo e, no intuito de garantir a permanência e diminuir as interferências sobre o que se postulava, cria um instrumento capaz de assegurar o registro de suas ações e de seus pensamentos. Nesse sentido, a invenção da escrita, então, se apresenta

como um acontecimento ímpar, pois além de ter facilitado e melhorado as relações sociais, ela transforma radicalmente essas próprias relações através da imposição de novos hábitos e práticas sociocomunicativas.

Depois de sua efetivação, a escrita – ao longo da história – continuou transformando o contexto social, intensificado, sobretudo, com o surgimento da imprensa, o que significou um passo gigantesco na universalização e democratização do acesso à informação, facilitando, conseqüentemente, o aparecimento de novos canais e formas de comunicação entre as pessoas.

Nesse processo de transformação do acesso à informação/conhecimento, temos como o ponto de chave de maior revolução deste acesso o aparecimento do computador/internet/virtual que trouxe consigo a imposição de uma nova ordem de leitura, já que possibilitou o surgimento de práticas de leitura para além do texto impresso e também de um novo comportamento leitor, uma vez que este deve(ria) estar habilitado a ler à multiplicidade linguística emergente.

Ou seja, para fazer a leitura ou produção dos textos, que a partir daquele momento passaram a ser constituído de várias linguagens e que exigiam capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para entendimento do todo textual; o leitor/escritor dev(e)(ia) então ser capaz de compreender e utilizar os vários recursos advindos das novas mídias, tecnologias. (ROJO E MOURA, 2012)

O aparecimento destes recursos trazidos pela tecnologia digital permitiu, dentre várias outras mudanças, o quase desaparecimento das imposições editoriais, que tendiam a privilegiar uma pequena casta social detentora de recursos e acesso à indústria editorial. Com isso, foi possível, abrir novos e alternativos caminhos de recepção e produção de texto e de conhecimento para aqueles que não pertenciam a estes contextos privilegiados.

No entanto, olhar essas modificações somente numa perspectiva positiva e puritana é ingenuidade, uma vez que muito dessa facilitação não se converte diretamente no aparecimento de uma sociedade mais igual, plural e com mais conhecimento. Ao contrário, o que temos é uma sociedade mais frágil e exposta, pois a pororoca de informações disponíveis na rede é incontável, o que faz que muito do que está ali exposto não seja válido.

Tal fragilidade é resultante, em muitos casos, do poder e dos métodos de manipulação usados pela grande mídia para favorecer interesses particulares e conquistar um público cativo. Isso acontece porque, em uma sociedade moderna, os meios de comunicação acabam sendo os principais fornecedores de informação e opinião sobre assuntos públicos.

Essa fragilidade só pode ser enfrentada, todavia, com o desenvolvimento de competências em leitura que deem conta de acabar com qualquer má intensão discursiva exposta na internet, o que ocorre pelo simples fato de assegurar aos nossos alunos a capacidade de perceber o sentido do dito, através da percepção da(s) intencionalidade(s) daquele que diz.

Dessa situação, impõe-se a gigantesca necessidade de, além de saber usar esses novos recursos tecnológicos e todas as suas potencialidades, pautando nossas práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento das competências de ler e escrever sobretudo nesse ambiente que têm um papel decisivo diante dessa nova forma de estarmos juntos, na maneira de constituição do “nós”, que cada vez mais estão configuradas a partir das comunidades virtuais, das empresas virtuais, ou seja, dos contextos virtuais. Nesse sentido, percebemos que as demandas da contemporaneidade têm dado poderes universais e significativos aos ambientes virtuais e é sobre esses poderes que falaremos mais especificamente na unidade a seguir.

1.1 O PAPEL DO AMBIENTE VIRTUAL NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Virtual(idade) foi, indubitavelmente, um dos temas responsáveis pelos debates mais animados, no final do último século e se tornou um dos termos mais usados para a descrição de construções e organizações da alta modernidade.

A palavra Virtual – que vem do latim medieval *Virtuale* ou *Virtualis*, tendo mantido seu radical no latim *Virtus* (que significa virtude, força, potência) – é apontada na língua portuguesa, dentre outras definições possíveis, temos: 1) aquilo que existe como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual; 2) aquilo que não existe como realidade, mas sim como potência ou faculdade; 3) aquilo que é suscetível de se realizar, potencial, possível; 4) aquilo que equivale a outro, podendo fazer as vezes deste, em virtude ou atividade; 5) aquilo que está predeterminado, e contém todas as condições para sua realização.

Estas definições são bem-sucedidas em passar uma ideia do que seja virtual, mas nos levam, frequentemente, a contradições, quando nos deparamos com os exemplos práticos de utilização, ou até mesmo quando confrontadas entre si. A cada caso estudado, talvez seja conveniente escolher a mais apropriada, não sem percalços ou sem incorrer em licenças semânticas. Ainda assim, propomo-nos a chegar aos seguintes denominadores.

Virtualidade: grau de rompimento com as formas tradicionais de ser e acontecer. Usualmente associada às extensões tecnológicas.

Virtual: Mediado ou potencializado pela tecnologia; produto da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos.

Pierre Lévy, um dos maiores teóricos da área, nos traz conceitos que incidem na mesma direção deste anteriormente citado. Para explicar o termo, ele resgata a filosofia escolástica que o entende como algo existente apenas em potência, e não em ato, isto é, o virtual é aquilo que tende a atualizar-se, sem necessariamente ter se concretizado efetivamente, uma vez que não se torna ação.

Nesse sentido, Lévy acredita que o virtual é “como um complexo problemático, um nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer” (LÉVY, 1996, p. 26). Daí dizer que o virtual não seja sinônimo de possível, já que este “já está todo constituído, permanecendo no limbo, sem que nada mude sua determinação nem em sua natureza, até se torna real, concreto. Isto implica dizer que o possível está ligado ao real, faltando apenas a existência.

Segundo esta perspectiva, um texto, por exemplo, ao se virtualizar, se torna “não-presente”, se desterritorializa, numa espécie de desprendimento parcial do mundo físico e geográfico e da temporalidade do relógio e do calendário.

Isto é, estando no campo virtual, o texto se dessincroniza e se desloca de um dado espaço geográfico, ou seja, é criado um dispositivo de comunicação no qual as mensagens, que estão frequentemente separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissão, acabam sendo serem recebidas fora do contexto de sua produção.

Para entendermos melhor esse processo, podemos fazer uma analogia com a construção de uma rodovia que, enquanto autopista, aproxima fisicamente as cidades ligadas por ela, encurtando o tempo e a geografia entre elas, criando, assim, vários sistemas de proximidades e vários espaços práticos coexistentes. A internet, então, ao criar essas conexões possibilita ao texto virtual, seja ele realizado por meio da oralidade, da escrita ou através de qualquer outro código linguístico, que se (re)construa a todo momentos novos ritmos e velocidades de registro e de transmissão, permitindo que esses registros sejam acessados em tempos e espaços diversos ao de sua produção. (LÉVY, 1996).

Essa nova dinâmica criada pelo processo de virtualização só acontece em virtude de um fio condutor que conecta estes registros escritos ao espaço virtual, a esse fio damos o nome de hipertexto. Como o nome já diz, *hiper* está relacionado a uma posição superior, de intensidade e/ou de excesso, o que implica dizer, então, que o hipertexto é o elemento que vai

além do texto, oferecendo algo a mais, uma vez que é praticado em um suporte, mais dinâmico, o virtual.

O hipertexto

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que pode eles mesmo ser hipertextos. É um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, ou para a aquisição de informações e a comunicação. (FACHINETTO, p. 03, 2005)

O hipertexto tem favorecido bastante as práticas de leitura em função de suas características, principalmente, àquelas ligadas a sua estrutura não-linear e não hierarquizada, similar ao pensamento humano. A dinâmica virtual que ocorre quando clicamos sobre um *link* ou um ícone na tela de um computador se assemelha à dinâmica do pensamento humano que também é composta por uma infinidade de associações possíveis de serem estabelecidas a partir do uso de uma palavra ou expressão que se conectam a outras imagens acústicas.

Enquanto o hipertexto são os nós, as emendas presentes nessa rede, as cordas que interligam esses nós são chamadas de *links* ou *hyperlinks*. Eles possibilitam o avanço da leitura de forma aleatória (não-linear), permitindo ao leitor, quando lhe convier, realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica. (FACHINETTO, 2005).

Essa estruturação e dinâmica que compõe o hipertexto consolidaram também o aparecimento e o desenvolvimento da internet. A *World Wide Web*, criada em 1991, certamente foi moldada obedecendo os princípios do hipertexto, já que se baseia numa interface gráfica que permite o acesso de dados diversos (textos, músicas, animações, filmes etc.). Cada página da internet traz consigo o potencial de se intercomunicar com todos os outros pontos da rede, sem contar que cada *site* pode projetar a conexão, através de *links*, com outros endereços.

Esse espaço virtual da Internet tem facilitado consideravelmente à aproximação entre as pessoas geograficamente distantes e também o acesso a um imenso conteúdo de informações que a cada dia a mais aumenta. Hoje, é cada vez mais fácil ter acesso a milhões de multimídias a qualquer hora do dia, de forma rápida e ilimitada.

Essa configuração é que dá um novo status à sociedade em que vivemos, o de Sociedade da Informação ou do Conhecimento. Conhecer suas nuances e suas demandas é muito importante quando se pensa no trabalho com práticas de leitura, já que elas têm

condicionado os modos, os suportes e as finalidades de leitura, por isso, na próxima unidade abordaremos um pouco mais sobre suas especificidades.

1.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: (DES)CAMINHOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS DE LEITURA

Dados da União Internacional de Telecomunicações⁴, mostram que em 2010, o Brasil tinha quase 82 milhões de pessoas com algum tipo de acesso a internet, o que representava, à época, uma fatia de um pouco mais de 5% do acesso mundial e uma representatividade de 40% da população nacional navegando na rede mundial de computadores, demonstrando que já estávamos bastante inseridos na mãe de todos os hipertextos, a *WWW (World Wide Web)*.

A transmissão eletrônica dos textos e as novas maneiras de ler por ela imposta indicam-nos uma nova revolução, já que redefine a “materialidade” dos textos, quebrando o elo físico que existia entre objeto impresso e o escrito que ele veicula. O leitor passa, então, a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. Sua condição de leitor, conseqüentemente, também se modifica, uma vez que passa a ter maiores condições de estabelecer uma relação mais ativa no processo de leitura, pois além da compreensão, ele agora pode interagir com a mesma, enviando um simples comando a um computador para que possa a partir dele, dentre outras ações, confirmar, aprimorar, exemplificar, ilustrar, criticar, divulgar, comentar o material lido.

Este cenário surgiu no fim do século passado, a partir do processo de globalização que consolidou, por seu turno, um novo modo de desenvolvimento social e econômico cuja informação, como meio de criação do conhecimento, passou a desempenhar um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos. O próprio avanço dessa sociedade está atrelado, justamente, ao instrumento e/ou à condição de aproximação entre países, a partir do encurtamento das suas distâncias naturais e geográficas. Tudo isso potencializado pelo aumento do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), cada vez mais presentes no nosso cotidiano e indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer.

⁴http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_pa%C3%ADses_por_n%C3%BAmero_de_usu%C3%A1rios_de_Internet

Essa “nova organização social” que surgiu junto com os avanços tecnológicos também transformaram, como já dito, as formas de leitura até aquele momento existentes. Consecutivamente, as exigências necessárias para os procedimentos destas formas também sofreram algumas mudanças. Até há algum tempo, por exemplo, saber ler e interpretar textos, bem como efetuar cálculos matemáticos simples eram capacidades mais que suficientes para a realização de quase todas as necessidades básicas para realizar boa parte das atividades profissionais e para se viver em harmonia e bem-estar na sociedade.

Essas capacidades, porém, parecem não ser mais suficientes atualmente, aumentaram consideravelmente as exigências para a realização das necessidades básicas. Hoje se exigem além daquelas, conhecimentos da área da informática, boa performance com o manuseio de aparelhos celulares e com as redes sociais. Tais habilidades, em resumo, dizem respeito a capacidade de dominar as TICs.

Entretanto, o aumento/aparecimento dessas exigências não acompanharam o ritmo de crescimento da democratização do acesso aos bens de informática. Soma-se a isso o fato da rapidez das mudanças que ocorrem no ciberespaço⁵ tornando o que está em voga hoje na rede, em poucos dias uma tecnologia já obsoleta. Por consequência, não são todos que conseguem acompanhar essas sucessivas e incessantes mudanças, já que, em se tratando de um país em desenvolvimento, há muitos ainda que não possuem acesso aos recursos financeiros necessários para além de consumir este novo aparato, se apropriar das competências de manuseio advindas delas.

Infelizmente ainda hoje muito pouco se garante que seu propósito democrático fundamental de estar disponível e acessível a todos seja cumprido. Seja em virtude de fatores econômicos e/ou tecnológicos, as dificuldades de acesso à Internet geram uma nova categoria de excluídos sociais: os excluídos digitais. Tal cenário, conforme explica (GATTI, 2005) é o chamado analfabetismo digital que inclui todos àqueles que não têm, na qual exige do cidadão várias aptidões, dentre elas, a de se adaptar e ter atitudes flexíveis, além conhecer cada vez mais as culturas gerais para, assim, serem capaz de dominar as TICs com mais facilidade.

Às próprias escolas tem sido exigido cada vez mais o preparo de pessoas com formação ampla, mas também especializada, com um espírito empreendedor e criativo, que domine, no mínimo, a sua própria língua, além de serem altamente capaz de resolver problemas e conflitos.

5 Espaço mediado pelo computador.

Esse quadro demonstra a enorme necessidade de se pensar a política de inclusão digital adotada pelo nosso país, isto é, é preciso verificar o grau de influência, os pontos positivos e negativos sucedidos desse processo de inovação tecnológica e informacional na sociedade brasileira a fim de que constatem as formas necessárias de superar esses obstáculos e possamos diminuir a exclusão social e a pobreza.

Em termos práticos, o que já se pôde observar até o presente para evitar esse cenário de discriminação e exclusão daqueles menos favorecidos, foi a adoção a partir dos anos 200 de uma política de investimentos governamental no setor da informática, gerando um enorme barateamento das TICs e de distribuição destes bens para escolas, equipando-as com laboratórios de informática e outros aparatos que favoreceram fortemente o acesso às TICs pela comunidade escolar.

Tal investimento obriga/ou-nos, professores, a também nos inserirmos nesse processo formativo para podermos garantir aos nossos alunos uma formação mais consciente e crítica a fim de que estes não se relacionem de forma passiva diante desse mundo de informações e desse gigantesco aparato tecnológico presentes na sociedade contemporânea.

Assumir essa posição implica, conseqüentemente, um redimensionamento a ser dado pela escola, e mais especificamente ao professor, às TICs para que estas passem a propiciar uma educação a partir de uma nova dimensão, que é a de organizar de forma racional e coerente as informações dentro de uma área do conhecimento e disseminá-la para a sociedade de forma crítica e democrática. A escola não pode mais continuar sofrendo, imóvel e passivamente, os impactos advindos do desenvolvimento tecnológico, já que é ela, sobretudo, quem dá a devida sustentação para a construção dos conhecimentos e da formação dos indivíduos que desembocam na produção desses aparatos.

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL, 2000, P. 45).

O que temos instituído aqui são os enormes desafios deste século, que demonstram não bastar apenas fazermos os alunos frequentar nossas aulas, lerem os livros didáticos, realizar as atividades propostas para cada conteúdo; trata-se de buscar mecanismos

pedagógicos que os levem a desenvolver capacidades para aprender, de ter disciplina, foco, precisão.

A Internet não nos permite mais (se é que um dia nos foi isso permitido!) pedir para o estudante ficar sentado na sala de aula, recebendo um amontado de conteúdo e sentir que o trabalho todo está feito ao, simplesmente, estudar para uma prova e tirar uma boa nota.

Esse contexto nos tem exigido, ao contrário, uma remodelação da escola que, verdadeiramente, abdique das práticas cada vez mais distanciadas dos alunos, geradoras de um alto número de abandono escolar. Sem contar o, ainda alto, número de reprovações, presentes nas escolas brasileiras.

Urge-se sim por uma escola que adote práticas eficientes, eficazes e de coerente autonomia, sempre aberta às exigências da sociedade e com capacidade de lhe dar respostas adequadas.

Para isso, é importante que a escola se aproprie das novas pedagogias e didáticas principalmente àquelas que incorporem os novos instrumentos proporcionados pelas TICs.

Há um desejo latente em nossa sociedade de que a escola esteja mais apta a formar os jovens que cada vez mais chegam a esse espaço já possuindo vários conhecimentos e aptidões nos mais diversos campos, desde os científicos, tecnológicos, culturais e dotados e, em muitos casos, os instrumentos críticos e de sólidas bases em áreas que lhes permitam não se portarem de forma passiva durante o processo de ensino-aprendizagem.

O enquadramento a essas exigências não é tarefa fácil, muito porque hoje a sociedade tem gerado um bombardeio de informações, colocando-nos em uma verdadeira luta contra o tempo.

Além do maior contingente de informações advindos do surgimento da internet, ela, concomitantemente proporcionou ainda novas formas de relacionamento entre as pessoas, já que os dispositivos de comunicação mediados por computador como os sites, os blogues e, mais recentemente, o Facebook e o Twitter têm possibilitado a expressão de ideias por parte de cidadãos comuns que, assim, viram ampliado o seu campo de ação sem terem de passar pelos filtros dos editores. É neste novo ambiente comunicacional que emerge um poder gigantesco que escapa à autoridade conferida outrora às grandes editoras, uma vez que gente talentosa e criativa, a quem nunca tinha sido dada voz, passa a ter lugar na produção de suas ideias, das informações e saberes que muitas vezes ficavam restritos a um pequeno espaço geográfico.

São estas formas de organização (Redes Sociais) que vêm, nestes últimos anos, conquistando novos adeptos e consolidando, por seu turno, novos espaços e maneiras de agir

baseadas na colaboração e na cooperação entre as pessoas, fazendo emergir – por que não dizer –, impondo-se como novas formas de relação, comunicação e organização das atividades humanas.

Em virtude do enorme protagonismo que as redes sociais vêm desempenhar na contemporaneidade, e sobretudo em razão da sua condição de ambiente colaborativo de produções e recepção diversas, aqui destacaremos no próximo item alguns pressupostos e alternativas para o trabalho escolar frente às já consagradas exigências de formação demandadas pela sociedade que agora se apresenta diante de um novo cenário, o virtual.

1.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

O que temos visto até aqui é que o surgimento dessa rede está pautado em três grandes fatores, o primeiro dele diz respeito a nossa capacidade de gerar conhecimentos e processar informações, o que nos consolida como uma sociedade altamente informativa; o segundo surge do fato de o mundo ter se desenvolvido a partir da oferta de atividades de infraestrutura estratégica que o fazem funcionar, basicamente, de forma integrada, interconectada; e, por fim, tem-se o terceiro fator que é o resultado dessas duas dinâmicas anteriores, ou seja, a imposição de uma nova disposição na organização da sociedade pós-industrial gerada, sobretudo, pelos dogmas da conectividade da economia global, que impõem processos e vivências cada vez mais globalizados (CASTELLS, 2002).

A dinâmica advinda desse processo de reestruturação social proporcionou novas conexões entre as pessoas e as redes sociais, por seu turno, se tornaram o suporte pelo qual temos concretizado e alçado como complemento das relações naturais. Isso ocorre, sobretudo em razão dos recursos de convivência e aprendizagem social, simuladoras de situações que levam as pessoas a aprenderem umas com as outras através da observação dos comportamentos ali demonstrados. (SOARES, 2010).

Uma das características principais das de redes sociais virtuais é a liberdade de acesso e de articulação entre as informações, refletindo-se, assim, o princípio da flexibilidade hipertextual e a capacidade da aprendizagem social a partir do compartilhamento e reprodução de conteúdos e manifestações de comportamento na rede.

No intuito de dirimir o uso desses ambientes às expectativas educacionais, exploraremos, a seguir,

sobre a estrutura e os recursos disponíveis nas redes sociais virtuais, contribuídores das boas práticas de leitura, especialmente àquelas vinculadas ao espaço escolar.

1.3.1 Redes Sociais à Serviço das Boas Práticas Pedagógicas

A ideia de rede surge como uma grande metáfora que representa os tempos atuais, mas que ainda precisa ser analisada, melhor compreendida e, no caso deste estudo, mais otimizada no processo educacional. Principalmente, em razão desta forma de organização estar conquistando novos espaços e formas de agir, baseadas na colaboração e cooperação entre os segmentos envolvidos e estar se consolidando a partir do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas.

Apesar de termos uma grande parcela da população sem acesso ao mundo virtual, o número de conectados cresce a cada dia. Atualmente, segundo dados de 2011 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o quantitativo de pessoas no Brasil que utilizam a internet já é de 46,5%, entretanto, se delimitarmos esse público apenas para os jovens entre 15 a 24 anos, chegamos a marca de 70,7% da população jovem nacional, que, de alguma forma, já participam do mundo e das comunidades virtuais, o que tem se tornado um hábito no cotidiano dos internautas, que buscam, quase sempre, a interação e a socialização de seus interesses. (IBGE, 2013).

As redes sociais, diante dos números apontados, têm se tornado espaços que funcionam como mediadores sociais, favorecendo a criação de relacionamentos no qual o usuário pode se juntar às pessoas do seu círculo de amigos, como também conhecer outras com quem compartilhe os mesmos interesses e discutir temas variados, construindo um elo entre os espaços privados e públicos.

Ainda que para a reunião em redes sociais existam motivações comuns, elas se manifestam, porém, de diferentes formas. Algumas pessoas, por exemplo, preferem reunir-se em redes *comunitárias*, que costumam ser estabelecidas em bairros ou cidades, tendo, em geral, a finalidade de reunir os interesses comuns dos habitantes, melhorar a situação do local ou prover outros benefícios. Há aquelas, que devido aos interesses profissionais, optam pelas redes *profissionais* caracterizadas a partir das práticas conhecidas como networking. Por fim, temos as redes *sociais online*, dentre as mais conhecidas temos: Facebook, Orkut, MySpace, Twitter, Badoo; que se configuram como um serviço online, através de uma plataforma ou site

que visa à construção e à reflexão de redes ou relações sociais entre pessoas, possibilitando o compartilhamento de interesses e/ou atividades, dentre elas as de bate-papo, de jogar com os amigos, entre outras. (MACHADO, TIJIBOY, 2005).

Nessa gama de opções existentes entre as redes sociais online, destacamos o Facebook que, segundo estimativas, já possui cerca de 1 bilhão de usuários no mundo todo que dispendem em média 750 minutos por mês visualizando uma infinidade de textos, utilizando uma gama extensa de recursos que são oferecidos por este site de relacionamento.

No Brasil, esse número já alcança 37,7% da população, isto é, cerca de 72 milhões de brasileiros já tem uma conta no Facebook. Os números brasileiros são realmente impressionantes já que hoje 7,3% do número de usuários do Facebook estão em terras tupiniquins, o que representa o segundo maior país com números de assinantes nesta rede social.

Para se ter uma dimensão da popularidade desta rede social por aqui, nos meses de março, abril e maio de 2013, enquanto a média mundial de crescimento de assinantes do Facebook era de 1,6%; a média de novas adesões no Brasil marcou impressionantes 5,3%. Dentre as particularidades desses números, podemos citar a participação maciça dos jovens que correspondem a 84,5% dos usuários brasileiros (RICOTTA, 2013).

Antes de avançar nas demonstrações das possibilidades do uso pedagógico das redes sociais, entre elas o Facebook, cabe destacar a fim de dirimir qualquer confusão terminológica que essas não podem ser confundidas com as mídias sociais. Já que as mídias, enquanto conceito mais amplo, referem-se às atividades, práticas e comportamentos existentes entre as comunidades ou pessoas que se reúnem online para compartilhar informações, conteúdos, conhecimentos e opiniões, utilizando esses espaços como interface para essa troca.

O que temos é a inserção das redes no vasto mundo das mídias sociais. As redes sociais são tidas como uma categoria das mídias sociais, já que tratam do compartilhamento de informações e conteúdos específicos apenas entre amigos, colegas de profissão e outras pessoas pertencentes a um círculo restrito de contatos (SAFKO e BRAKE, 2010).

No que tange às mídias sociais (*social media*), por exemplo, podemos perceber que o seu conceito precede o aparecimento da internet, tendo entre seus objetivos a produção de conteúdos de forma descentralizada e sem o controle editorial de grandes grupos, significando a produção de ‘muitos para muitos’.

A partir da internet, as mídias sociais passaram a se configurar como meios de interação entre pessoas pelos quais elas criam, compartilham, trocam e comentam conteúdos em comunidades e redes virtuais. Suas ferramentas são compostas por sistemas online projetados para permitir a interação social a partir do compartilhamento e da criação

colaborativa de informação nos mais diversos formatos. Elas possibilitam, por exemplo, a publicação de conteúdos por qualquer pessoa, baixando a praticamente zero o custo de produção e distribuição desses bens.

Sendo um dos membros da mídia social, as redes sociais funcionam como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os seus participantes. Representam, portanto, não apenas uma forma de estrutura social, mas quase uma não-estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente. (WIKIPÉDIA, 2013).

O que podemos perceber é que todas conceituações, finalidades e dinâmicas inerentes a estes ambientes, quando convergidos aos propósitos e intencionalidades educacionais, relacionada à participação nas comunidades virtuais, nos Profiles⁶ ou nas Fan Pages⁷ geram, quase sempre, diversos comentários e debates, constituindo-se, assim, como um espaço de encontro mais que apropriado, na contemporaneidade, para ser explorado em atividades educacionais (MACHADO; TIJIBOY, 2005).

Todavia, para que isso ocorra com eficácia, é necessária uma atenção especial a alguns elementos importantes na efetiva participação desses usuários/alunos em uma comunidade virtual e, para que nelas permaneçam, ou seja, é preciso perceber que, para haver interação nesses ambientes, sobretudo àquelas com perspectivas educacionais, é fundamental, por exemplo, que seus participantes além de estarem motivados para o seu uso, tenham tempo disponível e encontrem pessoas envolvidas em torno das discussões na sua área de interesse. Cabe ainda ressaltar a necessidade de se ter um domínio técnico mínimo para a utilização dos recursos e estabelecimento de comunicações, do contrário, essas experiências podem assumir uma caráter totalmente efêmero e desterritorializado, visto apenas como um lugar de passagem sem qualquer vínculo.

Voltando ao Facebook, percebemos que seus recursos são de conhecimento público e muito bem utilizados por quase todos. Tal acessibilidade dá-se, inicialmente, pelo acesso gratuito da página, que permite aos seus usuários a possibilidade de criarem perfis, fazer upload de fotos,

⁶ Termo comumente usado para designar o perfil de alguém em site de relacionamentos, tais como: Facebook, Orkut, etc.

⁷ Recurso do Facebook que permite que empresas, organizações e marcas criem páginas para compartilhem suas histórias e se conectarem com as pessoas.

participarem de grupos pré-existentis ou começar novos grupos. O site tem também muitos componentes, incluindo: a *timeline*, um espaço na página de perfil de cada usuário, na qual se pode postar diversos conteúdos e na qual os amigos podem postar mensagens; há também o *status*, que permite aos usuários alertar os amigos sobre sua localização de momento ou sobre sua condição afetiva e emocional; outra ferramenta essencial no uso dessa rede social é o *feed de notícias*, que informa aos usuários sobre as mudanças nos perfis e status de seus amigos. Além de tudo isso, os usuários podem conversar uns com os outros, enviando mensagens privadas entre si e ainda podem sinalizar a aprovação dos conteúdos publicados no Facebook com o botão *curtir* (HALL, 2012).

Estes recursos podem servir, no âmbito educacional, para a mobilização dos saberes e reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a coletividade. Por isso é possível à escola fazer uso dessas redes sociais levando em consideração as intervenções intencionais dos professores, que podem funcionar como agentes capazes de contribuir para o aprofundamento dos temas, na síntese de ideias e no levantamento de aspectos significativos e nos secundários, na análise crítica dos dados.

Embora a escola apresente alguns conflitos em decorrência da utilização das redes sociais, muitas das vezes por conta da descentralização do papel que o professor deve ocupar no uso desses ambientes, essas dificuldades não devem servir como condições desestimuladoras para sua utilização. Para superarmos esses impeditivos, é requerida uma mudança de ‘paradigmas de poder’ dentro do contexto da sala de aula, isto é, se antes o professor tinha um controle maior sobre os saberes que circula nesses espaços, com esta nova possibilidade, ele perde o ‘controle’ dele e do grupo nele inserido, não se limitando mais apenas a uma turma fixa de alunos, pois qualquer um, mesmo não sendo seu aluno regular, pode participar desse processo, bastando apenas estar ‘logado’ à rede e interagir, em qualquer espaço e horário. Essa dinâmica possibilita ainda um maior envolvimento da própria família dos alunos, o que implica na aproximação entre a família e a escola, relação tão ansiada atualmente por qualquer equipe escolar. (MACHADO, TIJIBOY, 2005).

As escolas podem se utilizar das redes sociais também para dar significado às experiências dos alunos. Servir como um espaço público de discussão sobre os diferentes temas propícios para trabalhar as relações sociais e os laços afetivos, além de diagnosticar preferências, desenvolver o pensamento holístico; trabalhar a linguagem digital, criar situações-problema sobre os mais variados assuntos, trabalhar cooperativamente assuntos de interesse do aluno e estabelecer inúmeras estratégias, de acordo com a criatividade e objetivos dos alunos e dos professores.

Quando convergidas aos propósitos educacionais, as redes sociais passam a ser mais um canal que permite aos estudantes demonstrarem os seus resultados de aprendizagens através de criação de novos conteúdos, que, por seu turno, implicam no desenvolvimento de suas competências e no aumento de suas capacidades crítica e criativa. Essas plataformas possibilitam ainda que os alunos possam assistir e se beneficiar da revisão de suas produções por mais de um professor e pelos seus próprios pares.

O uso mais frequente desses ambientes virtuais tem sido cada vez mais urgente e necessário, principalmente estes que se configuram a partir de redes de relacionamentos e que permitem a exploração de novas formas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as redes sociais vêm se apresentando como uma alternativa às plataformas tradicionais, que cada vez mais têm encontrado resistência na contemporaneidade dos ciberespaços. Essa nova alternativa acontece em virtude delas focarem o espírito colaborativo e de comunidade, combinando o perfil individual com ferramentas interativas de grupo, tais como: chats, blogs, fóruns de discussões (MIRANDA et al, 2011).

As redes sociais, quando usadas da forma citada, além de possibilitarem a promoção de atividades mais integradoras e estimulantes, pode, por conta de sua dinamicidade e seu potencial informativo, servir como espaço para troca de mensagens instantâneas. Constituem-se, assim, como lugar prático para experiências prazerosas e significativas de leitura, já que essas potencialidades permitem aos seus usuários o encontro constante e contínuo para o estabelecimento de comunicação entre seus pares a fim de consultá-los para os mais diversos interesses e necessidades.

Essas perspectivas apresentadas e o enorme sucesso das redes sociais têm, em geral, possibilitado um fluxo mais intenso no compartilhamento de informações e têm gerado novas oportunidades de socialização nos âmbitos pessoais, profissionais e educacionais. A partir dessas oportunidades educacionais, é possível desvelar em que condições esses contextos virtuais auxiliam nas formas de aprender, sobretudo, quando pensadas através do uso das redes como ferramenta pedagógica que estimulem as práticas de leitura pelos alunos.

Isso acontece pelo dever da escola, que, mais do que utilizar o computador como uma simples ferramenta dinamizadora da educação, necessita buscar alternativas tecnológicas que possam funcionar como mediadoras e transformadoras do processo educacional, permeadas por novas formas de sociabilidade. Nesse sentido, as redes sociais virtuais surgem como uma proposta viável e necessária à serviço da educação, já que podem, se delineadas para essa finalidade, se configurar como recurso mediador de práticas pedagógicas dinâmicas e alternativas que possibilitem novas formas de aprender coletivamente. É justamente sobre essas novas formas

de aprendizado, proporcionado pelas redes sociais, que abordaremos na próxima unidade.

1.3.2 Aprendizagem Social em Rede

Quando optamos por participar ou não de uma rede social confiamos numa informação ou julgamento externo a nossa experiência pessoal, por isso, a decisão de nos inserirmos nas redes sociais depende bastante das informações, das experiências e do comportamento de outras pessoas a nós vinculadas, ou seja, procuramos uma rede quando lá se encontrar pessoas, informações, recursos sobre os quais temos interesse.

As pessoas, comumente, aprendem e desenvolvem opiniões sobre o valor das novas tecnologias na medida em que outros indivíduos se apropriam e propagam as informações referentes as suas experiências com esses recursos. Nessa dinâmica, as pessoas mais susceptíveis quase sempre recorrem aos seus amigos e conhecidos para fundamentar suas posições e decisões (SOARES, 2010).

Para uma das principais correntes da psicologia do desenvolvimento, a teoria da aprendizagem social, que tem sua origem datada a partir da publicação do livro *Social Learning and Imitation*, em 1941; esse comportamento tem uma razão de ordem psico e antropológica para existir.

Tendo Miller e Dollard como seus principais expoentes e pertencentes ao grupo de psicólogos da Universidade de Yale, nos Estados Unidos. A aprendizagem social surge quando estes autores tentaram integrar as formulações da teoria da aprendizagem de Clak Hull com a evidência de antropologia cultural, e sociologia em um esquema explicativo do comportamento humano mais complexo. A teoria defendida por eles é uma teoria S-R liberalizada (*Liberalization of S-R Concepts*), em razão das respostas subjetivamente observáveis.

Recentemente, os seguidores dessa corrente, abandonaram relativamente o modelo de Hull e passaram a enfatizar o modelo de Watson. A partir disso, mantiveram-se utilizando construtos hipotéticos, porém passaram a rejeitar o uso de processos inferidos a partir de estímulos e focaram na utilidade desses construtos, limitando-se a estudar as variáveis diretamente observáveis, ou seja, os estímulos e as respostas, e suas subjacentes relações funcionais (BIAGGIO, 2005).

Frente a essa nova posição, alguns princípios e conceitos básicos foram instituídos para explicar a Teoria da Aprendizagem Social, que passaram a ser agora aplicados à explicação dos

processos de aquisição dos comportamentos humanos mais complexos, dentre eles podemos listar os seguintes:

- a) Estímulo: qualquer evento que atua sobre organismo;
- b) Resposta: qualquer comportamento emitido por um organismo;
- c) Condicionamento:
 - c.1) clássico (estímulo-estímulo): é a conexão fortalecida ou aprendida entre dois estímulos que ocorrem simultaneamente.
 - c.2) operante/reforço (estímulo-resposta): é a conexão fortalecida por um reforço ou estímulo reforçador inerente a qualquer evento ambiental que, quando se segue à emissão de uma resposta, aumenta a probabilidade de ocorrência da mesma.

O que difere os dois tipos de condicionamento é que no clássico uma ação, que já é resposta a um estímulo, pode ser trazida sob controle de outro estímulo, através de associação. No condicionamento operante, qualquer resposta aleatória, que não está ligada a nenhum estímulo específico, pode ser posta sob controle.

Esses pressupostos influenciaram o trabalho do teórico norte-americano Burrhus Frederic Skinner, que passa estudar mais especificamente sobre o comportamento operante, desenvolvendo intensa atividade nos estudos sobre a psicologia da aprendizagem.

Esses estudos levaram-no a criar os métodos de ensino programado, que podiam ser aplicados sem intervenção direta de um professor, através de livros, apostilas ou mesmo máquinas. Para isso, Skinner partiu do objetivo de Watson e, ao estudar cientificamente o ser humano, concebeu-o como um ser em constante construção de sua história, um ser único que não apenas reage ao mundo, mas age sobre ele o modificando e sendo modificado por ele também.

Isto demonstra que, ao contrário do que muitos apregoavam, Skinner não se limitou a psicologia S-R, do condicionamento respondente, em seus estudos ele percebe que o homem vai além do que é proposto por Watson, já que este também pode agir sobre o mundo, transformando-o e sendo transformado por ele, rompendo com o ser autômato defendido pelo outro teórico.

Para chegar a tais respostas, Skinner utilizou experimentos com animais, em razão de sua preocupação de fazer um estudo científico, para isso modelou, assim, uma caixa, que, através do condicionamento do comportamento de certos animais (ratos e pombos), colocou-os sobre o controle de uma variedade de condições de estímulo. A partir desse momento, Skinner percebeu que o comportamento dos animais poderia ser modificado ou modelado. Sua intencionalidade era fazer analogias em relação às observações dos animais inferiores, vendo quais princípios de comportamento estes seres de categoria menor a do ser humano poderiam ser demonstrado e comparado com alguns comportamentos do homem.

O êxito de suas pesquisas o fez acreditar que algumas leis de aprendizagem podiam ser aplicadas a outros organismos. Assim, mediante a observação do expediente escolar, o teórico percebeu como professores, intencionalmente e/ou por falta de alternativas eficazes, usavam o controle aversivo, ou seja, as situações punitivas (repressão, sarcasmo, crítica, lição de casa adicional, trabalho forçado, retirada da sala e de privilégios etc) e isso, para Skinner, ajudava na persuasão, no convencimento, ou, até mesmo, na coação de fazer os alunos estudarem. Conseqüentemente, o aluno, normalmente, passava estudar, sobretudo, para fugir desta estimulação aversiva.

Para superar tal situação, Skinner acredita que a escola devia modelar as respostas, ou seja, devia colocar o comportamento dos alunos sob numerosas espécies de controle de estímulo. Para ele, faltava às salas de aulas o reforço positivo, pois os estudantes não aprendem simplesmente quando alguma coisa lhes é mostrada ou contada, já que, no cotidiano, eles se comportam e aprendem, quase sempre, por causa das conseqüências de seus atos e não porque são ensinados a fazer. Isto implica dizer que os alunos lembram de um determinado conteúdo porque foram reforçados para lembrar o que viram, o que leram ou o que ouviram e não porque, tão somente, foram ensinados.

Desse modo, Skinner nos orienta que, para tornar o estudante competente em qualquer área do saber, devemos dividir o material em passos muito pequenos e usar reforços contingentes a cada passo de uma conclusão satisfatória e isso ocorrem especialmente, quando cada passo sucessivo no esquema for o menor possível.

Os alunos aprendem sem necessariamente serem ensinados, diz Skinner (1972), porque estão naturalmente interessados em alguma atividade e, por isso, podem aprender sozinhos. Por esta razão, alguns de seus seguidores preconizam o emprego do método da descoberta, entretanto, Skinner também faz uma ressalva quanto a seu uso, pois acredita que a descoberta não é a solução para o problema da educação, isto porque, para ele, uma cultura, para ser forte, precisa transmitir-se, ou seja, precisa dar aos seus partícipes o acúmulo de seus conhecimentos, de suas aptidões, de suas técnicas e práticas sociais, além de sua moral e de sua ética.

A estes propósitos, justamente, o processo educativo deve estar relacionado e, em razão disso, cada prática educacional deve encorajar os estudantes a explorar, a fazer perguntas, a trabalhar e estudar independentemente, para, assim, serem criativos e autônomos.

Outra questão também bastante importante aventada por Skinner é que os estudantes também não aprendem simplesmente fazendo, tampouco unicamente resolvendo exercícios ou praticando-os. Isto é, não somente a experiência pode fazer alguém aprender, pois, o simples contato com

o ambiente, por exemplo, não significa que ele o perceberá. Para ocorrer a aprendizagem, de acordo com Skinner, devemos reconhecer a resposta ou a ocasião em que ocorrem as respostas e as consequências da resposta. Por isso, ele acredita que a aplicação de seus métodos à educação é simples e possível. E, ao adotar tais métodos, o ato de ensinar transforma-se em um arranjo de contingências de reforço sob os quais estudantes podem aprender.

Por acreditar que o comportamento dos alunos também poderia ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa sequência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados, Skinner modelou a Máquina de Ensinar que se pautava em uma aprendizagem programada, apropriada para realizar a aprendizagem escolar.

Os princípios expostos por Skinner, assim como as noções de aprendizagem dos comportamentos sociais, fez com que Bandura (1989), outro teórico que também deu uma grande contribuição para o entendimento da aprendizagem social, desse ênfase ao princípio chamado *imitação*, que anteriormente fora sempre enquadrado entre os comportamentos adquiridos por condicionamento operante.

Bandura (1989) percebeu que a imitação era um princípio de aprendizagem em si próprio e que a aprendizagem pode-se fazer por imitação sem ocorrência de nenhum reforçamento, seja ao próprio indivíduo, seja a um modelo.

Seus experimentos sobre a aquisição de comportamentos agressivos dão evidência para seu ponto de vista, já que em suas pesquisas percebeu que a exposição de pessoas a modelos agressivos, seja na vida real ou em filmes, leva à aprendizagem de comportamentos agressivos que podem se manifestar numa situação posterior. Em seus experimentos, tal fato não aconteceu com frequência quando pessoas eram expostas a modelos não-agressivos, acarretando numa menor manifestação de agressão (BAGGIO, 2005).

Em resumo, podemos dizer que, na teoria da aprendizagem social, o desenvolvimento de todos os comportamentos habituais da pessoa, que constituem o que chamamos de personalidade, é explicado em termos dos princípios básicos (condicionamento clássico, condicionamento operante e imitação) e que essa personalidade, dentro do âmbito escolar pode ser trabalhada a partir da instrução programada, isto é da máquina de ensinar.

Skinner acredita que essas máquinas apresentam várias vantagens sobre alguns outros métodos utilizados nas escolas e que, através dela, os estudantes poderiam compor sua própria resposta em lugar de escolhê-las em um conjunto de alternativas. Isso acontece porque a máquina exige que os alunos lembrem mais, e não apenas reconheçam, mas que deem respostas e que também as compare com aquelas previamente determinadas e isso é feito a

partir de passos bem consolidados em uma ordem cuidadosamente prescrita.

Embora a máquina não ensine propriamente, ela coloca os estudantes em contato com o professor ou a pessoa que escreve o programa. É como se os estudantes tivessem um professor particular, no sentido de ter um constante intercâmbio entre o programa e o estudante. A máquina manteria, assim, o estudante ativo e alerta no processo de ensino e aprendizagem e otimizaria ao professor suas energias, dedicando-as a formas mais sutis de instrução, tais como a discussão.

O sucesso de tais máquinas depende, naturalmente, do material contido nelas. Hoje, em virtude do avanço tecnológico, elas são bastante utilizadas e encontradas facilmente no comércio em qualquer área do saber. Isso acontece em razão de os professores estarem investindo na elaboração e produção de seus próprios programas e materiais.

É justamente esse fato que encontramos nas pessoas que enfrentam grandes dificuldades na tomada de decisão para as questões do cotidiano, para isso, entendem que outras pessoas encontram-se em situações similares e, por isso, possuem as informações e as experiências necessárias para a busca de resultados análogos. Tal postura decorre da teoria da aprendizagem social, que supõe que o ser humano é um agente intencional e reflexivo, dotado de prerrogativas autodiretiva, no que concerne ao seu comportamento. Isto implica que o seu sistema simbólico de autoestimulação ocorre a partir de um estímulo externo e uma resposta manifesta. O sistema de autorregulação e autocontrole, da mesma forma, se dão a partir da percepção das consequências do comportamento, levando em conta que os processos cognitivos são adquiridos pela observação de um modelo (BANDURA,1989).

Considerando-se os pressupostos acima apresentados, podemos avaliar, então, que as redes sociais configuram-se como espaços demasiadamente propícios à sistemática da aprendizagem social, pois, nestes ambientes, os alunos definem seus próprios objetivos de aprendizagem, já que o fazem quando são movidos tanto pelo ambiente quanto pelos fatores pessoais. Evidentemente que a influência exercida por esses fatores variam de indivíduo para indivíduo, de acordo com a situação apresentada, podendo o fator ambiente prevalecer sobre os fatores pessoais e vice-versa.

Podemos inferir que uma prática de ensino que utilize as redes sociais pode acontecer seguindo a perspectiva da aprendizagem social, pois, pressupondo o uso do potencial informacional daquela e de sua potencialidade de gerar experiências coletivas, permite a validação do fluxo permanente das práticas de ouvir/ler, observar, fazer/repetir e compartilhar essas informações e experiências para aquisição de novos conhecimentos.

As redes sociais permitem que sejam propostas ações com uma estrutura linear e programada,

consolidadas através de um sistema de autorregulação e autocontrole, em que cada indivíduo, a partir da percepção das consequências do comportamento de outros usuários, considera os conhecimentos ou comportamentos com os quais se identifica. Nessa dinâmica, os processos cognitivos são adquiridos pela observação de um modelo. (BANDURA, 1989).

Isso só é possível, porque cada indivíduo possui uma espécie de autossistema que o possibilita realizar uma avaliação sobre o domínio que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações (BANDURA, 1989). Este sistema estabelece referências mecânicas e um conjunto de subfunções que percebem, regulam e avaliam o seu comportamento. Estes resultados são provenientes da interação entre esse sistema e as influências do ambiente.

A partir das práticas de interação orientadas para a partilha e formação de grupos de amigos e/ou interesses comuns, as redes sociais configuram-se como um espaço propício para o estabelecimento, justamente, dessas referências, permitindo aos seus usuários perceberem, regularem e avaliarem o(s) comportamento(s) dos outros membros a fim de que sejam influenciados por estes para a tomada de alguma postura e/ou decisão.

O maior legado dessas práticas de interação e partilha tem sido a facilitação em entender os complexos sistemas de informação, aprendizagem e conhecimento na contemporaneidade que podem ser estendidas para além do ciberespaço, incidindo igualmente, de forma mais particular, nas práticas de mediação social e cognitiva entre os membros que integram as redes, transformando o conjunto dessas ações numa atividade coletiva e também numa experiência de conhecimento partilhado em comunidade. Em síntese, o conhecimento elaborado no âmbito da rede constitui uma representação coletiva e partilhada pelos membros do grupo.

Em razão de serem constituídas por meio de um processo dinâmico de participação e envolvimento, cuja variação na intensidade e as formas de presença social consolidam-na num sistema bastante flexível, as redes sociais, a partir dessa flexibilidade, ainda que complexa, legitima-se em um modelo organizacional horizontal, não-hierarquizado e, em termos de processos interacionais, sem um comando central; caracterizado ainda pela fluidez dos percursos e trajetórias da interação nos universos digitais e pela densidade das experiências sociais. Nesse sentido, a flexibilidade constitui a capacidade de ressignificação dos sentidos e dos objetivos dessas redes, cuja implicação apresenta novos desafios para o pensamento educacional, nomeadamente ao nível da inovação nos contextos e práticas de aprendizagem para a Sociedade do Conhecimento.

Tal dinâmica vem, cada vez mais, demandando mudanças tecnológicas que implicam em inúmeras alterações na forma de compreender os processos de interação e comunicação social, assim

como os processos de construção da aprendizagem e do conhecimento.

Em se aproveitando todos esses recursos descritos anteriormente, essas redes de computadores mundialmente integradas podem ajudar (e muito!) nos processos de aprendizagem, sobretudo, aqueles inerentes às práticas educacionais, pois além da presença de um vasto recurso de multimídia, como: conexões, links, hiperlinks; esses componentes permitem que cada usuário seja motivador e motivado pelos seus usos, isto é, pela gama de conteúdos produzidos por esses. Isso significa que há um complexo de influências sendo construído a todo momento dentro da rede, podendo o professor otimizar o uso desta tecnologia, a fim de possibilitar o desenvolvimento de novas formas interativas e colaborativas de aprendizagem, já que, atualmente, estes espaços e recursos são amplamente dominados por jovens estudantes.

Esse cenário tem exigido novas pedagogias, que possibilitem aos alunos uma participação mais crítica em relação a esses espaços, para que eles manuseiem essas ferramentas de forma ativa, crítica e autônoma.

Por isso, abordaremos, na próxima unidade, a respeito dos novos tratamentos das práticas de formação de leitores, sobretudo aqueles que valorizem o uso das redes sociais, adotando propostas que considerem a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, isto é, que apreciem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica constituintes dos textos verbais e não verbais.

1.4 ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES: OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividade de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino da língua materna. Essas práticas, no entanto, têm sofrido modificações com a inserção e o uso das novas tecnologias. Cada vez mais, presenciamos a veiculação de suportes que apresentam o texto combinando imagens estáticas (algumas até mesmo em movimento), com áudio, cores, links e outros, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa.

Esse contexto nos obriga a vivermos, mais e mais, no mundo da linguagem digital, o que implica dizer que nossa sociedade que já vinha sendo organizada de forma a transformar todos os seus processos de produção e apropriação de conhecimento em processos mediados e

desenvolvidos pela língua escrita e falada, agora também incorpora nessa mediação tecnológica.

A justificativa para tal assertiva se dá pela extrema dificuldade em apontar atividades do cotidiano que estejam desvinculadas desse aparato, desenvolvido durante a evolução da humanidade para nos permitir uma atuação sobre o mundo e uma interação com outras pessoas.

Outra constatação lógica a ser aqui destacada é o fato de que ninguém nasce sabendo ler (em todas as suas dimensões), ao contrário, aprende à medida que vive. Isto implica dizer que, mais do que dominar técnicas e procedimentos de leitura, ler e escrever são “um meio de perceber, compreender e elaborar a própria subjetividade, dar sentido a nós mesmo, ao mundo e aos outros. Ler e escrever são fundamentais para, efetivamente, inserir-se no mundo.” (COSTA E SALCES, 2013, p.08).

A leitura e a escrita nos conectam com a realidade e nos ajudam não apenas a aceitá-la tal como se apresenta, mas a transformá-la. A leitura exerce um papel fundamental não só para o crescimento e para a autossuperação do indivíduo, como também para a construção de uma sociedade mais crítica e emancipada.

Para se alcançar essa posição de crescimento e autossuperação, é imprescindível que este indivíduo procure aumentar, a partir do acervo cultural a que tem acesso, sua concepção de mundo, sua cultura letrada, pois quanto mais abrangente for essa leitura, mais intensamente ele conseguirá ‘ler’ o mundo a sua volta.

O sentido que reiteradamente se cumpre nesse processo é a do mundo da leitura à leitura do mundo, que se refaz, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Essa dinâmica deve nos fazer refletir sobre a importância da aprendizagem da leitura não apenas para e na escola, como também para a vida. Ela pode (e deve) começar na escola, mas não deve limitar-se a ela (COSTA E SALCES, 2013).

Entretanto, para muito de nossos alunos o que deveria ser uma atividade prazerosa e de engrandecimento pessoal, torna-se uma atividade chata, inútil e cansativa, causadora, quase sempre, de muito sofrimento. Se fizermos uma reflexão, perceberemos que a leitura está indissociada do nosso cotidiano, já que estamos imersos em um mundo no qual a palavra está em todo o lugar e que muitas vezes, não pode ser ignorada, ou seja, no cotidiano não se lê por obrigação, como acontece muitas vezes no ambiente escolar. Ao contrário, no dia-a-dia, o que temos é uma leitura feita por prazer, para informar-se, para distrair-se, para localizar-se, para adquirir determinado conhecimento etc.

A leitura deveria, então, ser encarada, no mínimo, como uma prática contínua e inacabada, no qual o processo de aprendizagem se inicia desde muito cedo com a leitura não verbal até a leitura convencional da palavra escrita, demonstrando que este é um trabalho que requer um constante aprimoramento, o que implica dizer que não somente a realização de uma leitura fluente, assim como decodificar o texto e localizar informações, ainda que sejam habilidades importantes, não suficientes, pois, para compreender um texto, é fundamental, também, ter capacidade de apropriar-se de seu sentido mais profundo, o que só se alcança com muitas e diversificadas experiências de leitura, com reflexão e discussão, para poder relacionar este texto a outros já lidos. E são essas experiências que permitem ao leitor tornar-se mais autônomo e competente, atingindo, com maior facilidade, determinados objetivos na leitura.

Partindo de uma perspectiva de leitura mais interacional e dialógica, acreditamos que as formas de aquisição, de apropriação e de uso da língua(gem) deva considerar que o sentido do texto é construído na interação entre autor-texto-leitor, no qual tanto autor, quanto leitor tem o seu papel dentro do processo comunicativo e funcionam como interlocutores ativos responsáveis na construção conjunta do sentido.

Essa perspectiva demonstra, mais uma vez, a complexidade, a interatividade que envolve o ato de leitura, não bastando apenas à codificação e à decodificação dos códigos da língua para que a leitura esteja completa, é preciso ir muito além, o que implica que o leitor construa o caminho que o autor percorreu através das pistas deixadas por este no texto.

Isto quer dizer que a construção do sentido de um texto não é de exclusividade de seu autor, cabendo ao leitor a corresponsabilidade pela produção de sentido. O texto é, assim, o lugar de interação entre o leitor e o autor do texto, cuja legibilidade depende não só da coesão gramatical, da coerência de ideias e da sinalização de tópicos, mas também da relação do leitor com o texto e com o autor. (COSTA E SALCES, 2013)

Sendo a leitura um processo de extrema importância, sobretudo pelo fato de seu sucesso ou insucesso ter implicações múltiplas em vários outros níveis de formação; devemos considerar, então, que o desenvolvimento e a aprendizagem desta língua falada e escrita são responsáveis pelo nível de letramento de um povo, na medida em que pressupõe a ativação, no leitor, de mecanismos, capacidades, atitudes e valores que consubstanciam a própria concepção de cidadania. Soma-se a isto, o fato de se tratar de uma condição essencial para a aprendizagem dos diversos saberes que, ao longo da vida, o ser humano precisará adquirir (TRINDADE, 2002).

Uma das mais importantes expectativas ao nível social é que a escola cumpra o seu papel educativo e cultural, possibilitando aos alunos que lhe são confiados a aquisições de um nível elevado de letramento. Por isso, cada vez mais o professor, além de lidar com o problema do reconhecimento das características de aprendizagem dos discentes, deve ainda propor situações e contextos que favoreçam a formação desses leitores.

No entanto, a instrução em leitura não vem sendo feita de forma adequada na escola, quer porque os resultados demonstram isso, vide o IDEB, quer porque o conjunto de competências relacionadas com a aquisição do estatuto da pessoa letrada é relativamente difícil de introduzir no currículo de formação de professores, para já não referir o capital de experiência e treino específico necessários para se conseguir dominá-las (TRINDADE, 2002).

O melhor meio para ajudar a superar essa situação é assegurar ações, procedimentos e sequências didáticas adequadas que encarem a leitura como um processo de construção de significados a partir de um texto e isto implica que a informação contida no texto deva ser integrada aos interesses e aos conhecimentos prévios do leitor, não só em relação ao tipo de texto, mas também aos conhecimentos que o leitor pode captar e organizar ao longo de suas experiências e vivências.

O sistema educativo vê-se confrontado com exigências cada vez mais elevadas ao nível da criatividade, da aplicação e disseminação da informação, da transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente mais relevantes e/ou exigentes, susceptíveis de ocorrer ao longo da vida de qualquer profissional. A preparação para responder a este tipo de exigências coloca à escola um desafio importante ao nível do enquadramento conceitual e metodológico: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autónoma, ou seja, ao processamento, elaboração e estruturação da informação que lhe é disponibilizada (TRINDADE, 2002).

Em razão de todos esses fatores aventados, acreditamos que a escola deva adotar como política pedagógica os pressupostos como os dos multiletramentos que serão apresentados na próxima unidade, uma vez que eles, considerando as colocações supracitadas e o contexto de uso massivo das Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs), possibilitam-nos novos horizontes em relação às práticas de leitura mais significativas.

1.4.1 Por uma Pedagogia dos Multiletramentos

Os pressupostos de uma pedagogia pautada nos multiletramentos foram, pela primeira vez, aventados em 1996, através de um manifesto de um grupo que se reuniu em um colóquio, organizado pelo Grupo de Nova Londres, em Connecticut (EUA). Esse manifesto foi publicado após uma semana de discussões e afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, sobretudo, em virtude do enorme crescimento das TICs; mas também para levar conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural e com a alteridade (ROJO E MOURA, 2012).

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar que o que vemos hoje a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política (ROJO, 2012).

Em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe, quase o tempo todo, totalmente despercebida ou propositadamente ignorada. Nesse sentido, o que de atual podemos perceber é que as noções de híbridos, de mestiçagens e de misturas outras reinam cada vez mais soberanas, mesmo que ignoradas pela escola.

Essa dinâmica de mesclagem, de hibridização é bastante evidente na cultura atual que se caracteriza por um processo de desterritorialização, permitindo a cada pessoa fazer sua própria coleção, especialmente, a partir das novas tecnologias. Isso implica que cada vez mais as pessoas fujam de estereótipos condicionantes de uma identidade única e fragmentária. Isto é, a globalização tem permitido que as pessoas incorporem características de outras culturas, ainda que de outros espaços, formando seu repertório, sua coleção individual de conceitos, hábitos, valores, religiosidade etc.

Diante dessa multiplicidade, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam,

relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais. Isso ficou mais evidente a partir do final da última década do século XX, quando os estudos passaram a mostrar mais intensamente a hibridação dos processos culturais. Essa intensificação decorre, provavelmente, do acesso à maior variedade de bens, facilitado pelos movimentos globalizadores, o que democratizou, ao menos em parte, a capacidade de combinar e de criar multiculturalidades. (GARCÍA CANCLINI, 2008).

Ao que se refere à multiplicidade de linguagens ou semioses nos textos em circulação no nosso cotidiano, seja nos veículos impressos, seja nos de mídias audiovisuais – digitais ou não –, há, também, uma diversidade na composição dos mesmos e isso vem exigindo maiores capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens para fazer significar. Assim, a necessidade da aquisição de novas habilidades para lidar com essas novas ferramentas, além das da escrita manual e impressa; tais como as de áudio, de vídeos, de tratamento da imagem, de edição e de diagramação. Dessa forma, são requeridas tanto novas práticas de produção nas mais diversas ferramentas tecnológicas, como de análise crítica destas enquanto receptor.

Há uma necessidade de novos e (multi)letramentos, a partir da aquisição de habilidades que permitam aos alunos entenderem o funcionamento dos novos textos que circulam na contemporaneidade a partir do caráter não apenas multi, mas hipertextual (hipertextos, hipermídias). Isso implica que os professores considerem sempre a diversidade de textos disponíveis, que a escola infelizmente ainda se restringe, valorizando, basicamente, apenas o texto impresso e deixando de preparar o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. Por isso, é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos e falados, através da vivência e do conhecimento de seus espaços de circulação, das suas formas de aquisição e de acesso, assim como seus diversos suportes. Ao fazer isso, estará incorporando e preparando seus alunos cada vez mais para o uso das tecnologias digitais, possibilitando não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade escolar, a possibilidade de aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dessas ferramentas tecnológicas.

Essa transposição de modalidades textual resulta da clara diferença entre o texto impresso e o hipertexto, não somente pela justaposição de imagens e textos deste, mas também por ter uma comunicação visual que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto, então, articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão *linkados* em uma complexa rede de significados, a chamada *hipermídia* (LORENZI E PÁDUA, 2012).

Na dinâmica dos hipertextos é que se baseia a pedagogia dos multiletramentos, que tem como características principais: (a) sua interatividade, promotoras de ações colaborativas; (b) sua transgressão e superação dos limites impostos pelas relações de poder estabelecidas, especialmente as relações de propriedade; e (c) pelo seu aspecto híbrido e de respeito à pluralidade de linguagens, de modos, de costumes, de mídias, de culturas etc.

Uma das principais características dos novos (multi)letramentos é que eles se baseiam na interatividade dos hiper(textos) em seus mais diferentes níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc); e, diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), tem como suporte maior a mídia digital, que, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite ao usuário (ou o leitor/produzidor de textos humanos) uma interação em vários níveis e com vários interlocutores. Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação, a ponto de se falar que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural típica da modernidade – centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais –, a mídia digital e a digitalização da (multi)mídia, que a mesma veio a provocar mudou muito esse panorama.

Por sua própria constituição e funcionamento, a mídia digital é interativa e depende das ações humanas, para que sua funcionalidade ocorra. Sem nossas ações, a interface às ferramentas não funcionam. Por isso que, naquela mídia, nossas ações têm sido pautadas cada vez mais pela interação também com outras pessoas, por meio de trocas eletrônicas – sincrônicas e assíncronas –, de postagens, de diálogos entre textos em rede [hipertextos]; seja nas redes sociais ou em programas colaborativos. E foi essa característica interativa, fundante da própria concepção da mídia digital que possibilitou, progressivamente, a sua utilização mais do que para a mera interação e reprodução, convergindo cada vez mais para a produção colaborativa.

A mudança na concepção e na atuação fez com que o computador, o celular e a TV se distanciassem de uma sua finalidade primeira, a de servir como reprodução, e se aproximasse, enquanto fim, de máquina de produção colaborativa. É nesse sentido que o e-mail dá cada vez mais espaço para os chats (What’sApp e seus derivados), assim como o pacote Office, que

perde espaço para o GoogleDocs⁸, para o Prezi⁹. Isso acontece por conta dessas ferramentas mais recentes permitirem mais que a simples interação, pautando-se e valorizando mais e mais a colaboração.

Essa dinâmica converge para a constatação de que as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participarem das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje. Para isso, o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hipermedialidade que compõem os textos da web se apresentam para além de simples motivadores das aulas, mas como propiciadores do desenvolvimento de habilidades de compreensão, produção e edição de textos. Dessa forma, a capacidade do uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com as competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Em função disso, as escolas precisam do respaldo de uma epistemologia e de uma pedagogia do pluralismo que deem suporte às novas maneiras de ler, que capacitem os alunos a partir dessas habilidades, demandadas pela contemporaneidade, sobretudo, para o utilização desses suportes de maneira reflexiva, crítica e consciente (DIAS et al, 2012)

Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos se apresenta, primeiramente, pela urgência em pensarmos em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. O que implica em, ao invés de impedirmos e/ou disciplinarmos o uso do internetês¹⁰ dentro ou fora da rede, podermos investigar por que e como esse modo de se expressar funciona. O que ocorre também para o uso do celular em sala de aula – hoje, um dos grandes problemas no experiente escolar – que pode, por meio

⁸ O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Alguns de seus recursos mais peculiares são a portabilidade de documentos, que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário e o recurso de publicação direta em blog. Os aplicativos permitem a compilação em PDF. Ele permite, ainda, que seus usuários criem e editem documentos online ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários.

⁹ O Prezi é uma ferramenta que permite a criação de apresentações animadas de maneira dinâmica, sem se limitar a espaços retangulares e em slides, apresenta, ainda, diversos modelos já pré-configurados e utilizando o sistema de compartilhamento por nuvens. As apresentações deste recurso poderão ser salvas online ou em arquivos em PDF ou EXE. Além disso, os trabalhos criados contam com recursos práticos e dinâmicos e são visualmente mais atrativos do que os criados em aplicativos mais tradicionais como o Power Point. A facilidade do uso e a liberdade na modificação e criação de modelos do Prezi, o torna uma ferramenta com bastante potencial para facilitar a criação de suas apresentações, fugindo do tradicional esquema de exibições em slides.

de um projeto eficiente e envolvente, fazer com que os alunos possam otimizar o seu uso através da pesquisa, da filmagem, da fotografia, etc.

No entanto, para tomar esse posicionamento, o professor terá que se filiar a um dos dois grandes paradigmas educacionais presentes na contemporaneidade. No primeiro, o paradigma da aprendizagem curricular – de maior prestígio nas escolas hoje –, no qual professor assume que alguém planeja e decide o que ele ministrará em suas aulas por meio de um cronograma e uma ordem fixa de conteúdos. No segundo, o paradigma da aprendizagem interativa/colaborativa, no qual o docente assumirá que as pessoas envolvidas no processo educacional determinam o que precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades que surgem a partir das necessidades locais; e que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam, evidentemente, sob tutela do professor que mediará todo esse processo.

Se vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade para a sociedade, temos cada vez mais que nos filiar ao segundo paradigma, já que é ele que nos possibilita a realização daqueles anseios.

Para que isso se torne possível, é necessário que o professor planeje suas atividades a partir de práticas situadas, que tenha um significado particular bem específico e que se remeta a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais. Sobre essas se exerceria, então, uma instrução aberta, isto é, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. A partir disso é que se dá a introdução dos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. Tudo isso dentro de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e

10 É um neologismo que designa a linguagem utilizada no meio virtual, cujas palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão. É típico desse nível de registro desvios de várias ordens inclusive os de pontuação e acentuação no qual se privilegia a fonética em detrimento da etimologia da palavra, em razão do uso restritivo do quantitativo de caracteres e de desrespeito à norma culta.

enunciados, visando, como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/(re)distribuição (ROJO, 2012).

A própria concepção de aula se ressignifica, na medida em que deixa de ter como base a transmissão oral e escrita da verdade – sistematizada pelo professor e pelos textos didáticos e científicos utilizados –, passando, a partir dessa proposta, a ficar cheia de bricolagens das semioses: do som, da imagem e da escrita por meio de texto, fotografias, desenhos, pinturas, animações, vídeos, jogos, dentre outros, cujo trajeto seria definido a partir de uma lógica estabelecida e ressignificada pelos alunos e professores. Assim, o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais (locais e universais) e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos.

Tal dinâmica encontra consonância na crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens. Dessa forma, os gêneros multimodais ganham maiores destaques, dado o crescimento de sua circulação no nosso cotidiano, impregnando fortemente nossas ações comunicativas e refletindo o modo como os sujeitos que nascem no contexto das tecnologias de informação interagem uns com os outros.

A alta modernidade, com suas inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignifica as relações sociais, em consequência, a escola vê-se imersa em novas práticas discursivas e, embora certas ações atuais de linguagem estejam do lado de fora da escola, não há como negar o quanto a prática docente sofre coerções para implementar mudanças significativas em torno das estratégias de ensino e de seus conteúdos (MELO, OLIVEIRA E VALEZI, 2012).

A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta que está inclusive pautada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando estes nos dizem que:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. [...] A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 28-29).

Por mais que ao longo desse delineamento feito, tenhamos destacado a importância da visão pedagógica dos multiletramentos, é fundamental, também, que sua disseminação como

forma de democratizar o ensino seja, sobretudo, uma forma luta de ordem político-social. A qualidade educacional não pode se perpetuar como privilégio de pouquíssimos, por isso, necessitamos de políticas públicas que possibilitem, de fato, a superação da exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos, como geradores de sentidos e de aprendizagens.

Embora sejamos sabedores dessas circunstâncias supracitadas, esse trabalho se delimitará na investigação de práticas interdisciplinares mediadas pelo uso das redes sociais visando à formação de leitores e sobre elas que trataremos no próximo capítulo.

2 O POE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Falar sobre as histórias dos sujeitos presentes no ambiente escolar nos move em virtude do sentido que essas histórias podem trazer, dada sua representatividade, na memória dos que constroem esse processo e dos que virão a vivenciá-lo.

Com o respectivo propósito, este trabalho adotou uma escola-campo, investigada pelo grupo de pesquisadores que, desde 2011, está vinculado ao POE (Projeto Observatório da Educação/CAPES/UEA), com o propósito de fazer uma análise do desempenho avaliativo dos estudantes do 8º e 9º anos em uma escola pública de Manaus (E.E. Arthur Araújo), pautando-se no campo interdisciplinar Língua, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, sem perder de vista o processo de iniciação destes sujeitos nas Ciências, entendendo o modo como eles representam o que aprendem, como colocam em prática o que aprendem e como todo esse aprendizado reflete no cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A maneira de compreender o fenômeno em questão delineou-se a partir da compreensão de que o ser humano é um devir e de que as possibilidades são ligadas e criadas pela própria existência e por isso, “[...] devemos compreender também que, diante de uma mesma situação, as pessoas podem criar formas diversificadas para lidar com a mesma” (BAPTISTA, 2007, p. 207).

No entanto, importa ressaltar que “não desconsideramos a possibilidade dos condicionamentos, mas também consideramos que o ser humano é capaz de transcender a estes das mais diversas maneiras” (BAPTISTA, 2007, p. 207). Ou seja, não temos o objetivo de quantificar as experiências pesquisadas e, com isso, excluir aqueles que não apresentam a mesma experiência que a maioria, uma vez que, em termos quantitativos, os que não se enquadram na média também fazem parte do mundo como possibilidades de existência.

Enquadramo-nos em uma epistemologia que rejeita a ideia de que exista uma verdade objetiva esperando ser descoberta, a verdade, porém, emerge a partir de nossa interação com a realidade. O que implica na não existência de um significado sem mente, mas que esse se constrói a partir da nossa interação com o objeto investigado. Assumimos, ainda, que diferentes pessoas podem construir diversos significados em relação ao mesmo fenômeno, e que o nosso olhar é só mais um entre vários outros possíveis.

O conhecimento, a partir desta epistemologia, é contingente às práticas humanas e acontece através da interação entre seres humanos e o mundo, sendo desenvolvidos e transmitidos em

contextos essencialmente sociais. Por isso nos dirigimos especificamente ao mundo das intersubjetividades compartilhadas e à construção social do significado e de conhecimento (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nesse sentido, nosso enfoque se desenvolve a partir de interpretações da vida social e do mundo, considerando o contexto como um fator constitutivo dos significados sociais. Por isso nosso objeto de pesquisa é a ação humana, em cujas causas residem o significado, interpretado pelas próprias pessoas que as realizam e cuja objetividade pode ser alcançada acessando o significado subjetivo que a ação humana tem para o protagonista (SADÍN ESTEBAN, 2010).

Ainda nesse ponto de vista, pautamo-nos no acesso às práticas humanas por meio dos pontos simbólicos em que pudemos interpretar os pensamentos e as ações dos sujeitos da nossa investigação. Sob essa perspectiva, procuramos reconhecer a singularidade e a imprevisibilidade de todas as situações de ensino-aprendizagem propostas.

2.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM LEITURA DO/NO POE

A primeira etapa de pesquisa desse projeto foi realizada durante o primeiro semestre de 2013 e teve como objetivo entender as experiências e as vivências de leituras de outros pesquisadores, participantes das etapas anteriores do Projeto Observatório da Educação. Para isso, foi fundamental fazermos uma descrição resumida desses trabalhos, apontando também seus pontos fortes, mas, principalmente, enfocando os principais desafios a serem superados no que tange a formação de leitores e ao desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Selecionamos, a fim de conhecermos práticas anteriores a nossa, e com intuito de inovar nas estratégias de ensino a respeito da leitura, dentre todos os trabalhos defendidos durante o Projeto Observatório da Educação, duas dissertações e uma monografia que tratavam sobre a competência leitora e os processos de formação de leitores. O que pudemos perceber é que todos tinham a preocupação em desenvolver as competências leitoras e escritoras, e que elas estavam bastante atreladas aos anseios da formação de leitores, já que trataram de procedimentos de leitura pautados na otimização das habilidades e competências a partir dos descritores específicos da Prova Brasil.

Em seguida, partimos para o segundo momento, ocorrido durante a execução da Sala Interdisciplinar de Aprendizagem de Conhecimentos Matemáticos, que objetivava compreender os processos da aprendizagem de conhecimentos matemáticos dos alunos

quando se introduz, no ensino da Matemática, a Resolução de Problemas como estratégia de ensino em uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvida com uma turma do 9º Ano de uma escola pública da cidade de Manaus/AM no Projeto do Observatório da Educação/CAPES/UEA e, no intuito de alcançar este propósito, os pesquisados de três comunidades investigativas que compunham o projeto - Ciências, Matemática e Língua Portuguesa - realizaram planejamentos interdisciplinares, criando ações que permitissem a dialogicidade entre esses três campos de conhecimento, e que não fossem isoladas e não tivessem característica de reforço escolar.

Findada a execução da Sala Interdisciplinar, propusemos, no terceiro momento, a realização de uma oficina de leitura que se pautava no uso de estratégias de leitura advindas de ações interdisciplinares, e objetivava observar como os alunos se viam no que concerne às postagens que faziam na Fan Page do POE no Facebook. Para isso, iniciamos identificando as postagens mais acessadas nos meses de junho, julho e agosto da referida Fan Page, para, assim, verificarmos quais dos seus conteúdos eram os mais citados; em seguida, elaboramos um quadro demonstrativo, articulando os interesses e posicionamentos dos alunos e conteúdos postados, para chegarmos a uma síntese e, posteriormente, a uma análise das opiniões obtidas.

Propusemos ainda uma atividade interdisciplinar (Oficina de Leitura) entre conhecimentos de Língua Portuguesa e Ciências, a partir de registros analisados das postagens feitas na Fan Page do POE no Facebook, utilizando os descritores que ainda não haviam sido suficientemente explorados pelos alunos durante as fases anteriores do projeto. Para isso, selecionamos as principais postagens de campanhas publicitárias referentes à poluição ambiental, a fim de, primeiramente, ajudá-los, a partir da utilização de alguns procedimentos de leitura, a reconhecer atitudes que demonstrassem os comportamentos ecologicamente corretos trabalhados na Sala Interdisciplinar. Era nossa intenção também, através do desenvolvimento desses descritores, retirados da Matriz de Referências, Tópicos e Descritores do Ensino Básico¹¹ fazer com que os alunos conseguissem identificar a finalidade do texto a

11 Caderno que visa envolver docentes, gestores e os demais profissionais da educação em uma campanha de valorização e conhecimento dos elementos que constituem os novos instrumentos de avaliação, que são Saeb e Prova Brasil. Sua importância está relacionada à verificação das fragilidades do ensino, através desse instrumento de avaliação, a fim de se alcançar as metas propostas pelo Ideb. Dessa forma, por meio desse caderno de orientações, o governa intenta contribuir para que os professores, os demais profissionais da área da educação e a sociedade, como um todo, possam conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de itens que constituem seus testes, associados a uma análise pedagógica de itens baseada no resultado do desempenho dos alunos. Particularizando o objetivo do caderno, a análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do

partir do uso de um gênero textual específico.

A partir da aplicação desse percurso metodológico (TRIVIÑOS, 2008) e (BAPTISTA, 2007), partimos para observação de como era compreendida e vivenciada a leitura pelos alunos, principalmente quando eles assumiam a condição de protagonistas nas atividades.

Apresentaremos e analisaremos tais experiências e vivências a partir da próxima unidade, na qual enfatizaremos as estratégias utilizadas, a fim de se otimizarem as práticas de leitura.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DURANTE AS PRIMEIRAS ETAPAS DO POE

Vivenciar as experiências de outros trabalhos, indubitavelmente, enriqueceu bastante a nossa jornada, principalmente por conta de percebemos o que já havia sido tentado em termos de desenvolvimento das práticas de leitura, através de estratégias de ensino que visassem o desenvolvimento das competências leitora e escritora; mas, sobretudo, pelo entendimento das limitações e dos desafios que podem ser percebido a partir da análise dos mesmos, sobretudo quanto ao desenvolvimento e à aplicação de estratégias inovadoras, possíveis de serem implementadas, a fim de vencer tais obstáculos.

Por isso, iniciamos, na próxima unidade, a descrição do trabalho defendido por Da Costa (2013) que tratou da importância da competência leitora e escritora para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos em uma perspectiva interdisciplinar, o qual nos ajudou a entender como utilizar práticas de leitura em contextos matemáticos.

2.2.1 A aprendizagem de conhecimentos matemáticos em uma perspectiva interdisciplinar no Projeto Observatório da Educação/Capes/UEA¹²

conhecimento trabalhadas na escola.

12 Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela mestra Yone Gama da Costa no primeiro semestre de 2013.

A primeira dissertação que investigamos foi a defendida por Da Costa (2013), intitulada: “A aprendizagem de conhecimentos matemáticos em uma perspectiva interdisciplinar no Projeto Observatório da Educação/Capes/UEA”. Constatamos que, embora sua atenção maior fosse entender os processos envolvidos na aprendizagem de conhecimentos matemáticos tratados dentro de uma perspectiva interdisciplinar, havia também uma preocupação em atender as demandas de leitura que, para a autora, potencializam os referidos processos de aprendizagem. Segundo Da Costa (2013), a educação deve estar baseada no desenvolvimento de competências, para poder resgatar a ênfase nos resultados da aprendizagem. Se for entendida diante dessa finalidade, a educação, a partir do desenvolvimento de competências, possibilitará compreender o conceito e os procedimentos de leitura e escrita, uma vez que ler e escrever poderão ser as funções essenciais da escolaridade obrigatória. Com isso, ensinar a ler e a escrever passa a ser um desafio que ultrapassa a alfabetização em sentido estrito. Dessa forma, o maior desafio do professor, na sala de aula, será de incorporar os alunos à cultura da escrita.

Da Costa (2013), no respectivo trabalho analisado, convoca os professores a assumir um novo desafio na condução de suas práticas educativas, propondo o abandono de atividades mecânicas de leitura, possibilitando, em contrapartida, a criação de situações que oportunizem a comunicação por escrito entre alunos para que superem a tradicional separação entre a apropriação do sistema de escrita e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, ao refletir sobre o papel da Matemática, sobretudo no Ensino Fundamental, evidencia a importância do aluno valorizá-la como instrumento para compreender o mundo a sua volta e vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Entretanto, isso só será possível se houver, concomitantemente, uma atenção especial para o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Dessa forma, Da Costa (2013) defende que a leitura seja sempre um processo interativo e construtivo e, quando redirecionada às aulas de matemática, deve possibilitar a decodificação e o entendimento de instruções, comandos, situações-problema e os símbolos específicos, típicos da linguagem da área.

Fica evidente que a leitura permeou a pesquisa de Da Costa (2013), quando, por meio de uma equipe interdisciplinar, usou textos de literatura como alternativa metodológica para que os alunos compreendessem a linguagem matemática, contidas naqueles. Tal ação visava destacar que os enredos das histórias literárias possibilitam que os alunos explorem acontecimentos e lugares, estabeleçam relações, identifiquem-se com as personagens,

procurem solucionar os desafios por elas propostos. Essa atividade pode ser enriquecedora, já que os alunos puderam não apenas ler a história, mas conversar e escrever sobre ela e sobre as ideias matemáticas presentes. Dessa forma, puderam desenvolver habilidades matemáticas e de linguagem simultaneamente.

Isso pode ser observado conforme o relato seguinte, contido no trabalho analisado:

Em sala, os alunos foram levados a perceber que é possível encontrar, num simples texto de literatura, situações matemáticas e, com isso, foi aumentando o interesse pela leitura, também foram estimulados a conseguir compreender essa relação. Por esse motivo, as atividades realizadas passaram a ter maior significado num processo que acabou por construir um conhecimento contextualizado. Essa prática abriu espaço para a comunicação nas aulas de matemática, tão caracterizadas pelo silêncio e pela realização de atividades que promovem o método mecânico dos cálculos. (DA COSTA, 2013, p. 67)

Na intervenção mencionada foram trabalhadas duas versões para a fábula “A cigarra e a Formiga”, de Esopo e de La Fontaine, reescrita por Monteiro Lobato. A proposta de trabalho com os alunos, além das questões relativas à interpretação de texto, buscou estabelecer relações com os conteúdos da matemática, através da criação de uma situação-problema.

Durante as aulas, de acordo com Da Costa (2013), foram realizadas técnicas de leitura silenciosa, para que os alunos se identificassem com o texto, assim como foi usada também a técnica de leitura compartilhada, que desencadeou na criação de situações-problema, a fim de que os alunos mobilizassem seus conhecimentos prévios, em busca de resolver tais situações-problemas relacionadas à área da matemática.

No trabalho em questão, há uma intencionalidade em envolver as práticas de leitura literária com a finalidade da criação e resolução de situações-problemas da matemática. A saber, é importante que, ao iniciarmos uma prática de leitura por meio de obras literárias, podemos estabelecer dois objetivos: a leitura por afinidade e a leitura como finalidade. A primeira deve ser praticada com prazer, por alunos conscientes que procuram compreender a obra e aprender sobre o autor, não como uma obrigação escolar. O segundo tipo de uso de leitura literária procura um estudo, no qual os alunos irão confirmar ou descobrir informações específicas a respeito do texto, ou seja, a estrutura do mesmo, que tipos de conteúdos e assuntos são abordados por eles.

Embora de finalidades e envolvimento distintos, ambas as possibilidades podem ser usadas de modo complementar em sala de aula, no entanto, para o seu uso ser efetivo e significativo, é necessário que sejam propostas através de práticas de envolvimento, de integração, ou seja, que sejam executadas junto com os alunos, e não como costume já

existente. Para isso temos de nos preparar, ainda que professores, como leitores, só assim os alunos se prepararão, crescerão e se tornarão mais competentes, juntamente conosco, enquanto condutores e mediadores dessas ações (TELLES, 2010).

Conforme constatamos, os respectivos procedimentos não foram adotados, já que se partiu de uma autonomia presumida e gratuita dos alunos. Evidentemente que a prática de leitura narrada por ela foi bem orientada, porém não foi construída junto com os alunos. Nesse sentido, ela poderia ser mais bem otimizada, instrumentalizada e de maior envolvimento, caso se considerassem essas particularidades, típicas e necessárias em qualquer atividade que envolvam práticas de leitura literária. Além do que, em razão das particularidades de um texto literário, compreendê-los exige do leitor habilidades específicas que o possibilitem fazer o interlocutor parte do texto. E, pelo que foi apresentado, essas técnicas não foram trabalhadas.

Entretanto, o respectivo trabalho apresenta avanços significativos, já que se intenciona o trabalho interdisciplinar da leitura, o que possibilita, por seu turno, um estímulo, uma orientação e uma integração da prática da leitura, ações essas não pensadas nas práticas mais tradicionais e recorrentes de leitura.

Outra dissertação vinculada ao POE também abordou o desenvolvimento da competência leitora, a partir das práticas de leitura, o que veremos a seguir.

2.2.2 O projeto POE/AM como “locus” de desenvolvimento curricular: um processo interdisciplinar a partir da competência leitora¹³

Nesta dissertação, elaborada por Marques (2013), a leitura é apresentada como um processo de alta vitalidade e complexidade, por conta de seus mistérios e segredos. O objeto investigado por ele incide na competência leitora, a qual é vista como uma possibilidade de potencializar o aluno a transitar pelos vários gêneros dos diferentes saberes. Sua intenção foi destituir a visão errônea de que o trabalho de leitura é de responsabilidade, praticamente, exclusiva dos professores de língua materna e, por isso, partiu da premissa da interdisciplinaridade a fim de desmistificar que as práticas de leitura são possíveis somente nas aulas de Língua Portuguesa. Além do que, Marques (2013) considera que só há leitura

¹³ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pelo mestre Fábio Francisco de Freitas Marques no segundo semestre de 2013.

verdadeira e compreensiva, quando conseguirmos ler o que está sendo dito de maneira integrada, no seu todo, e não a partir das perspectivas isoladas e fragmentadas das disciplinas, pois, no cotidiano, as demandas e exigências advindas das leituras são universais e complexas, e não aparecem nessas perspectivas divididas e fracionadas, tais quais são apresentadas nas escolas.

O autor, ao longo do texto, articular os conceitos de competência e de leitura a fim de demonstrar que o desenvolvimento de habilidades específicas de procedimentos de leitura potencializam as práticas e o hábito de leitura.

Após construir esse aporte teórico, Marques (2013) reuniu-se com o grupo de pesquisadores do POE, do qual fazia parte, para a elaboração de um planejamento integrado, a fim criar ações que ajudassem os alunos a desenvolverem, com autonomia, a competência leitora. Para atingir tal objetivo selecionaram três dos descritores que os alunos não haviam desenvolvido, conforme detectado na avaliação diagnóstica, feita por uma pesquisadora do respectivo grupo. Os descritores explorados, então, foram o D13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados –; D 01 – localizar informações explícitas em um texto – e; D12 – estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Após a identificação dos descritores, foram selecionados algumas estratégias para trabalhar com os alunos. Para o primeiro descritor, foi escolhida a estratégia do Portfólio, para o segundo descritor a estratégia de resolução de problemas e, para o terceiro descritor, a estratégia de oficina de produção textual.

Como o próprio autor relata, no trabalho com o descritor 13, detectou-se que os alunos não chegavam a identificar os efeitos de ironia nos textos, pelo fato de nem sequer saberem o que a palavra ironia significava. Percebendo isso, os investigadores optaram, no primeiro momento, em trabalhar o significado da palavra, para depois tratar sobre a habilidade indicada pelo descritor. Após reflexão sobre um vídeo apresentado para os alunos, constatou-se que identificar efeitos de ironia nos textos ainda continuava sendo o problema para os sujeitos, mesmo depois da intervenção realizada. Por outro lado, através das observações da interação dos discursos dos sujeitos, Marques (2013) percebeu que houve um avanço significativo na construção de conhecimentos relacionados à ironia e humor. Através das respostas dos exercícios, a palavra ironia já não era mais estranha nos acervos linguísticos dos investigados.

Quanto ao descritor 01, o autor percebeu que os sujeitos não tinham paciência para ler textos, nem mesmo os relativamente pequenos e chegou a essa conclusão após detectar que os sujeitos não tinham problemas em encontrar a informação explícita solicitada, já que no

exercício utilizado para trabalhar o desenvolvimento da referida habilidade, verificou-se que, quando há uma indicação específica de onde se encontrar a informação, os alunos conseguem encontrá-la sem nenhuma dificuldade; no entanto, quando essa delimitação não era concedida, os alunos passaram a apresentar problemas para encontrar tal informação. A partir disso, o autor acredita que o problema não é encontrar a informação explícita, mas a competência leitora de dominar textos mais densos e elaborados e ele chegou a essa constatação, pois, de acordo com seu relato, quando distribuía textos mais extensos, os alunos, ao passarem a vista no excesso de palavras, já se mostravam incomodados.

Ao fim, o autor relata a impossibilidade com o trabalho com o terceiro descritor, devido à necessidade de uma ação mais minuciosa, já que, segundo ele mesmo afirma, “desenvolver a habilidade de reconhecer o tipo de relação semântica (causa, finalidade, lugar, tempo, etc.) estabelecida pelas expressões conectoras, não é algo tão simples, muitas vezes até para alunos de graduação.” (MARQUES, 2013, p. 78).

Neste segundo trabalho, o autor se apropriou dos conceitos de interdisciplinaridade, de competência leitora, de estratégias de ensino a fim de alcançar seu objetivo de pesquisa. Assim, no intuito de desenvolver a competência leitora a partir de estratégias de ensino específicas e atreladas aos descritores (habilidades) procedimentais de leitura, ele, juntamente com sua equipe de pesquisadores, propôs ações que enfatizassem habilidades particulares da leitura para desenvolver, através delas, uma melhor competência em leitura.

Desse modo, cada texto abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretações ou de leitura e, se as intenções do produtor podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto apenas uma interpretação única e verdadeira – expediente esse muito comum nas salas de aula. Ao contrário, a intelecção de um texto “consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele em grande parte, por meio de marcas linguísticas” (KOCH, 2004, p. 160). Tais marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe uma compreensão adequada que, conforme já foi dito, somente é alcançada por leitores que conseguiram desenvolver suficientemente habilidades que lhes permitiram atingir tal entendimento.

Portanto, para que possa chegar a uma interpretação/interação mais profunda do e com o texto, o educando precisa ser preparado para reconhecer essas marcas, isto é, precisam-se ser exploradas além dos descritores trabalhados na dissertação do referido autor muitos outros, dentre eles, podemos citar, a título de exemplo: identificação do tema do texto, distinção entre um fato e a opinião relativa a esse fato, inferência do sentido de uma palavra ou expressão, identificação das finalidades de textos dos mais diversificados gêneros textuais,

identificação da tese do texto, estabelecimento da relação entre a tese e os argumentos utilizados para a sua defesa; enfim, deve-se desenvolver habilidades que capacite esses alunos a agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (BRASIL, 2000).

As práticas de leitura devem mostrar aos educandos que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de permitir-lhe apreender a intencionalidade subjacente ao texto, como também recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo. (KOCH, 2004).

Isto implica que o mais importante do processo formativo de práticas e do desenvolvimento de hábitos de leitura é que o educando desvele, a cada nova leitura de um texto, novas significações, não detectadas nas leituras anteriores. Isso, inclusive, servir-lhe-á de motivação para adquirir e acessar novas literaturas, despertando-lhe, assim, um maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se, por assim dizer, o seu coautor.

É nesse sentido que Koch (2004, p. 161) nos diz que:

[...] no momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implícito no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo produtor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento (KOCH, 2004, p. 161).

Isto é, o conjunto de todas essas habilidades – além de outras que não foram mencionadas – formará, quando bem exploradas nas práticas de leitura, leitores competentes tanto no nível das competências textuais/linguísticas, quanto das competências comunicativas. Dessa forma, ao desenvolver as suas competências em leitura, o aluno deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo no ato de ler, conforme sugere Paulo Freire (1991).

Uma terceira pesquisa analisada foi a de Arruda (2013), que abordou a respeito do uso do portfólio como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ensino de Ciências. É sobre suas experiências que vamos comentar na próxima unidade.

2.2.3 O portfólio como estratégia de ensino para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ensino de Ciências¹⁴

Arruda (2013) desenvolveu um estudo também com o grupo anteriormente analisado, intencionando entender, a partir de um processo interventivo/investigativo, a contribuição do portfólio, enquanto estratégia de ensino, para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ensino de Ciências. Para isso, articulou, ao longo do trabalho, os conceitos de Ciências, de Competências Leitora e Escritora e de Portfólio, como estratégias de ensino; a fim de, juntamente com uma equipe interdisciplinar, elaborar, desenvolver e, por fim, avaliar o uso do portfólio enquanto estratégia de ensino-aprendizagem. Feito isso, analisou as possíveis contribuições desse processo para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos estudantes participantes das intervenções.

Arruda (2013) entende que o espaço escolar e os sujeitos que o compõe têm sofrido várias mudanças por conta dos diferentes rumos da formação escolar. No entanto, a fragmentação das disciplinas ainda se faz latente no expediente escolar, o que tem favorecido ao distanciamento entre o ser e a construção do seu próprio conhecimento.

Também defende que o uso de práticas de leitura, em todos os seus âmbitos, não apenas na Língua Portuguesa, deve acontecer, por conta de ser um agente facilitador e mediador do desenvolvimento da competência leitora e escritora, visto que, proporciona autonomia, algo que está intrinsecamente ligado àquele que é competente. Chega a esse denominador, por acreditar que o domínio da leitura exige não só o desenvolvimento de uma única habilidade, mas de um conjunto de habilidades atreladas que coadunam para o desenvolvimento da competência. Por esse motivo, é, cada vez mais, necessário o domínio dos procedimentos de leitura com o intuito de, além de perceber as relações existentes em cada manifestação da língua, transitar nas diversas esferas sociais do conhecimento historicamente consolidados.

Para isso, propõe o desenvolvimento de estratégias de ensino, que sirvam como aliados nesse processo, proporcionando ao aluno a chance de se tornar um leitor e escritor competente. Isto é, as esferas de conhecimento devem se aproximar a fim de criar modos estratégicos que desenvolvam a competência leitora do aluno e seu interesse pela leitura (ARRUDA, 2013).

¹⁴ Monografia defendida no Curso de Graduação de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM.

Dessa realidade, surge a proposta da autora em trabalhar com o portfólio, já que este, em razão do seu caráter inovador e incomum, possibilita o acompanhamento do desenvolvimento contínuo dos estudantes, analisando seus avanços e possíveis dificuldades a cada atividade, além de permitir um contato mais próximo ao aluno, por meio da escrita, incentivando-o, frente aos obstáculos encontrados no percurso, a traçar as melhores estratégias de superação das dificuldades encontradas.

Consolidada suas as perspectivas teóricas, a partir do estabelecimento da relação entre os conceitos trabalhados (Ensino de Ciências, competência leitora e escritora e portfólio), Arruda (2013) partiu, então, para o planejamento e execução de um plano interdisciplinar, que consistiu na consolidação dos procedimentos¹⁵ inerentes ao portfólio, cujo objetivo era desenvolver e avaliar ações que visavam o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Como fonte de dados, foram utilizados os próprios portfólios elaborados pelos alunos e, a partir deles, a autora pôde perceber que o seu uso pode servir como alternativa de ruptura ao modo de ensino tradicional – que valoriza a exposição dos conteúdos e a passividade dos alunos em relação a essa exposição – ainda presente nas salas de aula, pois oferece ao aluno o papel principal em seu processo aprendizagem, à medida que o possibilita a ser responsável e autônomo em relação à construção do seu próprio conhecimento. Assim, para a autora, o portfólio se torna uma possibilidade articuladora entre o ensino de Ciências e o desenvolvimento da competência leitora e escritora, em virtude de possibilitar, por meio de registros constantes e reflexivos das aulas, uma melhor compreensão do que os alunos escrevem/leem e porque escrevem/leem (ARRUDA, 2013).

O trabalho descrito por Arruda (2013) está relacionado com as diretrizes propostas para o uso e o desenvolvimento de práticas de leitura e competência leitora, já que se baseou numa atividade interativa, realizada, conjuntamente, por outras áreas do saber que se interdependiam, ao longo do processo, na busca dos mesmos fins. Dessa forma, a iniciativa de uma proposta estava sempre bem regulada pelas condições da outra, o que tornou as ações desenvolvidas bem interativas, dialógicas, dinâmicas e negociáveis.

Essa visão interacionista consolidou um encontro, uma parceria e um envolvimento entre os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma comunhão de ideias e de informações, a partir do uso do Portfólio que se efetivou como uma atividade interativa de expressão, de

¹⁵ Acordo quanto às formas de registros; Identificação do portfólio com dados pessoais dos alunos; Diálogos iniciais entre professor e alunos a fim de esclarecer o procedimento da atividade; Registros individuais e coletivos; Inclusão de produções significativas; Registros dos sentimentos quanto aos avanços e às dificuldades encontradas; Avaliação do desempenho individual e do professor.

manifestação verbal das ideias, das informações, das intenções e das crenças, tornando o uso da língua numa prática significativa e prazerosa.

A dinâmica adotada pela pesquisadora permitiu ainda uma aprendizagem mais marcante, já que, conforme Demo (2010), constituiu-se por uma estratégia de aprendizagem que perpassou o sentido do instrucionismo e da reprodução de conceitos. Isto é, valorizou a pesquisa e a elaboração (autoria e autonomia) de atividades que naturalmente culminaram na construção do próprio conhecimento do aluno.

Arruda (2013) conseguiu transformar a escola em um laboratório de pesquisa e produção do conhecimento, transcendendo a perspectiva de ter alunos que apenas escutassem as aulas, tomassem nota do que ia sendo explicado para depois reproduzir numa avaliação. Ao contrário, as práticas adotadas por ela possibilitaram aos discentes não só o acesso às informações dispensadas a eles, mas suscitou que eles fossem além, de modo que formasse seu próprio acervo científico e cultural baseado nas suas próprias expectativas em relação às temáticas abordadas, para assim construir os seus portfólios (DEMO, 2010).

Essa ação, podemos dizer, já é um ensaio para a transformação dos alunos em pesquisadores, uma vez que ascendeu os alunos ao nível da reconstrução do conhecimento, o que aconteceu a partir do momento em que se deu condições para que os próprios discentes buscassem informações outras que satisfizessem suas curiosidades.

Indubitavelmente, a leitura e a análise desses trabalhos nos possibilitaram adentrar no objetivo da nossa pesquisa com mais propriedade, pois já sabíamos o que havia sido trabalhado com os sujeitos da nossa investigação e quais obstáculos devíamos superar, a fim de consolidar práticas de leitura dinâmicas, prazerosas e eficientes com os alunos. Então, seguimos, juntamente com a nossa equipe interdisciplinar, para o planejamento e a intervenção (com propósitos investigativos) da Sala Interdisciplinar, a qual será descrita na próxima unidade.

2.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA DURANTE A EXECUÇÃO DA SALA INTERDISCIPLINAR DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

Depois desse percurso nas experiências narradas pelos investigadores do POE que versaram sobre práticas de leitura, partimos para a outra etapa da nossa pesquisa, ocorrida durante a execução de uma estratégia, chamada de Sala Interdisciplinar de Aprendizagem de Conhecimentos

Matemáticos. Essa sala objetivava compreender os processos da aprendizagem de conhecimentos matemáticos dos alunos quando se introduz no ensino da Matemática a Resolução de Problemas como estratégia de ensino em uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvida em uma turma do 9º Ano de uma escola pública da cidade de Manaus/AM no Projeto do Observatório da Educação/CAPES/UEA e, no intuito de alcançar este propósito, os pesquisadores realizaram planejamentos interdisciplinares, criando ações que permitissem a dialogicidade entre esses três campos de conhecimento, e que não fossem isoladas e não tivessem característica de reforço escolar.



Figura 1: Equipe do POE
Fonte: Castelo Branco, 2013

2.3.1 Descrição das Atividades

No que tange às Salas Interdisciplinares de Aprendizagem de Conhecimentos Matemáticos, a equipe fez, inicialmente, um diagnóstico da realidade na qual se desejava intervir através da realização de oficina de estudo. Esse diagnóstico foi realizado a partir de atividades de roda de conversa com os alunos, aplicação de simulado com foco na resolução de problema nos modelos da Prova Brasil¹⁶ e observação participante (MOTA, 2014).

Com a realização do diagnóstico, a equipe partiu para a fase do planejamento das ações, que seriam executadas durante as salas interdisciplinares. Foi combinado que planejaríamos

¹⁶ Avaliação nacional realizada a cada dois anos para avaliar as habilidades de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

nossas ações obedecendo aos conteúdos que vinham sendo ministrados pelos professores regentes da turma. Foi elaborado um cronograma de atividades, executado em sua íntegra. Para o primeiro planejamento foi escolhido, unilateralmente, a temática dos distúrbios alimentares. Coube a nós, ao final desse cronograma, propor uma atividade de leitura que considerasse também alguns descritores da Língua Portuguesa. Então, utilizando algumas postagens feitas na Fan Page do POE, fizemos um minicurso, a respeito dos principais gêneros textuais encontrados em ambientes virtuais e relacionados à temática trabalhada na sala interdisciplinar.

Em seguida, aplicamos um estudo dirigido, para que os alunos pudessem demonstrar se haviam compreendido o que tinha sido explicitado. O resultado acabou não sendo tão satisfatório, em virtude do pouco espaço de tempo disponibilizado pela equipe interdisciplinar para que executássemos essa ação.

A insatisfação do resultado dava-se à medida que os alunos entregavam os estudos dirigidos de forma descompromissada com a atividade. Como dito, um dos fatores que contribuiu para essa situação foi o fato de encontrarmos a turma em condição de alto estresse, em decorrência da delonga das atividades anteriores e o fato de termos nosso espaço individual de intervenção apenas no final do cronograma, o que inviabilizou um sentido maior a ser dado para a atividade. Outro fator essencial para não participação efetiva dos alunos em nossa proposição está relacionado, infelizmente, ao fato de não se ter sido atribuído nota às atividades, o que desestimulou os alunos.

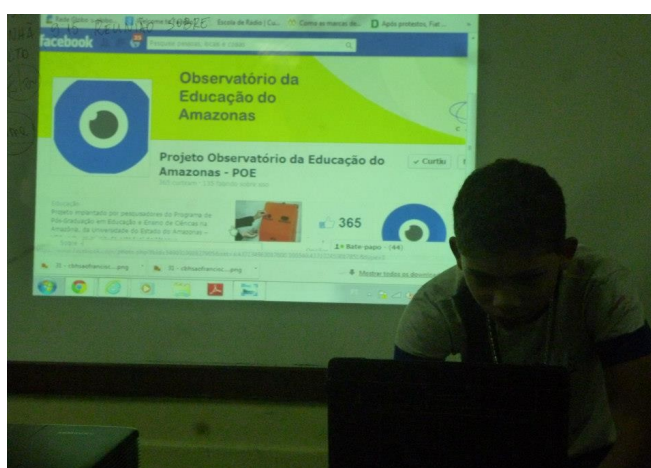


Figura 2: Momento de visualização da Fan Page do POE no Facebook
Fonte: Castelo Branco, 2013

Antes de terminar os momentos de intervenção do primeiro planejamento, solicitamos um espaço

para que executássemos uma atividade com os alunos no intuito de eles vivenciarem, na prática, o que havia sido ensinado sobre os gêneros textuais. Dessa forma, dividimos os alunos em grupos, e disponibilizamos alguns gêneros textuais para que, com base na temática que vinha sendo desenvolvida, criassem uma produção genuína ou parafraseada. Em princípio, a atividade foi bem interessante, pois os alunos demonstraram ter muitas ideias para executá-la. Houve até uma equipe que criou uma paródia sobre pessoas que se preocupavam exclusivamente com o culto a beleza corporal, já outra equipe criou um cartum, demonstrando como se via uma pessoa com anorexia diante do espelho.

Entretanto, outras produções acabaram não sendo finalizadas por conta da falta de acompanhamento em todas as etapas desse processo de construção.

Em seguida, durante a execução do segundo planejamento, disponibilizamos para os alunos uma lista de atitudes típicas de pessoas que tem uma preocupação com o Meio Ambiente e vinculamos essas atitudes a pessoas com consciência e comportamento ecológicos. Assim, disponibilizamos postagens na Fan Page do POE para que eles compartilhassem junto a suas páginas pessoais e escrevessem um depoimento sobre a atitude que havia compartilhado. Muitos alunos participaram, mas, também por não ter sido atribuído um conceito, a participação não foi maior e mais intensa. Isso aconteceu também em virtude do excesso de atividades simultâneas a que vínhamos propondo, já que paralelamente os outros investigadores também executavam suas ações.

Na figura abaixo podem ser vistas algumas das postagens referentes às ações que demonstravam um determinado nível de consciência e de comportamento ecológico.



Figura 3: Algumas postagens da Fan Page em relação aos comportamentos e consciência ecológica corretas

Fonte: Almeida, 2014

Em seguida, foi proposta uma visita a um mercado municipal que ficava ao lado da escola, no intuito dos alunos, a partir de um questionário previamente elaborado, fazerem perguntas aos feirantes a fim de medir o nível de consciência e seus comportamentos ecológicos.

Na volta à escola após a visita, os alunos, seguindo algumas orientações matemáticas e de produção textual, elaboraram e resolveram alguns problemas matemáticos. Para que isso fosse possível, identificamos alguns procedimentos comuns à resolução de problemas matemáticas e também de compreensão textual. Eles foram exaustivamente trabalhados ao longo das intervenções e só depois de exauridas todas as indagações sobre a estratégia, encaminhamos tal proposição.

Para essa atividade, obtivemos resultados satisfatórios, sobretudo em virtude de termos possibilitados aos alunos conhecerem o caminho utilizado para a formulação de resoluções de problemas e, mediante o ensino dos procedimentos de leitura e análise das respectivas resoluções, foi possível fazê-los respondê-las satisfatoriamente.

Finalizamos nossas ações na sala interdisciplinar com a sensação de que devíamos superar não somente a fragmentação dos saberes, mas também da prática docente e isso só é possível, se a escola efetivamente pensar na consolidação de um projeto educacional entendido como um conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, isto é, de propostas e planos fundados numa intencionalidade, entendida como força norteadora da organização e do funcionamento escolar provinda de objetivos preestabelecidos.

E sobre a contribuição do educador junto à escola através do seu projeto pessoal, Severino (2009, p. 39) no diz que:

Só no campo de um projeto, o educador, como profissional, poderá articular seu projeto pessoal, existencial, ao projeto global da sociedade na qual se encontra, seja ele um projeto universalizado, identificado com os interesses de poucos, ideologizado, caso em que o trabalho educacional ainda terá de se dar uma dimensão de crítica e de resistência. (SEVERINO, 2009, p. 39)

Apenas sob condução de uma intencionalidade que um grupo de professores poderá constituir uma equipe, ou seja, agir como sujeito coletivo, superando as idiosincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais. Isso ocorre por conta da intencionalidade ser um guia a ação e, sendo ela estabelecida em razão de um projeto social, não haverá como contrapor os interesses particulares aos interesses universais que estarão em jogo.

3 O FACEBOOK NO POE: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A partir da necessidade de executarmos uma prática de leitura atendessem os anseios da juventude, superando os desafios para a formação e desenvolvimento de hábitos de leitura do respectivo público investigado, e fosse vivenciada dentro de um espaço virtual; lançamos uma proposta ao grupo de pesquisadores que consistia na criação de uma oficina de leitura, respeitando os conteúdos que vinham sendo trabalhados pelo POE, naquele momento, conforme os seguintes objetivos: (a) observar como os alunos se viam no que concerne às postagens que eram feitas na Fan Page do POE no Facebook, assim como (b) propor atividade interdisciplinar entre conhecimentos de Língua Portuguesa e Ciências, a partir de registros analisados das postagens feitas na Fan Page do POE no Facebook, utilizando, como base dialógica, os descritores que ainda não haviam sido suficientemente desenvolvidos pelos alunos.

No primeiro dia intervenção foi utilizada uma sala de aula na qual foi feita a explanação do que havia sido planejado para a oficina de leitura e propósito da mesma. Com o consentimento da participação de todos os alunos presentes, a oficina iniciou com uma conversa informal na qual se buscou verificar as formas que eles entendiam, usavam e avaliavam as redes sociais, principalmente, o Facebook. A partir desse momento preliminar, projetamos uma postagem compartilhada pela Fan Page do POE no Facebook e, em seguida, suscitamos deles explicações sobre o conteúdo publicado e também partilhamos do nosso ponto de vista à respeito do material. Feito isso, foi solicitado aos alunos que escrevessem numa folha de papel um comentário que demonstrassem o que haviam entendido da postagem, assim como o sentido que ela trazia para si mesmos. Em seguida, recolhemos os comentários dos alunos a fim de observar o que haviam escrito, assim como foi realizada uma correção gramatical do que havia sido escrito por eles no intuito de deixá-los mais à vontade para publicar esses comentários na Fan Page do POE sem nenhum receio de críticas de cunho ortográfico, já que, inicialmente, acreditávamos que por se tratar de uma página mais formal, eles se preocupassem mais com os aspectos normativos da língua. Depois dessa correção, finalizamos as atividades planejadas para aquele primeiro momento.

O segundo dia de atividades foi realizado no laboratório de informática da escola-campo, que apresentava pouquíssima infraestrutura para dar seguimento ao que tinha sido planejado, já que este local parecia mais um depósito de livros e de outros materiais usados no expediente escolar (livros, uniformes, fantasias, materiais de limpeza, entre outros). Outro empecilho

encontrado foi o número muito reduzido de computadores disponíveis e funcionando, o que atrasou e dificultou o desenvolvimento das ações, uma vez que alguns computadores acabaram sendo usados por mais de um aluno, o que gerou um enorme atraso no desenrolar da oficina. Mesmo com estes impedimentos, demos continuidade às atividades, solicitando aos alunos que acessassem o seu perfil social no Facebook e se direcionassem para a página do POE na referida rede social.

Quando da estada deles na Fan Page, pedimos que fizessem um reconhecimento e uma compreensão geral do que havia sido postado na referida página nos meses de junho, julho e agosto e, logo após, perguntamos a(s) temática(s) que eles podiam visualizar sendo trabalhadas neste sítio. Identificada(s) a(s) temática(s), solicitou-se aos alunos que acessassem outras postagens ali compartilhadas e fizessem comentários a respeito do entendimento e do sentido que elas traziam para cada um deles.



Figura 4: Foto do laboratório de informática da escola-campo
Fonte: Almeida, 2014

O último dia de intervenção também foi desenvolvido no laboratório de informática da escola e contou com um número menor de alunos, dado ao fato de alguns que haviam participado das etapas anteriores estarem ausentes na atividade programada para aquele dia. Isso acabou facilitando na distribuição de alunos por computadores, mas foi um impeditivo para fazer análises mais minuciosas do fenômeno que nos propomos a investigar, já que o quantitativo de alunos que participaram de todos os três momentos foi bastante reduzido. Para este terceiro dia, preparamos uma pequena aula explanando, por meio de exemplos encontrados na própria rede social, sobre os gêneros textuais mais recorrentes nesses ambientes e, a partir dessa explicação, pedimos que escolhessem publicações diversas sobre o tema trabalhado

(consciência e comportamento ecológico) para compartilharem em suas páginas pessoas e marcando¹⁷ a página do POE no Facebook.

A oficina de leitura foi finalizada com a aplicação de um questionário que intencionou, a partir do ponto de vista dos alunos, avaliar sua participação na oficina, assim como a dinâmica, a estrutura e a validade das atividades propostas durante a mesma. Pôde-se perceber ainda como eles enxergam e vivenciam o uso das redes sociais na lide escolar.

O emprego do questionário foi feito com duas semanas da realização da oficina, no intuito, também, de verificar se os alunos ainda se recordavam da temática e da dinâmica da oficina, isto é, a fim de perceber se a oficina servia de referencial e para desenvolver as práticas de leitura para os alunos.

3.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA MEDIADAS PELO FACEBOOK: O USO DA OFICINA DE LEITURA COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

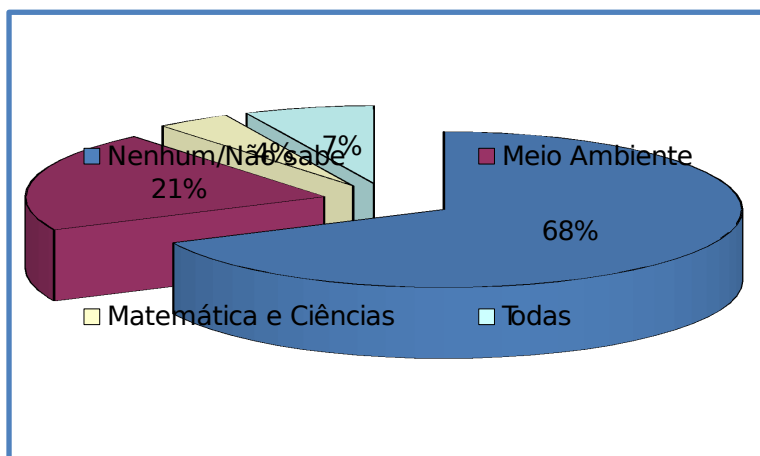
Conforme o dito, a oficina aconteceu na escola-campo, na última semana do mês de outubro de 2014, e teve como objetivo principal verificar aspectos relevantes que pudessem emergir das vivências e experiências de leitura dos estudantes envolvidos no POE, evidenciando as contribuições decorrentes do uso do Facebook como recurso pedagógico mediador na aplicação das estratégias de leitura. Para isso, inicialmente, intencionamos observar como os alunos manuseavam as redes sociais e quais relações estabeleciam com a mesma. Nesse sentido, conversamos informalmente com os alunos, e eles puderam expor seus pontos de vista em relação ao modo como convivem com as redes e, sobretudo, como viam as postagens que eram feitas na Fan Page do POE no Facebook e o quanto elas ajudavam a desenvolver suas práticas de leitura.

O que emergiu dessas conversas foram comentários de quanto as redes sociais fazem parte da vida de cada um dos alunos envolvidos na pesquisa. Todos disseram ter uma relação muito estreita com a rede, muitas das vezes para manter diálogos com os amigos da escola, fazer novas amizades, expor fotos, registrar momentos e atividades diárias, comentar sobre as fotos e postagens de outras pessoas e, algumas vezes, obter informações sobre assuntos gerais, porém

¹⁷ Recurso do Facebook usado para que, quando um usuário faça uma postagem de certo conteúdo em sua página pessoal, ele possa ‘chamar a atenção’ de algumas pessoas que ele gostaria que acessassem aquela informação.

somente aqueles de suas áreas de interesse. O que implica dizer que eles nunca ou quase nunca procuram informações a respeito do que é tratado no ambiente escolar. Isso acontece ou porque eles acreditam que o Facebook não tenha esse tipo de informação ou porque não são estimulados a fazer. No entanto, como o POE já vinha, durante a Sala Interdisciplinar, relacionando as suas atividades ao ambiente das redes sociais, foi possível perceber relatos de alguns alunos que disseram já ter acessado as informações veiculadas no sítio do POE, além daquelas que apareciam no seu feed de notícias por conta das atualizações feita na página.

A validade do uso da página para veicular informações além daquelas utilizadas e trabalhadas no âmbito da sala de aula foi também citada pelos alunos durante a conversa, pois ajudavam a reforçar ou acrescentar os assuntos abordados em sala de aula. Eles relataram também que, a partir da veiculação desse conteúdos na página, puderam perceber a relação dessas temática estudadas na sala com eventos do cotidiano.



Percebida essa aproximação dos

alunos com a página, foi aplicado um questionário que visou identificar, dentre as postagens veiculadas na página, as mais lembradas pelos alunos. A partir da tabulação das respostas, foram elaborados dois gráficos que demonstram tanto as categorias das postagens que os mesmos consideram as mais interessantes da página, quanto os assuntos ou tópicos que eles gostariam que fossem mais explorado nela.

Gráfico 1: Postagens mais lembradas da Fan Page pelo alunos
Fonte: Gonzaga e Castelo Branco (2013)

O que pudemos perceber é que, embora vejam a Fan Page como um espaço interessante para conhecer os conteúdos das Ciências, os alunos não conseguiam se identificar com aquilo que é veiculado nela. Isso é evidenciado nos 68% que não lembram de nenhuma das postagens realizadas, assim como também não sabem precisar quais delas fizeram mais sentido para eles. No entanto, cabe destacar que o restante desse percentual, 32%, vinham acompanhando a página e, mais, conseguiam definir quais temáticas foram veiculadas e quais delas foram mais significativas.

Vale destacar que quase todos os entrevistados, 95%, já haviam tido algum contato com a página do POE e que, embora não se identificassem com as temáticas ali postadas, já tinham tido a oportunidade de ver as postagens feitas pela página ao menos uma vez. Entretanto, para haver uma interação com elas, era fundamental que os conteúdos apresentados significassem mais para os alunos, o que não aconteceu em virtude da página focar mais os conteúdos trabalhados na Sala Interdisciplinar.

Conforme o gráfico apresentado, destacamos que os assuntos sobre meio ambiente, o de maior proeminência da página, foi também o mais lembrado pelos estudantes com 21%. As atividades realizadas na sala interdisciplinar ganharam certo relevo já que 4% deles se recordaram das mesmas. Definir quais temáticas haviam sido trabalhadas na Fan Page é indício que houve uma aprendizagem, pois tendemos a recordar mais facilmente daquilo que faz sentido para nossa vida e com a qual nos identificamos.

No entanto, percebemos que, embora o uso da rede social fosse bastante acentuado, o quantitativo de alunos que chegaram a apreender alguma informação/conhecimento dos conteúdos trabalhado na sala interdisciplinar não foi tão significativo. Provavelmente, pelo fato de que mesmo as redes sociais configurando-se como espaços propícios à sistemática da aprendizagem social, neste caso, as atividades adotadas não permitiram que os alunos definissem seus próprios objetivos de aprendizagem, já que tanto as temáticas quanto as estratégias a serem usadas foram unilateralmente estabelecidas, o que não permitiu que os discentes fossem movidos tanto pelo ambiente quanto por seus interesses pessoais.

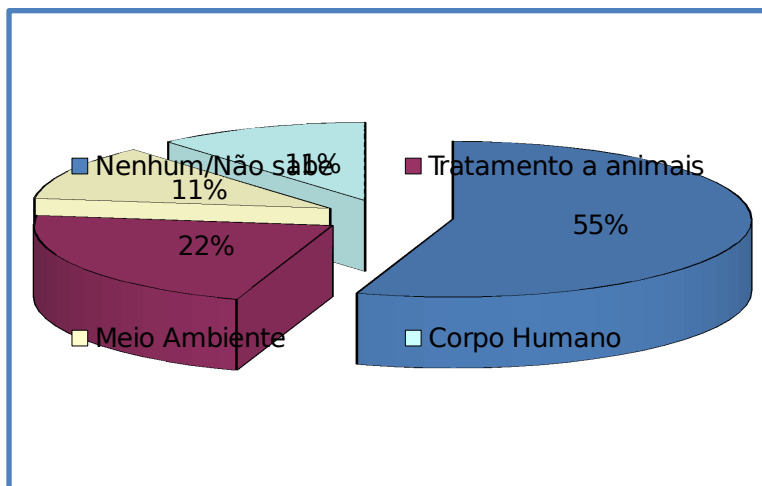


Gráfico 2: Principais áreas de interesse dos alunos
Fonte: Gonzaga e Castelo-Branco, 2013

Porém, não só a falta de uma proposta conjunta com os alunos foi a causa exclusiva para a ausência de aprendizagem, pois embora o quantitativo de alunos que não rememorou, ou não se identificou com nenhuma das postagens tenha sido grande, outro dado relativo às temáticas de interesse dos alunos nos mostraram que boa parte deles, 55%, não anseia por informações e conhecimentos sobre quaisquer temáticas ligadas aos conteúdos escolares, evidenciando um dos maiores problemas observados durante a aplicação tanto das salas interdisciplinares quanto da oficina de leitura, que tange ao desinteresse latente dos alunos pelos afazeres e assuntos escolares. Esse desinteresse ficou demonstrado também na etapa da oficina de leitura no qual alguns alunos que foram escolhidos resolveram não participar da oficina alegando que ficando na sala eles além de poderem continuar conversando com os colegas, não precisariam ficar fazendo nenhum tipo de exercício.

Como segunda etapa da oficina foi proposta uma atividade interdisciplinar, cujo ponto de partida foram situações dialógicas entre os conhecimentos de Língua Portuguesa e de Ciências em

que uma área do saber contribuísse com estratégias de ensino que pudessem ser utilizadas para aquisição de conhecimentos da outra e, como base desse diálogo, usamos os descritores que ainda não haviam sido suficientemente desenvolvidos pelos alunos. Ela se pautou na análise dos registros feitos pelos alunos quando estes faziam a leitura das postagens na Fan Page do POE.

Foram destacadas cinco postagens referentes às campanhas publicitárias/comunitárias sobre poluição ambiental, através da qual se buscou que os alunos reconhecessem atitudes que demonstrassem um comportamento ecologicamente correto. Vale ressaltar que essa temática já havia sido trabalhada durante as salas interdisciplinares¹⁸ que também faziam parte das propostas do projeto para esta fase. O intuito era fazê-los participarem da vida das comunidades virtuais, dos perfis e/ou das Fan Pages, terreno fértil para gerar diversos comentários e debates. Através de suas diversidades de funções, esses espaços têm sido canais de grande fluxo na circulação de informações, vínculos, valores e discursos sociais que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios, tornando-se, assim, um grande espaço para se repensar as relações em tempos pós-modernos (MACHADO; TIJIBOY, 2005).

Depois do planejamento das ações da segunda fase da oficina, foram selecionados os participantes. Esse grupo, inicialmente, era composto por dez alunos. Os critérios utilizados para a escolha dos mesmos baseou-se, primeiro, na participação ativa e comprometida destes nas salas interdisciplinares, o que implica que os cinco alunos que demonstraram maior interesse em participar das atividades e também os mais assíduos foram escolhidos. Selecionamos também outros cinco alunos, escolhidos seguindo o critério de estudantes que mais acessavam a Fan Page do POE.

A oficina iniciou em uma sala de estudos, na qual os alunos puderam visualizar uma postagem sobre poluição ambiental e pedimos, também, para que a descrevessem, identificando desde a finalidade do texto, os aspectos linguísticos e outras percepções próprias dos alunos. A seguir, foi solicitado que redigissem um comentário baseado na descrição realizada anteriormente. Os textos escritos foram corrigidos pelo condutor da oficina que se pautou apenas nas correções de cunho ortográfico-gramatical, mantendo o ponto de vista dos alunos. Para finalizar essa primeira atividade, solicitamos a eles que fizessem comentários sobre a publicação utilizada a

18 Sala interdisciplinar de Aprendizagem de Conhecimentos Matemáticos. Espaço de estudo e pesquisa de caráter interdisciplinar, que tinha como finalidade contribuir para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos, a partir de situações dialógicas com os campos de conhecimento da Língua Portuguesa e do Ensino de Ciências.

partir da correção feita em outro momento, de preferência em casa.

No entanto, a solicitação para que fizessem o comentário em casa não se consolidou como o esperado, já que entre os nove alunos presentes na atividade do dia anterior, apenas cinco deles produziram um relato, mas nenhum fez o comentário solicitado. Esse fato mostrou-nos que as atividades, para serem bem sucedidas, precisam ser perpetradas na presença de um tutor, já que a rede é um espaço aberto para várias atividades e as educativas ainda não são as de prioridade dos alunos. E mais, os alunos precisam sentir-se à vontade na ferramenta para poderem produzir algum tipo de comentário, o que aconteceria, principalmente, se o assunto tivesse uma relevância significativa o que os induzisse a se expor de tal forma. Os alunos além de não estarem familiarizados com o assunto, pensavam não ter propriedade suficiente para se posicionar sobre ele.

Embora tenhamos constatado que, em suas páginas pessoais, a referida preocupação não tenha sido tão marcante, por se tratar de uma atividade vinculada ao espaço da escola, os alunos ainda se sentiram muito intimidados a tecerem algum comentário que pudesse não ser bem aceito tanto pelo professor quanto por seus pares. Esta temeridade é muito comum no ambiente escolar. Por esse motivo, as escolas devem cada vez mais oportunizar práticas que utilizem as redes sociais para dar significado às experiências dos alunos; servir como um espaço público de discussão sobre os diferentes temas propícios para trabalhar as relações, laços afetivos, diagnosticar preferências, desenvolver o pensamento holístico, trabalhar a linguagem digital, deparar com situações conflitantes sobre os mais variados assuntos, trabalhar cooperativamente assuntos de interesse do aluno e estabelecer inúmeras estratégias, de acordo com a criatividade e objetivos dos alunos e professores. Isso só consegue ser concretizado se se respeitar a área de interesse dos alunos, se servirem de respostas aos conflitos individuais e comunitários pelos quais passam durante essa fase (MACHADO, TIJIBOY, 2005).

No segundo dia de atividades, já com seis alunos, motivadas ou pelas ausências à escola, ou por envolvimento destes em atividades de recuperação que aconteciam concomitante às intervenções, ou por pedido dos alunos para não mais participar da oficina; pedimos, mais uma vez, para que postassem a atividade solicitada no dia anterior, porém, surpreendentemente apenas um deles acabou postando. Em princípio, significou que o momento vivido na atividade do dia anterior já não era o mesmo na do dia seguinte e que, também, o fato de ter intervindo, ainda que gramaticalmente, pode ter representado para os alunos uma quebra de autoria. Soma-se a isto o fato de, no segundo dia, terem sido implementadas outras atividades planejadas para aquele momento.



Figura 5: Momento da postagem dos alunos na Fan Page do POE
Fonte: Castelo Branco, 2013

Após essa tentativa, trabalhamos com outras postagens ainda sobre a temática da poluição ambiental. Logo na primeira visualização desta atividade, fizemos um entendimento completo do conteúdo e em seguida, pedimos para que eles fizessem um comentário. Esta mesma prática se repetiu até a última visualização. No entanto, à medida que nos encaminhávamos para as últimas postagens, a explicação era mais diminuta. Isso foi feito para que pudessemos perceber se eles além de criar um roteiro e uma rotina de comentários, também passavam a ter mais autonomia para tal.

Mostramos a eles, então, a postagem abaixo:



Figura 6: Primeira postagem usada na oficina

Fonte: Meio ambiente é vida via Fan Page do POE, 2012

Após a observação da imagem, um dos alunos, fez o seguinte comentário:

Ao observar essa imagem, percebi que cada vez mais os seres humanos continuam desmatando e poluindo o nosso meio ambiente e que se continuarmos com esses comportamentos, vamos acabar com nosso próprio meio ambiente e também com nosso clima que se prejudica na medida que desmatamos as florestas. Cada ser humano por sua vez deve ter uma consciência e um comportamento ecológico elevado, pois, se não fizermos, seremos os mais prejudicados no futuro. (S. 3)

No momento em que solicitamos deles comentários para essa postagem, os alunos, por terem tido uma explanação maior e mais abrangente, ficaram acanhados para exporem seu ponto de vista, já que, aparentemente, percebíamos que estavam inseguros e, quando indagados pelo motivo que ocasionava essa insegurança, evidenciaram que ela se dava por conta de acreditarem que suas opiniões não eram válidas e tão completos quanto os do condutor da atividade. Essa constatação foi feita a partir do momento em que, à medida que iam diminuindo as explicações, mais eles passaram comentar as postagens.

Esse quadro evidencia que estamos passando por mudanças, principalmente aquelas relativas às pedagógicas, já que se urge por um ensino centrado mais nas necessidades e anseios dos estudantes e, por isso, as práticas e processos de ensino e aprendizagem tradicionais, ainda em voga, têm encontrado cada vez mais dificuldade para se consolidar. Porém, o seu fruto ainda se faz presente nas salas de aula, pois o silêncio e a passividade estão culturalmente instituído, e romper com ele exige uma rotina sistemática e uma nova didática que só serão sentidas a longo prazo.

Nesse cenário, as redes sociais virtuais apresentam-se como recurso que otimizam as práticas e processos de ensino e aprendizagem, capazes de possibilitar a audição das vozes que há muito vem sendo silenciadas no seio da escola. Essa possibilidade é possível, pois o principal objetivo do uso desses ambientes virtuais é a criação de uma rede de contatos e de partilha de informação e de conhecimento, centradas nas áreas de interesse e nas necessidades dos seus usuários, que se alargam à medida em que suas necessidades de comunicação e de desenvolvimento social também crescem. (MIRANDA et al, 2011)

Seguimos com a aplicação da oficina, mostrando para os alunos a segunda postagem veiculada na Fan Page do POE.

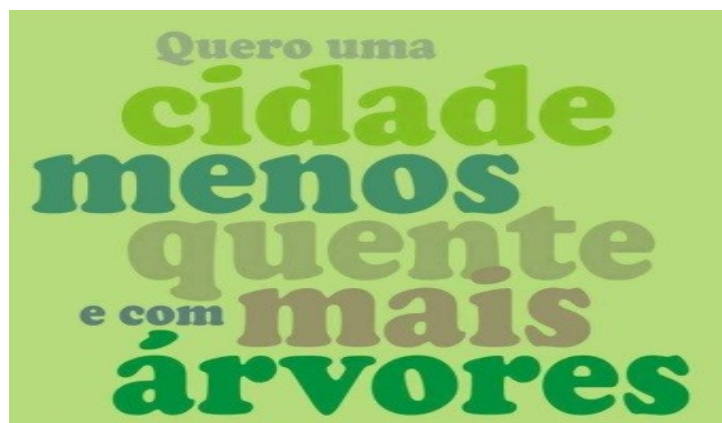


Figura 7: Segunda postagem usada na oficina
Fonte: Juventude sustentável via Fan Page do POE, 2013

A partir da visualização desta postagem, houve alguns comentários, dos quais selecionamos os seguintes:

Eu apoio! Reflorestar, Plantar, Cuidar, Etc..... São atividades muito simples e que valem muito... Um pouquinho de cada faz uma grande diferença... I Like [Sic] (S. 6).

Desmatar florestas para construir casas, edifícios, fábricas etc.. só contribuem cada vez mais para o aquecimento global, e a nossa cidade Manaus só esquenta mais e mais a cada dia! E como moramos nela, devemos fazer nossa parte: Plantar uma árvore!! [Sic] (S. 1).

Sim, eu apoio, mas com o desmatamento é impossível ter uma cidade menos quente por isso nos temos que espalhar essa ideia pela cidade onde vc mora [Sic] (S. 5).

Um dos objetivos da oficina era o reconhecimento de atitudes que demonstrassem um comportamento ecologicamente correto, assunto que foi bastante debatido durante as salas interdisciplinares e que consistia numa manifestação favorável às questões ambientais traduzidas em situações de consumo, podendo ser intencional, consciente carregada de autointeresse ou natural e introjetada. O que constatamos nas falas anteriores é que muitos deles demonstram ter consciência ambiental, já que comprovaram estar preocupado com a poluição do meio ambiente.

O fato dessa atividade possibilitar aos alunos que tivessem vários interlocutores em potencial os fez perceber o papel da comunicação, sobretudo a da escrita, em seus atos de fala/escrita, percebendo que na diversidade dos seus usos, ela cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

A partir dos momentos de interação com os mesmos, foi demonstrado que, sendo uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diversas funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida comunicativa, principalmente, se considerarmos

que na sociedade letrada a escrita tem um papel destaque, maiormente nas múltiplas atividades do dia a dia (no trabalho, nas relações e diálogos com os familiares, amigos, conhecidos, isto é, na vida social em geral). Por isso, eles se empenharam, durante as atividades em consultar os registros feitos durante a Sala Interdisciplinar a fim de que pudessem emitir comentários de acordo com a proposição da oficina que era a de convencer seus interlocutores a se conscientizarem sobre as problemáticas inerentes ao meio ambiente.

A mesma postura pode ser percebida na próxima postagem, quando os alunos se dirigiram diretamente aos seus interlocutores, “cobrando” deles os comportamentos necessários para que se reduzam o impacto ambiental de cada ser humano.



Figura 8: Terceira postagem usada na oficina
Fonte: Raízes via Fan Page do POE, 2013

Essa postura ativa dos alunos na cobrança dos seus interlocutores de ações que contribuíssem para a redução do impacto ambiental pode ser constatada a partir das falas abaixo:

Também não jogue lixo nas ruas, achem um cesto de lixo para jogar seu lixo ou espere chegar em casa! (S. 2).

Só um saco plástico que você pega no supermercado, muitas vezes com poucos itens dentro, leva mais de 450 anos para se decompor no meio em que vivemos, enquanto um saco de papel apenas 1 mês, se parássemos pra pensar nessa ação e utilizássemos sacolas retornáveis muitos recursos naturais como o petróleo seriam poupados na natureza e não teríamos sacolas no meio ambiente por mais 4 séculos... (S. 1).

E você? Pratica alguma dessas ideias? São coisas simples e que podem mudar pelo menos a sua cidade, se começar por você mesmo. Depois passa a ideia para seu vizinho, que passa para

outro, e assim continuam a compartilhar a ideia e vai melhorando a cidade. Pratique alguma das ideias, recicle o lixo, etc, e sinta a diferença (S. 4).

A partir dos trechos apresentados, foi possível constatar que uma proposição, quando não limitada a escrever para nada, para não dizer, para não se ato de linguagem – especialmente, porque não existe no seio dos grupos sociais nenhuma relação dialógica que permita a escrita ou a fala de palavras ou frases soltas, inventadas, isto é, de textos sem proposição, sem a clara e inequívoca definição da sua razão de ser –, pode permitir que os alunos consigam atender o objetivo de qualquer atividade, tal qual conseguiram em nossa atividade ao entender a finalidade do pôster de uma campanha comunitária. Chegamos a essa constatação em virtude deles terem suscitados de seus interlocutores ações tais quais aquelas mostradas pelo pôster e também relacionadas às aprendidas durante as atividades da Sala Interdisciplinar.

A quarta e última postagem serviu para mostrar o quanto essas atividades podem despertar o interesse dos alunos, já que em suas falas é possível perceber quão vislumbrados os alunos ficaram com a informação contida na postagem.



Figura 9: Quarta postagem usada na oficina
Fonte: Meio ambiente é vida via Fan Page do POE, 2013

Achei muito legal esta novidade, nunca tinha visto nada parecido. Se podermos vamos compartilhar esta novidade [sic] (S. 3).

Muito Boa essa ideia... Criatividade é muito importante em relação ao meio ambiente, tem que ser algo que mostre impacto, algo que chame atenção não só de um mais pelo menos da maioria... Como a própria foto já diz - Meio Ambiente é Tudo. #EuApoio (S. 6).

Uma ideia muito legal. Se pelo menos muitos papéis que seriam utilizados fossem assim, acho que já ajudava muito o meio ambiente e melhorava muita coisa (S. 4).

Ainda que o saldo final da oficina tenha sido satisfatório, percebemos que, por ter sido uma

temática escolhida unilateralmente pela equipe interventora, não foi possível alcançar todos os objetivos desejados durante o planejamento da oficina. Isto é, fazê-los, espontaneamente, seguir fazendo comentários a respeito da temática, porém, sem que fosse delineado ou exigido dele tal finalidade. Por isso percebemos que, quando forem utilizadas práticas educativas, usando as redes sociais; elas devem ser deveras flexíveis, devem, ainda, se constituírem a partir de um processo dinâmico de participação e envolvimento, cuja variação na intensidade e as formas da presença social e cognitiva dos seus membros aconteçam sempre obedecendo ao grau de interesse dos mesmos com a temática e com a metodologia usada (MIRANDA et al, 2011). Assim se prosseguíssemos com essa proposta, certamente, com o decorrer do processo, essa cultura de envolvimento, de comentários, de participação ativa se tornaria majoritária e, muito provavelmente, eles internalizariam essa dinâmica como um hábito.

Essa relação de desinteresse com a temática ficou bem latente no terceiro e último dia de atividades, quando solicitamos aos alunos que selecionassem uma postagem em outra página da internet ou em outros perfis e Fan Pages dentro do Facebook, partindo de um gênero textual que mais lhe agradasse. Em seguida, foi pedido que eles compartilhassem o material na sua página pessoal. Porém, mais uma vez houve uma barreira, já que apenas um aluno realizou a atividade conforme solicitado.

Nos momentos em que as atividades exigiam que os alunos interagissem nas ações através do seu perfil social, simplesmente não o fizeram. Isso acontecia muito por conta deles não se identificarem com a temática trabalhada. Chegamos a essa constatação dada à reincidência deste fato, pois, quando acompanhávamos uma das ações da Sala Interdisciplinar, ocorreu uma situação similar.

Uma semana após a realização da oficina de leitura, foi aplicado um questionário para os participantes da oficina. A aplicação do mesmo pautava-se em sete perguntas que tencionava saber o sentido dado por eles à oficina. A primeira delas indagava-os sobre a participação efetiva destes nos dias de oficina, já que a presença deles nas mesmas eram facultativas. Uma das respostas mais significativas diz respeito à justificativa da ausência de um dos participantes em algumas atividades: “Apenas algumas [atividades], pois eu estava perdendo algumas aulas importantes, com assuntos novos.” (S. 1). A concomitância da oficina às aulas deu-se em virtude do trabalho com um público mais diminuto, mas conforme já combinado com o professor regente que permaneceu em sala de aula, os que saíam não sofriam nenhuma perda nem de rendimento tampouco de conteúdo. Nesse sentido, os alunos simplesmente optaram pela não participação nas atividades.

No entanto, para os que participaram da oficina, acreditamos que foi uma experiência

engrandecedora, pois eles, após duas semanas decorridas da aplicação da oficina, conseguiram até mesmo detalhar as atividades realizadas. *“Do uso do facebook emitindo assim nossa opinião sobre diversos temas em várias publicações na página do POE.”* (S. 1). Como estávamos tratando sobre meio ambiente houve comentários a respeito de uma das postagens sobre o aquecimento global para qual um dos sujeitos lembrou-se dela da seguinte maneira: *“Sobre a foto que estava amostrando [sic] o tempo fora do normal.”* (S. 5).

Podemos dizer ainda que ter participado destas atividades foi um momento prazeroso para os alunos já que em suas falas, eles demonstram ter aprendido bastante com elas. *“Participei de todas as atividades da oficina de leitura e achei tudo muito legal.”* (S. 3). Percebemos ainda que, mesmo tendo sido trabalhado uma temática relacionada ao cotidiano, os alunos passaram a valorizar mais ainda o conteúdo trabalhado. *“O aprendizado de coisas desconhecidas até então coisas simples, mas importantes.”* (S.4).

Quando perguntados sobre o uso dos recursos do facebook para aprendizagem, os alunos também demonstraram que a rede social pode ser uma ótima ferramenta pedagógica, facilitadora no processo ensino-aprendizagem. *“Sim, porque assim os alunos gostam de estar no facebook seria boa ideia usá-lo para aprender também.”* (S. 2). Entretanto, os próprios alunos alertam para que o uso seja feito com responsabilidade e planejamento, pois *“pode chamar mais atenção para o aluno, assim como pode distrair eles também.”* (S.4).

Constatamos que a oficina de leitura usada como recurso pedagógico facilitador do processo ensino-aprendizagem mediado por uma rede social, se bem utilizado pode trazer inúmeros benefícios e aprendizagens significativas. Isto pode ser visto na fala seguinte: *“Relembrando, alertando e ensinando sobre pequenas coisas que fazem a diferença no nosso dia-a-dia. Desde a escrita, diferenciando temas, até atividades nossas.”* (S. 4).

Registramos ainda que com o progresso acentuado da tecnologia, faz-se cada vez mais necessário o uso mais frequente de ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente, estes que se configuram a partir de redes de relacionamentos e que permitem a exploração de novas formas de ensino e aprendizagem. São alternativas deveras interessantes, já que se apresentando como uma alternativa às plataformas tradicionais de aprendizagem, que cada vez mais têm encontrado resistência na contemporaneidade dos ciberespaços (MIRANDA et al, 2011).

Concluimos nossa proposta de criação e execução de uma oficina de leitura, considerando que seu uso, de uma forma ou de outra, tinha uma finalidade investigativa e para tal, até certo ponto, ela pode induzir a interpretações que a entenda como estratégia artificial, paliativa e sem prever qual resultado significativo podemos aventar para considerar seu uso

viável, eficaz e representativo para a formação de leitores. No entanto, nossa intencionalidade era mostrar uma alternativa, dentre várias outras possíveis, de potencializar o uso do espaço virtual como recurso pedagógico mediador de práticas de leitura e, nesse cenário, o uso do Facebook representa uma tentativa de, dando ênfase a alguns procedimentos e habilidades de leitura, capacitar e desenvolver nos alunos competências para o uso da leitura nos moldes daquilo que foi defendido ao longo da construção deste trabalho.

Isto implica em reconhecer que houve limitações quanto à propositura desta oficina, que deixa várias perguntas e indagações que, possivelmente, serão respondidas em trabalhos futuros e com outros olhares que nos possibilitem contemplar as várias perspectivas da formação de leitores.

Indubitavelmente, o cenário criado ao longo dessa pesquisa mostra um quadro em que uma parcela significativa de informações chega à escola, não pelos professores ou pelos livros didáticos, mas são advindas dos próprios alunos. Reconhecemos, a partir disso, que, não raro, esses alunos superam os professores nas possibilidades de acessos às fontes de informações, por conta destes últimos estarem, por várias razões, ‘desplugados’ do mundo virtual, espaço esse que tem reivindicado a centralidade e o protagonismo no plantel de informações e conhecimento advindos da contemporaneidade.

Em virtude da escassez de políticas de formação continuada de professores – que ensinam (ou tentam ensinar) alunos que surfam na internet ou estão conectados a redes –, a escola, juntamente com todo o seu corpo profissional, perde, cada vez mais, o papel de centro de referência do saber. Isso tem desencadeado a proletarização dos profissionais da educação, os fazendo excluídos dos meios que transformam o planeta, no qual a quantidade e a velocidade de informações os fazem parecer cada vez menores (CHASSOT, 2007).

Soma-se a este fato, o panorama vivenciado pela educação escolar brasileira que, ao menos em parte, sofre com o processo de globalização acentuado nas últimas décadas do século passado, o qual delegou uma inversão no fluxo do conhecimento, colocando a escola não mais como espaço, quase que exclusivo, de produção e disseminação desse conhecimento.

Porém, mesmo diante de uma situação de crise, cabe ainda à escola retomar seu papel de protagonismo dentro do processo educacional, o que implica, não somente, mas necessariamente; uma transformação do perfil dos docentes, extinguindo-se das escolas aquela figura e postura típica do professor informador – personagem comum nesses ambientes, que se gratifica apenas em transmitir os conteúdos de programas previamente estabelecidos de forma exógena à realidade dos discentes –, e para o seu lugar, colocar

professores formadores, que considerem o valor do processo de formação do conhecimento, que valorize o estado inicial dos seus alunos e a partir dele e em razão das necessidades destes, adote estratégias de ensino que eleve não somente o nível de seu acervo conteudístico, mas sua leitura de mundo, seus valores e práticas do bom convívio, isto é, que forme um cidadão em sua condição plena.

Tal perspectiva pode ser alcançada ao se entender os conteúdos curriculares não como pacotes a serem repassados, mas como referência a serem reconstruídas, sendo o papel do professor, nesse processo, não o de destrinchar tais conteúdos em numerosas e cansativas aulas, mas, primeiramente, vinculá-los à realidade local, respeitando os anseios da comunidade em que a escola está inserida, para, em seguida, transformar esses conteúdos em desafios de pesquisa e produção de conhecimento autêntico, próprio, combatendo-se, assim e cada vez mais, a aula sem autoria, a aula plagiada, a aula ditada por outros (DEMO, 2010).

Diante desse quadro, é possível e inovador o uso de práticas que se apoiem nos ambientes virtuais a fim de tentar superar os desafios da aprendizagem de habilidades cruciais para dar conta das demandas da contemporaneidade, para isso, manter o conhecimento em dia, gerando-o indefinidamente, desconstruindo-o e reconstruindo-o, é imprescindível, ou seja, repassar e memorizar já não cabem, pois, hoje, se espera do estudante muito mais que isso. Dele é exigido um comportamento participativo e ativo no processo de construção do conhecimento e para se alcançar esse desempenho alguns autores, como Demo (2010), sustentam a existência de algumas habilidades essenciais, tais como: a adaptabilidade às mais diversas circunstâncias inerentes aos mais diferentes espaços sociais, sobretudo, os profissionais; a capacitação em se comunicar entre e nesses espaços, resolvendo os problemas decorrentes e inerentes a eles; sem contar com a autogestão e autodesenvolvimento de conhecimentos e valores, que devem se estruturar a partir de um pensamento sistêmico capaz de dar conta justamente dessas demandas.

Mas, infelizmente, a escola não tem reconhecido essa perspectiva e vem mantendo, intencionalmente ou não, uma proposta tradicional de aula e escuta, de transmissão e aquisição, deixando a pesquisa e a orientação/mediação de lado. O resultado desse tipo de procedimento são estudantes com dificuldade em visualizar fenômenos em que estão inseridos, não conseguindo dar explicações adequadas para eles. Isso decorre do fato de eles apenas escrutinarem as explicações vigentes, pois as tomam como verdadeiras e únicas, em especial porque são repassadas em sala de aula, por pessoas com autoridade superior para tal. Por isso, a sugestão do uso de ambientes virtuais, sobretudo, as redes sociais podem servir para o rompimento desse tipo de prática, já que esses espaços são propícios à discussão, à

contestação, à argumentação, uma vez que o comentário, o discurso, a ideia aceita e propagada é aquela que persuade, que convence mais e para convencer e persuadir mais é necessário que esteja coesa, coerente e, principalmente, bem fundamentada.

Para adequar-se a essas finalidades, a escola pode proporcionar espaços, neste caso os virtuais, para o desenvolvimento da apropriação crítica da informações/conhecimentos, preparando os alunos para a argumentação. Se assim for preparado, os discentes podem estar aptos a se adaptarem e darem conta do incerto, do surpreendente, das novas demandas da contemporaneidade, no fluxo das mudanças aceleradas, das crises, sabendo lidar com o estresse do trabalho e aprendendo a lidar com a diversidade presente em todos os espaços sociais.

No que tange à habilidade de se comunicar nos mais diversos espaços, os alunos que são preparados nos pressupostos da argumentação, da pesquisa, conseguem dar conta tanto das informações verbais quanto das não-verbais, mostrando-se comunicador hábil e capaz de perceber no con(texto) as peças-chave de uma ideia, ainda que ela seja a mais complexa possível. Além disso, manuseia com elegância a percepção social, persuasão, negociação, instrução em contexto argumentativo; sabe se expressar e ser entendido, com base em discursos valorizados, bem fundamentados e aprofundados.

Por fim, se preparados para argumentar, acabam dispondo, durante seu processo formativo, de *expertises* que lhes permitem visualizar melhor uma situação-problema, retirando dela a melhor análise possível. A partir daí, divisa soluções não convencionais, criando e recriando cenários alternativos, catando informações aparentemente não relacionadas e colhendo pistas que outros não estão vendo. Para alcançar esse patamar, esse desempenho é necessário, também, uma boa capacidade de autonomia e de autoria, para que possam se manter sempre motivados e um autocontrole na busca de novas informações e técnicas subjacentes ao entendimento mais profundo de outros textos.

Essa perspectiva argumentativa pode ser bem explorada e desenvolvida a partir das novas interações propiciadas pelas redes sociais que, conforme Castells (2002), por conta de seu objetivo aparente de formar coletivos questionadores das relações sociais institucionalmente constituídas, imprimem novas e independentes marcas de independências frente às organizações formais da sociedade, possibilitando assim, em se tratando do espaço escolar, em outras formas de recepcionar, adquirir e questionar as informações/conhecimentos dispensados nestes ambientes.

No ambiente virtual, os jovens também constroem suas formas de ser, de agir, de pensar, identificam-se, e se definem diante de seus pares, enquanto sujeitos e atores sociais. É,

também, nesse espaço que, mais naturalmente, eles se sentem à vontade para se manifestar e, conseqüentemente, interagir com vários tipos de textos presentes nesse ambiente. Essa dinâmica possibilita que os alunos, com a orientação devida, possam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, tendo autonomia e sabendo buscar como e o que aprender, com flexibilidade. Isso porque cada vez mais se quer alunos que saibam as coisas que querem e o que a sociedade lhe exige dentro e, sobretudo, fora do espaço escolar. A contemporaneidade urge por pessoas que não se limitem aos conceitos e técnicas, mas que sejam minimamente críticos quanto ao uso e aplicação destes.

Os desafios impostos aos professores que trabalham com a leitura na contemporaneidade tem sido alvo de inúmeras pesquisas está no cerne da agenda dos mais variados estudos, especialmente, os da linguagem. Isso acontece, sobretudo, pelo fato de não há muito tempo, as práticas de leitura se alicerçarem em atividade de leitura nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino da língua materna e para apropriações de outros conceitos, inclusive os científicos. No entanto, atualmente, essas práticas têm sofrido intensas modificações a partir do uso das novas tecnologias, que têm combinado as imagens estáticas (e também as em movimento), com áudios, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa.

Tais modalidades passaram a exigir do leitor – no caso da escola, do aluno e do professor – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura. Essa exigência ampliou a noção de letramento, que, cada vez mais, dada a diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados atualmente nas mais diversas mídias – visual, sonoro, verbal entre outros – demanda competências outras que deem conta dessa diversidade.

Nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros, conforme Bakhtin (2003), tais como o blog, o e-mail, o chat, as homepages, os podcasts, as redes sociais emergentes a partir do surgimento da internet. Estes, por seu turno, tem demandado um aprimoramento das práticas escolares, pois, não raro, veem-se situações que demandam o seu uso e, para adequar o ensino às modificações sociais e a pluralidade cultural tem sido requerido do alunado um refinamento das habilidades de leitura, de argumentação, de entendimentos dos gêneros discursivos que circulam nas diversas práticas sociais letradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão dos resultados demonstrados nas pesquisas sobre a educação brasileira, sobretudo, os que versam sobre as práticas de leitura e escrita na escola, temos percebido que elas não veem sendo realizadas pelos docentes de forma a enriquecer os hábitos e as competências em leitura. Embora se reconheça o enorme esforço exercido pelos profissionais da área da educação, especialmente os de língua portuguesa, em articular um plano de (re)valorização da linguagem que busque salientar a importância da leitura e da escrita na vida dos discentes, percebemos que os desafios impostos aos docentes são, muitas vezes, sobrecomuns, ou por conta da formação muitas vezes aquém das expectativas, ou por conta da própria dinâmica escolar.

Por isso, cada vez mais, enquanto professores, devemos perceber a existência de uma demanda comunicacional que impõe e exige o domínio da linguagem e para alcançá-las necessitamos, a priori, romper com práticas arcaicas e traumatizantes que só afastam os discentes do hábito da leitura. Estamos tratando das práticas da repetição, da cópia, do ditado, da cartilha, quando utilizadas como fim, e não como meio. Fazem-se, reiteradamente, no espaço escolar, atividades que não objetivam a construção do espírito crítico e reflexivo; os alunos são tomados por uma passividade que, como consequência, os deixa progressivamente mais distantes das competências e habilidades de leitura crítica, reflexiva e autônoma.

Essa pedagogia já não condiz com a realidade da contemporaneidade imersa no mundo das letras, da informação, o que tem implicado, por seu turno, na urgência da adoção de novos procedimentos didático-pedagógicos, sobretudo, de estratégias eficientes e eficazes de leitura, que se pautem em outras concepções de leitura além do treinamento mecânico do código escrito.

Diante desse quadro desanimador de hábitos de leitura da sociedade brasileira, o surgimento de propostas que considerem outros suportes, especialmente os tecnológicos, podem ser viáveis e trazer novas esperanças para o desenvolvimento de, antes de qualquer coisa, habilidades em leitura de mundo e da palavra e, conseqüentemente, de hábitos de leitura. Dessa forma, citamos as redes sociais, ou mais precisamente o Facebook, como recurso pedagógico, a fim de trazer contribuições para a formação de leitores competentes e autônomos, podendo representar e possibilitar novas perspectivas formativas no âmbito da formação e do desenvolvimento dessas práticas de leitura.

No entanto, para utilizar o Facebook como recurso pedagógico, precisamos entender e

considerar que essa formação configura-se a partir de uma perspectiva em que as competências em leitura necessárias para atingir tal criticidade, flexibilidade e autonomia desenvolvem-se em função dos hábitos e das práticas culturais inerentes aos mesmos. Ou seja, é importante que o professor estabeleça sempre, a partir das mais diversas estratégias de ensino possível, uma relação de afinidade, de parceria, de aproximação entre leitores e texto, para isso, é fundamental que o docente considere, então, quais ferramentas são possíveis de aproximá-los e que fatores são importantes para despertar o interesse e o prazer de ler.

Essa nova dinâmica, sem dúvida, faz emergir um novo processo que revolucionará alguns modos de leitura, pois, a partir do virtual, outra ordem de leitura surge, “afastando” o leitor do impresso e impondo uma leitura que associa, cada vez mais, a imagem com a legenda, mas não só isso, essa nova ordem altera, sobretudo, as noções de tempo e de espaço de leitura, tornando o longe perto e transformando o concreto em virtual.

Por ser usado desde os mais informais diálogos com amigos através de mensagens de texto às teleconferências no ambiente de negócios, as redes de comunicação estão altamente inseridas nas redes virtuais e, por isso, não pode ser desconsiderada como uma das demandas mais urgentes da sociedade. Nesse sentido, o professor, a escola e todas as pessoas envolvidas com o processo de formação de leitores não podem desconsiderar esse fator, que, progressivamente, vem tomando conta dos espaços sociais.

Considerar o uso das redes sociais, então, pode ser uma forma de adequar as estratégias de ensino da leitura às demandas da juventude potencialmente leitora, já que elas têm, enquanto essência, o uso dos códigos, sobretudo, os verbais. Desse modo, explorar esse cenário com eficiência é fundamental para o professor a fim de evitar também o mau uso desses espaços, que têm uma linha demasiadamente tênue e fronteira com atividades maledicentes cujos conteúdos são igualmente fáceis de serem encontrados.

Por esses motivos, resolvemos, ao longo de nossa pesquisa, vivenciar e experienciar situações de uso desses suportes a fim de desenvolver hábitos e procedimentos de leitura. Desse modo, a análise dos trabalhos já desenvolvidos dentro do POE nos possibilitou outras compreensões procedimentais de atuação junto aos alunos, pois percebemos que algumas atividades já haviam sido realizadas e que precisávamos avançar por meio de outros caminhos para superarmos os limites apresentados pelos trabalhos anteriormente desenvolvidos no projeto.

Por termos como um dos fundamentos básicos o trabalho interdisciplinar, participamos de uma sala interdisciplinar que tinha como objetivo central a aprendizagem de conhecimentos matemáticas, no entanto, nelas, a partir do ensino de procedimentos de leitura,

tais como: identificação de informações explícitas e implícitas no texto, interpretar informações a partir do uso de dados (tabela, quadro demonstrativo, fotografia etc), identificar a proposição de um texto entre outros, que visaram, justamente, potencializar a aprendizagem de conhecimentos matemáticos, demonstrados que as áreas do saber se entrecruzam e se interdependem.

A partir da nossa participação junto à sala interdisciplinar, percebemos o quanto poderia se desenvolver o hábito e os procedimentos de leitura com os alunos, a partir de ações específicas, que trabalhassem habilidades procedimentais. Por isso, sugerimos a criação de uma oficina de leitura, que tinha como finalidade primeira observar como os alunos se viam no que concerne às postagens que eram feitas na Fan Page do POE no Facebook. Tal dinâmica foi adotada para que pudéssemos induzi-los a contar sua rotina de leitura, especificamente, àqueles conteúdos trabalhados na sala interdisciplinar, e quais delas favoreciam o hábito da leitura.

Após a constatação de que nem todos se interessavam pela temática abordada na Fan Page e que, de acordo com eles, por esse motivo não liam com tanta frequência as postagem; propusemos uma atividade interdisciplinar entre conhecimentos de Língua Portuguesa e Ciências, a partir de registros analisados das postagens feitas na Fan Page do POE no Facebook, utilizando, como base dialógica, as habilidades procedimentais de leitura (descritores) que não haviam sido suficientemente desenvolvidos pelos alunos. Nesta segunda atividade, percebemos que, ainda que desinteressados quanto à temática utilizada, mas com a devida orientação e a utilização eficiente das redes sociais, os alunos se interessaram pela proposta e se enriqueceram com a leitura, obedecendo e desenvolvendo os procedimentos padrões de leitura.

Essa pesquisa nos engrandeceu enormemente enquanto investigadores de um fenômeno que se apresentou ao nosso grupo de pesquisadores e que ao final desse processo podemos perceber o quanto essa vivência contribuiu, sobretudo para as nossas ações futuras na docência, assim como para os alunos participantes das intervenções presentes nessa pesquisa. Esperamos que os resultados da Prova Brasil realizadas por eles possam demonstrar tal expectativa.

Fica a esperança de mudanças de várias ordens, principalmente às relativas aos processos educativos, especialmente aqueles ligados as práticas e desenvolvimentos dos hábitos de leitura, pois, a partir do que foi evidenciado nesse trabalho, há muitos impeditivos que vem limitando o incremento de práticas eficientes e, acima de tudo, prazerosas para os professores e para os alunos, e fazer com que isso aconteça requer muito mais do que

inovadoras estratégias de ensino, requer, sobretudo, envolvimento, desejo de mudança e perspectiva de transformação no âmbito da formação dos alunos. É imprescindível que a escola, mais do que nunca, se ocupe em formar seus alunos para as demandas do cotidiano, e não para os vestibulares, pois esse tipo de treinamento tem demonstrado o quanto os discentes encontram-se despreparados para entender e enfrentar os mais diversos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ANDO, Maria Yumi. **Uma leitura interdisciplinar de estudo sobre leitura**, v. 31, n 1. Acta Scientiarum, 2009.

ARRUDA, Laila C. Gundim; AZEVEDO, Rosa Oliveira M. **O portfólio como estratégia de ensino para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ensino de Ciências**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso Superior (Monografia) em Licenciatura em Química – Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDURA, A. **Social cognitive theory**. In VASTA, R. **Annals of child development**. Vol. 6: Six theories of child development. Greenwich: JAI Press, 1989.

BAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 18ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

BAPTISTA, Makilim Nunes. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativas e qualitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1997)**. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Linguagem, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. TAKAHASHI, Tadao (Org). Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: o poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Déborah C. Lopes; SALCES, Claudia Dourado de. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

DA COSTA, Yone Gama. **A aprendizagem de conhecimentos matemáticos em uma perspectiva interdisciplinar no Projeto Observatório da Educação/Capes/UEA**. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas-SP: Papirus, 2010.

DIAS, Anair V. Martins. **Hipercontos semióticos**: para a promoção dos multiletramentos. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. **O hipertexto e as práticas de leitura**. Revista Letra Magna. Ano 02, nº 03, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GATTI, D. C. **Sociedade informacional e an/alfabetismo digital**: relações entre comunicação, computação e internet. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad.: A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

GRAÇA, Margarida M. V. Tomaz. **Contributos para a reflexão**: A formação de leitores literários em contextos escolares. 2009, 180 f.. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

HALL, Mark. Facebook. Enciclopédia Britânica Inc. 2012. Disponível em <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1366111/Facebook>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios** (PNAD - 2011). Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1994.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LORENZI, Gislaíne; PÁDUA, Tainá-Reká W. de. **Blog nos anos iniciais do fundamental I**: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para a efetivação da aprendizagem. Revista Novas Tecnologias da Educação. V. 3, n. 1, 2005. Disponível em <http://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/a37_redessociaisvirtuais.pdf>.

MARQUES, Fábio Francisco de F.; GONZAGA, Amarildo Menezes. **O projeto POE/AM como locus de desenvolvimento curricular**: um processo interdisciplinar a partir da competência leitora. 2013, 88 f.. Dissertação de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2013.

MARQUES, Mário Osório. **Educação nas Ciências**: interlocuções e complementaridade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MELO, Edsônia de Souza; OLIVEIRA, Paulo Wagner M. de; VALEZI, Sueli Correia L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MIRANDA, Luísa et al. **Redes sociais na aprendizagem**. In BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa : [s.n], 2011.

MOTA, Denise Medim da; BARBOSA, Ierecê dos Santos. **O ensino de conhecimentos matemáticos através da resolução de problemas numa respectiva interdisciplinar no Projeto Observatório da Educação/CAPES/UEA**. Rev. Areté, vol. 06, nº 11, 2013.

RICOTTA, Fábio. **Estatísticas do Facebook no Brasil em maio 2013**. Disponível em <http://www.agenciamestre.com/marketing-digital/estatisticas-do-facebook-no-brasil-em-maio>

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAFKO, Lon e BRAKE, David K. **A bíblia da mídia social: táticas, ferramentas e estratégias para construir e transformar negócios** (trad. James Gama). São Paulo: Blucher, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 14ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1972.

SOARES, Ana. Terse. T. **Redes Sociais e aprendizagem informal: empregando as perspectivas dos sites de redes sociais para compreender a aprendizagem social**. In: AYRES, Marcel; CERQUEIRA, Renata; SILVA, Tarcízio; DOURADO, Danila (Org.). **#MídiasSociais: perspectivas, tendências e reflexões**. Salvador: E-book, 2010, v. 1, p. 88-95.

TELLES, Tenório [org]. **Leitura: conceito, prática e literatura**. Manaus: Editora Valer, 2010.

TRINDADE, Maria de Nazaret. **Literacia: teoria e prática – orientações metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: São Paulo: Atlas, 2008.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <www.wikipédia.com/redessociais>. Acesso em: 14 de julho. 2013.