

LINGUAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA: APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA E OS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS

Adriane Belluci Belório de Castro (Fatec/Botucatu – adrianebbcastro@gmail.com)

Grupo Temático 2. Pesquisa e produção de conhecimento em educação, tecnologias e linguagens

Subgrupo 2.4 Estratégias e instrumentos metodológicos na coleta e análise de dados

Resumo:

O surgimento de uma nova modalidade linguística, oriunda das novas possibilidades de comunicação trazidas pela Internet e tendo como suporte principalmente as novas tecnologias digitais, tem trazido inquietação àqueles que trabalham com o ensino da linguagem. Essa nova modalidade linguística associada à diversidade de suportes digitais provocam a transmutação de gêneros textuais e o aparecimento de gêneros tipicamente digitais, o que gera a necessidade de se desenvolver constantemente novas estratégias para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com o propósito de garantir o domínio da linguagem em diferentes contextos por meio dos chamados multiletramentos, entre eles, os digitais. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir esse tema no âmbito metodológico de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como apresentar uma pesquisa, em andamento, nessa área.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Multiletramentos digitais. Tecnologia.

Abstract:

The emergence of a new linguistic form, arising from new communication possibilities brought by the Internet and with the support mainly new digital technologies has brought unrest to those who work with the teaching of language. This new mode associated with linguistic diversity of digital media cause the transmutation of text genres and the appearance of typical digital genres, which creates the need to constantly develop new strategies for teaching and learning of reading and writing, in order to ensure the mastery of language in different contexts through the called multiliteracies, among them digital. Then, the objective of this paper is to discuss this issue on the methodological framework of teaching and learning of Portuguese Language in high school, and to present a research project in progress in this area.

Keywords: Digital Multiliteracies. Reading. Technology. Writing.

1

1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico está tornando a sociedade mais complexa. Essa complexidade se dá em diferentes níveis e se mostra em, praticamente, todas as formas de relação social. Se todas as formas de relação social são realizadas por meio da linguagem, é nesta que se pode observar grande influência do avanço tecnológico.

Crystal (2005), linguista contemporâneo, sugere que “tudo indica que a Internet seja menos uma revolução tecnológica do que uma revolução nos modos sociais de interagir linguisticamente”. Essa previsão, feita há pouco tempo por Crystal, vem se confirmando rapidamente. Isso desperta o interesse em se estudar as imbricações entre linguagem e tecnologia.

O surgimento de uma nova modalidade linguística, oriunda das novas possibilidades de comunicação trazidas pela Internet e tendo como suporte principalmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), tem trazido inquietação àqueles que trabalham com o ensino da linguagem.

Essa nova modalidade linguística associada à diversidade de suportes digitais provocam a transmutação de gêneros textuais e o aparecimento de gêneros tipicamente digitais, o que gera a necessidade de se desenvolver constantemente novas estratégias para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com o propósito de garantir o domínio da linguagem em diferentes contextos por meio dos chamados multiletramentos, entre eles os digitais.

Ao afirmar que o letramento digital implica a realização de práticas de leitura e de escrita, diferentes das utilizadas de forma tradicional, Xavier (2013) pressupõe que ser letrado digital é “assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos tais formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Inseridos no contexto escolar, os multiletramentos digitais, por um lado, pode ser visto com ressalvas pelos educadores. Entretanto, por outro lado, estes mesmos educadores se sentem desafiados a buscar modos inovadores de trabalhar com a linguagem em “plena efervescência”, a fim de entender o processo e aproveitá-lo para a aprendizagem.

Nesse cenário, o professor de Língua Portuguesa não pode ficar indiferente, pois o aluno é seu interlocutor nas aulas, sendo parte essencial no processo de comunicação que se estabelece no ambiente escolar. Sendo assim, essa mudança deve provocar também uma mudança no perfil do professor, isto é, o professor terá de atuar com outra concepção de aprendizagem e outro *modus operandi*, e, a partir da reflexão sobre o conteúdo a ser trabalhado nas aulas, escolher adequadamente recursos didáticos, analisar de modo crítico cada ferramenta pedagógica disponibilizada pelas novas tecnologias, além de associar tudo isso a formas contextualizadas e motivadoras de trabalhar os conteúdos. (XAVIER, 2007)

Por outro lado, os estudantes, de modo geral, têm enfrentado dificuldades para acompanhar os currículos escolares, em todas as disciplinas. Todavia, em Língua Portuguesa especificamente, essas dificuldades têm sido discutidas sob a perspectiva das diferenças linguísticas entre as variedades que compõem o repertório desses alunos e a variedade empregada na “veiculação” sistemática de conhecimentos na escola.

Há, ainda, dados estatísticos, de diferentes exames nacionais e internacionais (SARESP, ENEM, PISA, só para citar alguns), os quais têm revelado um quadro alarmante ao que se refere à leitura e à escrita. Diante disso, os professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio, enfrentam, provavelmente, um grande desafio: o de garantir que os alunos terminem esse ciclo praticando satisfatoriamente a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais.

Portanto, partindo desses pressupostos, propomos o presente trabalho que pretende discutir esse tema no âmbito metodológico de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

2. O ensino-aprendizagem da linguagem e as tecnologias digitais

A escola está vivendo um momento sem igual. A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação chega gradativamente às salas de aulas, seja pela presença de computadores, sistemas ou outros recursos digitais, seja por meio de dispositivos móveis que acompanham seus usuários que aparecem, cada vez mais, com maior frequência no ambiente escolar.

Entretanto, é preciso que tais tecnologias venham a contribuir com as necessidades reais do aluno, ou seja, essas tecnologias necessitam ser compreendidas pelos professores, que possuem um papel fundamental neste processo, assim, possibilitando que o aluno possa interagir não só com a tecnologia, mas também, e ainda melhor, em sociedade.

Ao se comparar a sociedade pautada pela escrita (impressa) e a sociedade digital, informatizada, verificamos que a Internet suscita novas condições de produção do discurso, as quais repercutem em transformações sociais e linguísticas. Nessas novas condições de produção do discurso, destacam-se: uma relação diferenciada do leitor com o texto; mensagens intersemioticamente mais complexas; práticas complexas de letramento que vão muito além da simples alfabetização digital; especificidades da escrita e da leitura da linguagem virtual em relação à sua coerência e coesão, supondo-se o modo de estruturar um texto e nele navegar.

Refletindo sobre essas considerações, inúmeros questionamentos surgem:

Como a nova geração aprende na e com as tecnologias digitais de informação e comunicação? Como entender quem é e como age esse aluno emergente, principalmente levando-se em consideração as novas demandas de conteúdo: linguagem mediada pela tecnologia; os multiletramentos digitais?

De que modo as transformações sociais, ocorridas principalmente em razão das novas tecnologias, se refletem no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

Quais as principais práticas letradas que os alunos do Ensino Médio apresentam? Como a escola pode ampliá-las?

O que fazer para levar os estudantes a entenderem os textos que leem e escrevem na escola e fora dela?

Como os gêneros digitais são vistos pela escola? De que maneira aproveitá-los no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

As questões são diversas, porém há de se delimitar o caminho a se percorrer. Por isso, decidimos investigar as práticas de leitura e de escrita, além de conhecer os multiletramentos vivenciados por alunos do Ensino Médio da rede pública estadual. Optamos pelo Ensino Médio pelo fato de que, nesse estágio, ocorre significativa evasão dos alunos da sala de aula. Muitos são os fatores dessa evasão. Entretanto, a redefinição de aspectos metodológicos e didáticos para as aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para amenizar tal quadro.

Para o desenvolvimento deste trabalho, partimos, ainda, da hipótese de que os alunos de Ensino Médio, jovens que têm acesso às novas tecnologias, sofrem forte influência dos usos linguísticos praticados nesse contexto, bem como destinam grande parte de seu dia com atividades de interação via Internet.

Também como hipótese, pressupomos que, embora haja recursos tecnológicos para o professor atualizar suas aulas, tornando-as mais atrativas para o aluno, existem fatores como: excesso de aulas, número elevado de alunos em sala e a falta de orientação para trabalhar com gêneros digitais no ensino de leitura e de escrita, os quais podem impedi-lo de desenvolver atividades que promovam a reflexão sobre o uso linguístico feito pelos jovens no atual contexto social.

É nesse contexto, que se insere o presente trabalho cujo objetivo é apresentar dados de uma pesquisa, em andamento, sobre esse tema no âmbito metodológico de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio público. Como método de pesquisa, optamos pela perspectiva fenomenológica para análise e discussão de dados sobre a utilização de gêneros digitais e seus suportes tecnológicos no ensino-aprendizagem de leitura e escrita em escolas públicas do Ensino Médio do município de Botucatu-SP; bem como para descrever a experiência vivenciada por professores e alunos com multiletramentos digitais.

Apostamos, portanto, na necessidade de que devemos abandonar a posição de pouco saber a respeito da língua usada pelo aluno, para assumir uma posição de compreensão da realidade desse sujeito. Dito de outro modo, a atividade pedagógica que envolve a linguagem e a Língua Portuguesa na contemporaneidade demanda que deixemos de almejar um tipo de aluno ideal, moldável aos propósitos por assimilação de uma língua que não lhe é familiar. Demanda também investimento na direção de uma pesquisa cujo produto final seja a construção de um modo de trabalhar que, a nosso ver, ainda está em construção em nosso país.

3. Educação, linguagem e tecnologia: novos contrastes

“Durante o século XX quase todo, até a década de 1990, a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso. Os dados são impressionantes.” (ROJO, 2009) Essa afirmação feita por Rojo, com base em um minucioso estudo sobre a educação no Brasil no século XX, evidencia as raízes de um problema que se avoluma atualmente nas salas de aula: ao deixar de ser a vilã, a exclusão, a que se refere a autora, deu lugar ao fracasso escolar.

Infelizmente, pode-se afirmar que, embora o acesso à educação e a permanência na escola sejam hoje motivos de orgulho à nação, o mesmo já não se pode afirmar sobre a qualidade da educação. A situação torna-se ainda mais crítica nas séries iniciais de ciclo e séries-diploma, tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio, em que se observam os gargalos do problema. (ROJO, 2009)

Paralelamente a essa condição da educação no Brasil, a turbulência provocada pelas novas tecnologias em todo espaço social gera, ainda, maiores e rápidos efeitos no ambiente escolar, os quais devem ser acompanhados para que o fracasso escolar não seja ainda maior. Segundo Levy (*apud* FREITAS; COSTA, 2006), vive-se hoje uma redistribuição da configuração do saber que havia se estabilizado com a generalização da impressão. Por isso, é necessário entender que “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade”. O destaque aqui é para alterações significativas em processos e práticas comunicacionais.

No âmbito educacional, por exemplo, vivenciam-se desafios radicalmente diferentes dos enfrentados no passado. Além disso, a sociedade do conhecimento e a cultura tecnológica, que se estabelecem fortemente com seus valores, requerem uma abordagem qualitativamente distinta para o ensino.

Fazer uso das tecnologias disponíveis com o intuito de abreviar ou acelerar o processo de ensino-aprendizagem é viável sob qual ponto de vista? Quais os prós e contras

dessa ação? Se há bancos de dados a disposição de quase todos a qualquer momento, que enfoque se deve dar ao ensino? Especialmente ao ensino de língua materna?

Mais do que nunca o trabalho com a linguagem deve ser repensado e analisado, a fim de se encontrar caminhos para uma ação mais eficaz em salas de aula quando se abordam conteúdos como leitura e produção de textos.

Podemos afirmar, com segurança, que as novas possibilidades de organização, difusão e apropriação da informação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados. De acordo com Wertsch (1998), “uma nova ferramenta cultural altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais”. Vale observar a importância que isso representa para a prática de leitura e escrita, principalmente, para os chamados “nativos digitais” (VERAS, 2011), ou seja, aqueles que nasceram depois do advento da Internet, o que no Brasil corresponde a meados da década de 90.

A expressão “nativos digitais”, cunhada pelo pesquisador na área da educação Mark Presky, se aplica adequadamente ao jovem que recebeu intensamente estímulos da Internet e dos videogames – o que, segundo especialistas, desenvolve o lado direito do cérebro (contrariamente, ao estímulo recebido pela tradicional prática de leitura, em que se tem desenvolvido o lado esquerdo do cérebro). Por isso, esse jovem apresenta plasticidade cerebral diferente de pessoas mais velhas não tão sujeitas à ação dos estímulos digitais. (VERAS, 2011)

Provavelmente por essa razão, esteja ocorrendo um contraste tão significativo entre gerações – neste caso, professores e alunos – como antes não visto. As características e comportamentos de cada um desses sujeitos têm se mostrado profundamente diferentes.

De acordo com Muniz Sodré (*apud* VERAS, 2011), a interatividade e “digitalismo” vividos atualmente não são propriedades da máquina como alguns professores pensam. De fato, este é um momento polifônico, de vozes que precisam se unir. Tradicionalmente, os modelos de educação adotados em nosso país privilegiam a interação um para um, ou um para muitos. Entretanto, as novas gerações que já entraram num ritmo marcado pela participação e interatividade associadas às novas tecnologias, vivenciam uma relação de muitos para muitos. Associado a esse aspecto, pode-se caracterizar a geração digital como uma geração de resultados e não de processos silenciosos e contundentes, de ação, do “já” e do “agora”, por isso talvez não tenha desenvolvido a paciência exigida para o processo de leitura e escrita tal qual os conhecemos e ainda os praticamos.

Assim, essa revolução tecnológica, que proporciona contrastes tão marcantes, aliada à sociedade do conhecimento (ou da aprendizagem, como alguns preferem), inaugura a “era do letramento digital”, provoca a necessidade de mudança no perfil do professor, estimulada pela (hiper)tecnologização da sociedade.

Conceitos como aprendizagem móvel e educação 3.0 começam a despontar, indicando um caminho que parece não mais ter volta. Por isso, a importância dos multiletramentos digitais serem analisados como forma de aprendizagem.

Isso quer dizer que o desafio é, portanto, fazer com que a tecnologia, que já faz parte da vida cotidiana dos jovens, seja usada para potencializar metodologias de ensino-aprendizagem e à produção de materiais didáticos com o que é trabalhado pelo professor em sala de aula, pois, infelizmente, o advento das novas tecnologias não veio acompanhado de uma revisão na concepção de ensino desenvolvida.

3.1 Práticas de leitura e de escrita em tempos digitais

Hoje, a escrita elaborada já não é um bem cultural para o jovem contemporâneo (RIOLFI, 2008). Atualmente, tanto a leitura quanto a escrita estão sendo redefinidas, uma vez que as práticas de leitura e escrita são diversas das experimentadas antes do surgimento da Internet como suporte de veiculação de textos. Isso se dá em função de dois fatores: o aparecimento do texto digital e do hipertexto.

De um lado, o texto digital inicia um período de novas possibilidades de interação humana por meio da linguagem. A linguagem, assim, mediada pelas novas tecnologias vai ganhando novos formatos, novas semioses, novos sentidos.

Por outro lado, o texto digital é um documento de circulação social via Internet. Uma vez lançado na rede mundial de computadores conectados pelo universo virtual (World Wide Web – WWW), torna-se uma publicação, pronta para ser lida, discutida, alterada. Os textos digitais, nos seus mais variados formatos, misturam oralidade e escrita, o que implica diversos gêneros de discurso; de exposição argumentativa, crítica, opinativa, narrativa, descritiva, etc., o que, por sua vez, implica diversos gêneros de texto. (MARCUSCHI, 2010)

Outro ponto em que se concentra a atenção dos pesquisadores é sobre o conceito do hipertexto que se refere, em linhas gerais, à página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, com possibilidade de se conectar a outras página e controlar, até certo ponto, sua leitura-labiríntica na grande rede.

De acordo com Xavier (2013), alguns autores, considerando o hipertexto como uma ferramenta de aprendizagem, afirmam que ele transfere aos estudantes muito mais responsabilidade e autonomia das informações que acessam e constroem, uma vez que propicia aos alunos um ambiente adequado para a exploração e para a autodescoberta de saberes.

O hipertexto apresenta o que se pode considerar como nova textualidade, em razão de determinadas e específicas características. A primeira delas é a possibilidade de realização de uma leitura multilinear e multisequencial. Sendo assim, é preciso não só ter competência linguística, mas também semiótica, no que se refere à produção e consumo de imagens, exigindo variadas estratégias de leitura e interpretação de sentidos. Associado a isso, deve-se observar a organização do discurso tanto em nível interno (coerência, coesão) como na superfície textual (*layout* da página) (PACHECO, 2009)

No entanto, antes de tudo, é preciso pensar na Internet como um suporte que alarga as possibilidades de interação comunicativa e incita o surgimento de vários gêneros discursivos.

Hoje, há uma profusão de gêneros textuais digitais (MARCUSCHI, 2010) que surgem com a popularização do uso da Internet. Ao mesmo tempo, essas possibilidades, seja por meio de blogs ou outras interfaces, são tantas que a experiência da leitura também se encontra cada vez mais dispersa em variações e fragmentações a tal ponto que toda leitura produz uma história diferente porque diferentes são as conexões feitas pelos leitores a partir dos hiperlinks.

No centro da *web*, a escrita torna-se um hipertexto infinito, que leva o leitor à construção de um sentido dentre os vários sentidos possíveis. Assim, o tipo de escritura que prospera na Internet é o que está relacionado com a liberdade de expressão em todas as suas manifestações, de modo que um dos maiores desafios para o ensino de língua trazido pelas novas tecnologias é a emergência de novos gêneros como os que surgem no meio eletrônico. (CARNEIRO, 2012)

Nesse contexto, a Internet permite que o esquema composicional dos gêneros eletrônicos se dê com base na estruturação interna determinada pela atividade interativa em que ele é usado. Sua composição hipertextual é concebida por seus usuários mediante a obediência a uma dinâmica própria realizada em momentos interativos distintos.

Marcuschi (2010) utiliza o conceito de e-gêneros ou gêneros textuais digitais, os quais consistem em todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada: chats, fóruns de discussão online, blogs, etc.

Essa definição de gêneros textuais digitais, de certo modo, também carrega traços de outra definição proposta por Marcuschi (2003): a de gêneros textuais. Gêneros textuais, no sentido discursivo, devem ser entendidos como “os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”. Assim também são os gêneros que atualmente mantêm uma relação com as inovações tecnológicas favorecidas pelo ciberespaço, ou seja, os gêneros textuais digitais.

Marcuschi (2003) estabelece ainda que todo gênero tem um suporte, embora a diferença entre ambos nem sempre seja de simples identificação. Suporte é a superfície física (ou virtual), em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto, imprescindível para que o gênero circule na sociedade. Portanto, a Internet é o suporte para diferenciados gêneros textuais digitais, pois, não fossem os recursos próprios da tecnologia nesse meio, os gêneros que aí circulam não teriam as características ímpares que possuem.

Os gêneros textuais digitais, de acordo com Marcuschi (2010), manifestam-se exclusivamente em ambientes virtuais, espaços de produção e processamento textual que “os abrigam e por vezes os condicionam”. O que o autor chama de ambientes virtuais podem ser exemplificados com a própria web, além dos softwares de correio eletrônico, fóruns de discussão online, chats, videoconferências, etc. Os e-gêneros, por sua vez, são as diversas modalidades discursivas que nascem da operação de tais softwares e dos processos interativos deles advindos, como o e-mail, espécie de carta virtual que pode ser trocada bilateralmente ou coletivamente por meio de listas de discussão; o bate-papo virtual, que equivale às conversas mediadas pela tela e pelo teclado em chats abertos, reservados, agendados ou privados.

Marcuschi (2010) define alguns parâmetros que servem para caracterizar tais gêneros emergentes levando em consideração o formato da comunicação mediada por computador, quantos e como os participantes interagem nesse ato comunicativo e o tempo de interpelação e resposta (síncrono ou assíncrono), ou seja, o quanto dura o envio ou a espera pelas mensagens e sinais gerados em tal comunicação, bem como a riqueza e a variedade desses sinais (texto, som, imagem, etc.). Para a classificação, o autor observa ainda “a composição (aspectos textuais e formais) da mensagem trocada, o tema (natureza dos conteúdos, funções e profundidade) e o estilo (aspectos relativos à linguagem, seus usos e usuários)” (MARCUSCHI, 2010).

Dentre as características comuns à maioria dos gêneros textuais digitais, Marcuschi (2010) lista a alta interatividade estabelecida entre os participantes da comunicação mediada; a interação de recursos semiológicos possibilitados pelo caráter multimídia do meio virtual (inserção de elementos visuais no texto, como imagens, fotos e sons); a descontração, a informalidade, como também a monitoração fraca da linguagem. Enfim, se forem observadas com atenção, a leitura (da) a escrita (para) *web* apresentaram especificidades, quando essas atividades são comparadas às feitas em textos tradicionais. Do

ponto de vista textual, esse tipo de produção tem um interesse especial no que diz respeito ao modo de se estruturar um texto e de nele navegar ou, em termos técnicos, em relação à sua coerência e coesão. Por isso, a importância de se propor mudanças metodológicas e de estratégias de leitura e escrita em virtude das alterações tecnológicas.

3.2 Letramento e multiletramentos

De acordo com Tfouni (2002), os sistemas de escrita existentes na sociedade são considerados como produto cultural; enquanto as expressões alfabetização e letramento referem-se a processos. De acordo com a autora, alfabetização designa a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita (práticas de linguagem); além disso, está condicionada ao âmbito individual, porém vinculada a uma instituição formal. A alfabetização refere-se a um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

De modo diverso, letramento focaliza aspectos histórico-sociais da aquisição da escrita (práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas). Abrange o aspecto social, visto que muitas mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada, haja vista grupos sociais não-alfabetizados. A ausência ou presença da escrita representa fator importante no desenvolvimento social de um povo, pois a escrita é responsável por significativas transformações sociais, culturais e psicológicas.

Nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, um âmbito individual, ou dos pequenos grupos sociais, desenvolvimento que independe da alfabetização e escolarização. Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre à custa de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, também é um produto de letramento. A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, no entanto “letradas”, mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado em livros, compêndios e manuais. (TFOUNI, 2002)

Letramento, o termo tal como é utilizado atualmente, talvez seja fruto da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização que era mais ampla, até determinante desta. Entretanto, já existe uma polissemia relacionada ao termo, o que torna a conceituação complicada. Para a Tfouni (2002), letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica, uma vez que letramento não é sinônimo de alfabetização.

Segundo Soares (2009), o conceito de letramento diz respeito à apropriação da leitura e da escrita por um indivíduo de forma eficiente dentro de determinado contexto que o alça a um maior nível de autonomia sobre materiais – textos – que vêm ao seu encontro.

Já o termo letramento digital surgiu, inicialmente, como uma necessidade de se indicar o grau de competência de um usuário em meios digitais. Posteriormente, estendeu-se seu uso para destacar a maneira como um indivíduo se apropria efetivamente da leitura e da escrita em um espaço virtual, atendo-se não somente à prática cibernética, mas ao estado ou condição dos sujeitos em letramentos caracterizados pelo viés digital. (SOARES, 2009)

O mundo globalizado, com seus meios digitais que colocam as pessoas em interação sem barreiras de tempo e de espaço, traz novas exigências de letramento e diferentes práticas de leitura. Essas exigências têm sido designadas como multiletramentos. Os multiletramentos, de acordo com Baladeli (*apud* HERMONT, 2012), permitem a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução, assim como a habilidade de interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações.

Para Marcuschi (2010), o conceito de multiletramento digital “pressupõe a concepção de ensino da leitura e escrita englobando aspectos que considerem as estratégias de leitura e produção de hipertextos, cujas marcas constitutivas são a incompletude, a fragmentação a (co)laboração”.

Uma das mais respeitadas especialistas, atualmente, sobre esse tema, Rojo (2012), explica:

Diferentemente do conceito de letramentos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – 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. O que se sabe é que os multiletramentos e letramentos digitais estão mudando a forma como a comunicação se estabelece e, dentro desse conceito, a própria forma como o aprendizado ocorre.

4. Apresentação da pesquisa em andamento

A pesquisa que estamos desenvolvendo, vinculada à Faculdade de Tecnologia de Botucatu, é de caráter experimental e encontra-se no início do levantamento de dados. Para sua realização, utilizaremos o método fenomenológico, visto que na relação sujeito e linguagem, muitos aspectos estão envolvidos.

Como técnica de coleta de dados, estão sendo organizadas entrevistas semiestruturadas, além de depoimentos pessoais.

Para garantirmos maior expressividade e confiabilidade dos resultados obtidos, intentamos fazer a coleta de dados com professores de Língua Portuguesa e alunos do Ensino Médio de seis escolas públicas estaduais da cidade de Botucatu-SP.

O levantamento e a análise de dados dessas escolas serão feitos a partir de uma perspectiva quali-quantitativa, pois será realizado com sujeitos em diferentes níveis de formação, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio e de diferentes regiões da cidade.

De cada unidade escolar, pretendemos entrevistar alunos dos três diferentes anos do Ensino Médio e, pelo menos, um professor de Língua Portuguesa. Também, faremos entrevistas em diferentes períodos de funcionamento da escola – matutino, vespertino e noturno – de acordo com a oferta da unidade escolar.

A partir da análise desses resultados, intentamos diagnosticar qual a necessidade específica desses aprendizes, e, assim, desenvolver um material digital de apoio a aulas de Língua Portuguesa para o exercício de multiletramentos na escola.

5. Considerações finais

Como afirma Riolfi (2008), nosso maior desafio, como professores no mundo contemporâneo, é “criar um modo de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno que já não reconhece facilmente a utilidade do bom uso da linguagem”.

Desse modo, a pesquisa ora apresentada torna-se relevante na medida em que os propomos a conhecer melhor tanto o universo linguístico e os hábitos de multiletramentos vivenciados por alunos do Ensino Médio (nativos digitais), quanto o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa no tocante às tecnologias digitais de informação e comunicação, a fim de desenvolver um material digital de apoio às aulas, para proporcionar maior interação linguagem-tecnologia associada às práticas de leitura e escrita dos jovens aprendizes.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, J. S. Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da Webliteratura: o caso dos blogs. **Entreletras**, v. 3, n. 1, p. 243-253, jan./jul. 2012. Disponível em: <[http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/\(17_os_g%C3%AAneros_textuais_digita%20is_no_ensino-aprendizagem_da_webliteratura\).pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/(17_os_g%C3%AAneros_textuais_digita%20is_no_ensino-aprendizagem_da_webliteratura).pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2013.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Trad. de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERMONT, T. Multiletramentos, letramentos digitais e ensino: novas práticas em busca de sabedoria digital. **E-Com**, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/860>>. Acesso em: 16 set. 2013.

MORAN, J. M. **A educação está mudando radicalmente**. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/mudando.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise e compreensão de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, D. G. Multiletramento digital: práticas de leitura e escrita no século XXI. **Revista Linguística**, v. 5, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/index.php/volume-5-numero-2-dezembro-2009/multiletramento-digital-praticas-de-leitura-e-escrita-no-seculo-xxi/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thompson Learning, 2008. (Coleção Ideias em ação)

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Série: Estratégias de ensino; 29)

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47)

VERAS, M. (org.) **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

XAVIER, A. C. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Hipertextus**, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010. 1 1

_____. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.