AS TDIC E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Pedro Ivo Silvaⁱ (UEG)

Raimundo Márcio Mota de Castroⁱⁱ (UEG)

Resumo

Teorias sobre o uso de projetos na construção de conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998; PRADO, 2005), bem como a relação entre educação e tecnologia (RAMAL, 2002; MORAN, 2014, SILVA, 2012), ou letramento tecnológico e ensino (ROJO; MOITA LOPES, 2004; GODOY, 2005; XAVIER, 2010), podem ser propostas para o trabalho didático frente aos novos desafios que o uso das tecnologias digitais traz à realidade educacional na contemporaneidade e ajudam a compreender esse uso como meio para a aprendizagem de conteúdos curriculares. Nesse sentido, este artigo propõe-se a analisar a relação entre letramento tecnológico e a aprendizagem de conteúdos curriculares formais Literatura, na disciplina de Língua Portuguesa, com base em um projeto didático ligado ao uso e apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), em uma escola pública do Distrito Federal. A escolha da referida disciplina deve-se à relação entre letramento tecnológico e o uso do código linguístico, em suas várias linguagens interativas, no que tange às tecnologias digitais atuais (LÉVY, 2000; SILVA, 2012). É, portanto, uma pesquisa qualitativa (MOREIRA, 2004; ANDRÉ, 2005; FLICK, 2009), cujo método utilizado foi o da pesquisa-intervenção (MACIEL; SILVA, G., 2015). Os dados coletados e analisados tiveram por base a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004) e narrativas autobiográficas (MOREIRA, 2004; CHIZZOTTI, 2011; CASTRO, 2014) de estudantes presentes durante o desenvolvimento do projeto. A análise dos dados demonstrou que o aprendizado dos conteúdos de Literatura e o letramento tecnológico dos alunos ocorreram de maneira integrada e simultânea ao desenvolverem, em grupo, o trabalho proposto pelo projeto, o que leva à conclusão de que estratégias de ensino vinculadas ao uso apropriado das TDIC são eficazes quando mediadas por relações favorecidas pela web de forma colaborativa, ativa e participante (MASETTO, 2013; SILVA, 2012).

Palavras-chave: Literatura. Tecnologias digitais. Mediação didática. Aprendizagem.

Introdução

O mundo pós-moderno vem se caracterizando pelo acelerado processo de globalização, base da chamada ‘sociedade da informação’, cujo caráter tecnológico, econômico, ocupacional, espacial e cultural enfatizou o papel da geração, do processamento e da transmissão de informação na sociedade atual (WEBSTER, 1999 apud BONILLA, 2009). A globalização veio “acompanhada da internacionalização da economia, da tecnologia e da informática, e de meios de comunicação

ⁱ Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) e professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *E-mail:* pi.silva@gmail.com.

ⁱⁱ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO) e professor efetivo do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). *E-mail:* prof.marcas.posgrad@gmail.com.

velozes” (RAMOS, 1997), entretanto esse fenômeno tão acentuado não reflete a união dos conhecimentos culturais e seu intercâmbio, mas como diz Hall (2005, p. 84): “parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir simultaneamente novas identificações 'globais' e novas identificações 'locais’”. Nesse sentido, a sociedade da informação reflete o pluralismo fragmentado, a multiplicidade em redes organizadas horizontalmente, sem a presença de uma força centralizadora e com hegemonias instáveis (CASTELLS, 2005). Essas redes imbricam-se com as recentes inovações tecnológicas intelectuais, que operam sobre o pensamento coletivo e disperso em rede, no que podemos chamar de ‘sociedade do conhecimento’, caracterizada para além da disponibilização de informações, mas com processos de significação, aprendizagem, cidadania e produção cultural (BONILLA, 2009).

Nesse contexto, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são disponibilizadas e aplicadas à educação pelas instituições escolares, com vistas a promover a interação de crianças e jovens com esse aparato tecnológico de acesso às informações científicas e culturais no ciberespaço “em processos dinâmicos de interação e ações colaborativas, novas redes sociais e espaços virtuais de aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 191), características do que se convencionou chamar cibercultura. Assim surge a inteligência coletiva, interventora diante dos impactos provocados pela velocidade e aceleração das transformações cibertecnológicas e ciberculturais no ciberespaço, como instrumento privilegiado devido ao seu caráter interativo de comunicação em sistemas de aprendizagem cooperativos em rede (LÉVY, 2000).

Por outro lado, temos percebido, ao longo do nosso trabalho docente como professores, que existem ‘novas’ dificuldades encontradas no aprendizado dos alunos, no que tange à influência das TDIC no cotidiano estudantil como instrumentos pedagógicos, e também que as iniciativas governamentais e as escolas têm-se colocado ainda de maneira muito tímida como mediadora no processo de superação dessas dificuldades, especialmente no que tange à formação de professores, pois “poucas ou ineficientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, com o computador e a internet, presentes na contemporaneidade” (FREITAS, 2009, p. 58).

Ante essa realidade vivenciada, muitos alunos permanecem à mercê de algumas escolas e profissionais sem capacitação para lidar com a dinâmica do desenvolvimento tecnológico atual, ao mesmo tempo em que também se dá a contrapartida: profissionais com compromisso pedagógico de adequação dos meios didáticos à realidade contemporânea do uso de tecnologias e de redes; da cooperação do trabalho pedagógico entre os alunos, inclusive em meio virtual. Toda essa situação corrobora a “necessidade de estudos sobre a relação do professor com as novas práticas de leitura-escrita digital e com os processos de aprendizagem neste tempo de inovações tecnológicas” (FREITAS, 2009, p. 58), o que buscamos relacionar com nossa experiência docente, ao levar em consideração que: ouvir dos alunos as sugestões para as aulas; como (e se) de fato querem que seja feito o uso das TDIC; e lançar mão de instrumentos virtuais, como *blogs* e redes sociais, pesquisa via internet, confecção de trabalhos digitais são meios propícios à superação de dificuldades no processo de aprendizagem em geral, particularmente no que diz respeito aos conteúdos de literatura em sua metodologia de ensino mais comumente empregada nas escolas. Com isso, surgiu a necessidade de alavancar a elaboração de um projeto didático e sua aplicação como ação interventiva que buscasse caminhos enfrentamento daquelas dificuldades mencionadas anteriormente.

O presente artigo toma por base essa experiência prévia de trabalho docente realizada com o projeto didático intitulado ‘Mostra digital de Literatura’, aplicado na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública do Distrito Federal. **A pergunta que norteia a análise dessa ação interventiva é:** ‘em que medida o uso das TDIC como estratégia de mediação didática para a aprendizagem de conteúdos curriculares de literatura proporciona a aprendizagem desses conhecimentos em relação ao uso de instrumentos metodológicos convencionais em seu ensino?’. Dentro desse contexto, a pesquisa propõe-se a analisar a relação entre letramento tecnológico e a aprendizagem de conteúdos curriculares de literatura, com base na experiência de desenvolvimento

do supramencionado projeto didático. Para tanto, inicialmente pretendemos discorrer sobre o ensino de literatura na escola, sua metodologia recorrente e conceitos de mediação didática. Na sequência, buscamos relacionar essa mediação ao uso de projetos na construção e assimilação de conhecimentos curriculares formais, tecnologias digitais e ensino. Por fim, procuramos desenvolver uma *práxis* docente reflexiva que relacione letramento tecnológico e aprendizagem de Literatura, com base na ação interventiva proposta.

1 Ensino de literatura e mediação didática

Enquanto disciplina, a Literatura raramente é vista como tal nas escolas públicas, ficando relegada a ‘aulas de literatura’, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, de tal modo que sua metodologia de ensino pauta-se na pouca carga horária, pouca dedicação à leitura e formação do sujeito-leitor, no engessamento do ensino de dos movimentos literários e adoção de resumos de obras e suas características em detrimento da leitura completa das obras (DALVI, 2013). Também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) afirmam que essa desconsideração da Literatura “como arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 50) é um processo histórico e, por isso, existe hoje a necessidade de que seu trabalho didático esteja em consonância com os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei 9.639/96 –, dentre eles, o disposto em seu Art. 35, inciso III: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Para cumprir esse objetivo, entretanto, o trabalho pedagógico com a Literatura precisaria considerar que:

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...]. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Pinheiro (2011) corrobora essa recomendação das OCEM ao tratar da metodologia para a formação de leitores literários. Segundo a autora:

O papel do professor leitor na Formação de leitores literários [...] seria primeiro o de ser leitor literário; segundo, o de estar em constante formação; e terceiro, o de encarar a disciplina de Literatura como algo que vai além das escolas literárias. É preciso ensinar a ler Literatura, é imprescindível ensinar a ler os diferentes gêneros literários, é necessário valorizar a Literatura com a qual o educando convive, mas também é preciso ensinar a ler a Literatura que compõe a tradição literária (PINHEIRO, 2011, p. 110).

A necessidade do letramento literário referenciada acima surge da constatação de que “a leitura de Literatura cada vez mais rarefeita no âmbito escolar” (BRASIL, 2006, p. 55). Por essa razão, esse letramento precisa ser compreendido como “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55), no contato efetivo com o texto. Para Pinheiro (2011), entretanto, novas condições culturais e de produção estabelecem mudanças na construção do conhecimento e nos processos de ensino e aprendizagem, em que “diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos” (2011, p. 59). Dessa forma, atingir os objetivos postos ao ensino de Literatura pelas OCEM perpassa pelo entendimento do que seja a mediação didática, para que seja veículo da necessidade do chamado letramento literário, no contexto socioeconômico e de desenvolvimento tecnológico atual, pressupondo a formação do docente que repensa sua prática e a realidade em que está inserido, já que não basta apenas conhecer e analisar o mundo, mas também é necessário

transformá-lo pela *práxis*, que é ao mesmo tempo prática e ação (LIMA, 2004).

No sentido que aqui pretendemos utilizar, portanto, mediação pode ser entendida como uma relação dialética, interdependente, em consonância ao que diz Toschi (2011, p. 118), para quem “mediar significa estabelecer conexões, por meio de algum intermediário”, ocorrendo, portanto, “de maneira contextual, inter-relacional, histórica, o que lhe confere complexidade na análise”. Essa relação intermediada dentro do contexto histórico-cultural, na teoria vygotskyana, é condição para o desenvolvimento humano “profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1998, p. 40), já que o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância, para além do âmbito biológico, pois a mediação do outro constrói a subjetividade e sua relação com as experiências externas (VYGOTSKY, 1998).

Também Masetto (2013) entende que o ato de aprender surge como o desenvolvimento interativo do sujeito com os processos informais e formais de aprendizagem, em que o professor coloca-se, com suas estratégias pedagógicas, como mediador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem do aluno. Para esse autor, a mediação pedagógica pressupõe o uso de técnicas adequadas ao processo de aprendizagem em suas diferentes dimensões. Dentro desse contexto, Libâneo (2001) entende a mediação enquanto prática do ato educativo, que conduz os indivíduos a ampliar seus saberes resultantes desse desenvolvimento cultural e interativo. Portanto, nesse processo:

É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p.158-159, grifo do autor).

Ante o exposto, compreendemos que a mediação didática exige o reconhecimento dessa inter-relação cultural entre os indivíduos e o mundo, o que nos leva à Literatura como parte desse processo, pois segundo Pinheiro (2011, p. 108): “a Literatura é por natureza interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. Ela também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social [...]”.

No que tange à construção do conhecimento, a aprendizagem pode ser vista como o constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, em que o conhecimento é apropriado quando todos os indivíduos estão em processos interdependentes e contínuos de desenvolvimento e aprendizado (FREIRE, 1970; LEITE, 1991; OLIVEIRA, 1997; PEREIRA, 2007), o que tem base nas observações de Vygotsky (1998), as quais tratam da interação que conduz à significação sociocultural internalizada, conceitos que podem ser ligados ao processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, Fernando Hernández (1998), com base nas ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), propõe o modelo de aprendizado por meio de projetos em que professores e alunos tornam-se pesquisadores, o que os leva desenvolver a consciência sobre o processo de aprendizagem, já que estão envolvidos nas diferentes fases e atividades que compõem um projeto. Esse modelo condiz com as reflexões de Prado (2005) sobre aplicação de projetos e sua capacidade interativa na construção do conhecimento. Para a autora, a melhor forma de ensinar é aquela que permite o desenvolvimento de competências para lidar com os desafios da sociedade atual, com ênfase na autonomia do aluno na busca de novas compreensões, a exemplo da concepção de Paulo Freire (1921-1997), com ideias e ações criativas e colaborativas.

Ainda segundo essa concepção, Prado (2005) diz que há a necessidade de projetos na escola envolvendo o uso de forma articulada das TDIC com os conteúdos e metodologias tradicionais, o que propiciaria ao aluno a diversificação da representação do conhecimento, a aplicação de conceitos e estratégias por meio de diferentes formas de linguagens e estruturas de pensamento. Assim, seria possível o atendimento à recomendação do Parecer CNE/CEB 05/2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – acerca do uso das TDIC no processo educativo atrelado às dimensões curriculares do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Por

outro lado, entendemos que a aplicação plena dessa recomendação só poderá ser alcançada mediante uma concepção reflexiva da prática docente, no desenvolvimento de uma *práxis* em que o professor analisa o próprio trabalho e da escola em que atua, no enfrentamento das dificuldades encontradas nesse caminho (LIMA; SALES, 2002).

Na sequência, pensamos ser importante uma elucidação sobre os processos de letramento tecnológico na escola, conforme propõem Xavier (2005) e Godoy (2010). Para o primeiro, o letramento tecnológico considera o indivíduo ser ‘letrado digital’ quando assume mudanças na forma de ler e escrever diferentes da tradicional, ou seja, com base no suporte digital – a tela – esse indivíduo desenvolve seu aprendizado. Já a segunda, diz que o letramento digital pode ser visto como uma espécie de alfabetização tecnológica necessária na escola, pois isso se associa a sua função de formar cidadãos que estejam preparados para lidar com tecnologias que lhes permitam efetivamente participar da sociedade.

Considerando esse contexto digital da atualidade, compreendemos que a mediação didática para o letramento literário precisa dialogar com a perspectiva do letramento digital mencionada anteriormente, ou seja, “práticas de leitura-escrita possibilitadas pelo computador e pela internet” (PINHEIRO, 2011, p. 59), o que envolve também outras linguagens digitais, como o hipertexto e hipermídias, tecnologias digitais que estendem a função de edição ao seu usuário, pelo acesso não linear ao conteúdo, com possibilidade de acréscimos ou escrita no texto híbrido, em que a fusão do verbal, sonoro e imagético se dá como própria dessa linguagem hipermidiática (SANTAELLA, 2010). A aplicação desse tipo de linguagem ao contexto metodológico do ensino de Literatura pode ser útil no processo de aprendizagem de seus conteúdos curriculares, uma vez que “leva [o aluno] a fazer suas próprias associações, e a vivenciar um pouco do próprio processo de criação literária através da intertextualidade, que no contexto virtual é conhecido como *hipertexto*” (FREIRE; FREIRE, 1998). Segundo Lévy (1993), o hipertexto é caracterizado como:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33).

Tendo em vista essa conjuntura do texto e sua constituição na interação de múltiplas linguagens, pensamos que os aspectos metodológicos na mediação didática do professor reflexivo de Literatura, no Ensino Médio, precisariam levar em conta essas linguagens na leitura do texto literário e os aspectos teóricos ligados ao currículo proposto à disciplina. Para isso, “o estudante de Ensino Médio já deverá, é claro, ter se apropriado, pelo menos parcialmente, de práticas letradas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, assim como em sua produção de textos” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 18). Dessa forma, o trabalho com letramentos nessa modalidade da Educação Básica se daria no sentido de:

Aprofundar o processo de apropriação das diversas formas de textos orais e escritos mais complexas, que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos, e, em especial, no que se refere aos textos literários (formação do leitor literário) e aos textos argumentativos e expositivos ou injuntivos, das diferentes esferas de circulação dos discursos (jornalística, política, científica, técnica, etc.), **em mídias diversas (impressa, televisiva, digital), práticas letradas essas necessárias à participação social cidadã e à inserção no universo do trabalho.** (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 19, grifo nosso).

Para atingir esse objetivo, entretanto, a formação docente é necessária e determinante na

mediação desse processo de aprofundamento em diversas linguagens e letramentos, pois:

[...] é papel fundamental do pesquisador e professor não somente buscar compreender os aspectos implicados na produção e recepção do conhecimento, como também apropriar-se do texto analógico e digital, a fim de promover experiências de ensino e aprendizagem que possibilitem ao educando novas vivências na construção do saber (SILVA, 2012, p. 207).

É nessa via de entendimento teórico sob um olhar digital em relação aos aspectos metodológicos do ensino de Literatura na escola, especialmente no Ensino Médio, que foi proposto projeto ‘Mostra Digital de Literatura’ como ação interventiva para a promoção do letramento literário e digital na escola pesquisada, ação esta que deve ser compreendida dentro de uma prática docente reflexiva, que leva em consideração a atualidade e insere nela a sua *práxis* como “processo de ação-reflexão-ação” (LEITE, 2008, p. 107). A seguir discorreremos mais detalhadamente sobre esse projeto e seu desenvolvimento.

2 Hiperlinkando literatura e tecnologias digitais

2.1 Um projeto didático como ação interventiva

O projeto didático ‘Mostra Digital de Literatura’ foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo do 4º bimestre letivo do ano de 2012, em 1 encontro semanal, ao longo de 5 semanas, com 5 turmas de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do Distrito Federal. O referido projeto foi elaborado conforme o Quadro 1 e possui 4 etapas de realização, conforme o Quadro 1.2.

Quadro 1: Elaboração do projeto Mostra Digital de Literatura

Tema	Público-alvo	Duração	Objetivos	Recursos didáticos
Uso das TDIC e aprendizagem de Literatura.	Alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do DF.	5 semanas.	<p>Geral: Proporcionar a apreensão de conteúdos curriculares de Literatura por meio do uso das TDIC.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar TDIC para pesquisa de conteúdos literários. 2. Confeccionar um instrumento digital com <i>hiperlinks</i> para apresentação dos resultados de pesquisa. 3. Demonstrar a utilidade e acessibilidade das TDIC em trabalhos escolares. 	Computador; programa <i>Power Point</i> ; projetor multimídia (<i>datashow</i>), internet, redes sociais, vídeo, <i>blog</i> .

Fonte: o autor

Quadro 1.2: Cronograma de execução

Etapa	Descrição
<i>Etapa 1 – TDIC e conteúdos (1ª semana)</i>	Apresentação de documentários de Literatura em DVD; discussão em sala; publicação de resumos em rede social para discussão em fórum.

<i>Etapa 2 – Organização e projeção do instrumento digital (2ª semana)</i>	Organização dos alunos em grupos para estabelecer os conteúdos de pesquisa e projeção do instrumento digital; orientações aos alunos sobre utilização das TDIC no processo de construção de seu instrumento.
<i>Etapa 3 – Pesquisa e confecção do instrumento digital (3ª e 4ª semanas)</i>	Realização de pesquisa bibliográfica pelos alunos e confecção de seu instrumento digital para apresentação dos resultados de pesquisa. <i>Nota:</i> o professor estabelece as diretrizes por escrito para a referida confecção e dá suporte extraclasse virtual e presencial (agendado). As diretrizes concebem a criação de <i>hyperlinks</i> no programa <i>Power Point</i> , conforme arquivo de exemplo enviado aos alunos contendo orientações sobre ‘como fazer’ (Anexo I).
<i>Etapa 4 – Mostra Digital de Literatura (5ª semana)</i>	Apresentação dos instrumentos digitais à comunidade escolar, na data de culminância do projeto, em espaço predeterminado, com auxílio da TDIC disponíveis na escola.

Fonte: o autor

Os dados coletados foram tomados com base na observação participante (MOREIRA, 2004; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), por meio da análise dos registros escritos feitos ao longo do desenvolvimento do projeto didático, e com base em entrevista via *e-mail* (FLICK, 2009) com 2 alunos escolhidos aleatoriamente para narrar sua experiência de aprendizagem com o projeto, cujos relatos autobiográficos (narrativas) sobre a experiência de sua participação são aqui utilizados conforme as conceituações e orientações de Lüdke; André (1986), Moreira (2004), Chizzotti (2011) e Castro (2014). Essa escolha dos sujeitos de pesquisa e dos instrumentos está em consonância com os métodos ligados aos estudos qualitativos, na medida em que trata das relações sociais em suas múltiplas e diversas esferas e perspectivas de vida (MOREIRA, 2004; ANDRÉ, 2005; FLICK, 2009), sem divisão da realidade em unidades mensuráveis e quantificáveis do paradigma quantitavista.

Em relação aos alunos escolhidos como sujeitos de pesquisa, duas ex-alunas do 3º ano do Ensino Médio da escola pesquisada (doravante designadas como **D** e **T**) aceitaram narrar sua experiência de aprendizagem com a ação interventiva. Essa escolha de instrumento foi feita levando-se em consideração que o relato seria com base na memória das informantes sobre a vivência dentro do projeto didático, já que estavam com aquela etapa da Educação Básica concluída e não tinham mais contato com a instituição escolar. Assim, a entrevista via *e-mail* foi a mais adequada ao propósito desta pesquisa, seguindo as conceituações de Flick (2009, p. 241), para quem a adoção desse tipo de instrumento “pode ser muito vantajosa se a ideia for integrar ao estudo participantes que não sejam facilmente acessíveis [...]”, uma vez que se tratam de estudantes egressas do Ensino Médio. Ademais, esse tipo de entrevista “produz dados já disponíveis na forma de texto, o que permite a omissão da demorada etapa da transcrição das entrevistas” (FLICK, 2009, p. 243). Nesse sentido, foi solicitado às entrevistadas que relatassem sobre sua percepção como um todo da ação interventiva executada e uma reflexão sobre a relação entre sua aprendizagem dos conteúdos de Literatura propostos com o uso das TDIC em projeto didático como instrumento metodológico, com base no que diz Chizzotti, (2001, p.103), para quem esse tipo de narrativa define-se como “uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal”. Também Castro (2014, p. 99) afirma que “as narrativas [...] permitem chegar ao entendimento de textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos da experiência”, o que se torna muito profícuo no âmbito das pesquisas educacionais.

Cumpramos ressaltar que quando tratamos o projeto didático como ação interventiva, referimo-nos ao fato de que o analisamos como método de pesquisa-intervenção, aqui utilizado para contemplar os supramencionados estudos qualitativos. Esse método:

[...]tem como objetivo o estudo planejado de uma determinada situação com vistas à ação prática, ou seja, investigar/pesquisar para compreender e pensar em como intervir ou como gerar ações que levem à prática de possível transformação e/ou colaboração para aquele contexto (MACIEL; SILVA, G., 2015, p. 8).

É, portanto, um método que toma emprestado recursos epistemológicos de outro mais abrangente em pesquisa social, denominado pesquisa-ação e/ou participativa ou ação-investigativa, “com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2005, p. 16), em que pesquisador e participantes estão envolvidos cooperativamente e participativamente.

2.2 Emergências elencadas no projeto em execução

Com base na observação feita em sala ao longo do projeto didático em desenvolvimento, foi possível constatar que, no geral, os alunos envolveram-se nas atividades apesar de haver outros que inicialmente não se interessaram pela sua participação. A estratégia de modificar o formato da aula para a pesquisa autônoma e utilização das TDIC nesse processo foi o diferencial que motivou esses alunos a realizarem o proposto pelo projeto, como percebeu uma das informantes de pesquisa:

T: O professor de Língua Portuguesa apresentou um projeto direcionado aos movimentos da Literatura Brasileira que deveria ser elaborado pelos alunos de forma totalmente digital. Ao meu grupo foi designado o Movimento Pós-Moderno, e como obra indicada, Incidente em Antares, de Érico Veríssimo. Num panorama geral, esta forma de elaborar a apresentação despertou maior interesse do grupo pelo tema sugerido (maximizando o aprendizado, como consequência) e prendeu mais a atenção dos alunos ouvintes na apresentação do seminário. A diferença deste projeto com outros projetos que não utilizaram este meio digital foi gritante.

O relato de **T** evidencia que dar a oportunidade de efetivo uso tecnológico aos estudantes em associação com os conteúdos curriculares os motiva mais ao estudo em detrimento aos métodos convencionais, especialmente quando enfatiza que “a diferença deste projeto com outros projetos que não utilizaram este meio digital foi gritante”. Essa observação traz à tona o que já alertava Mark Weston, estrategista educacional da empresa *Dell* de computadores, em entrevista à revista *Época*, para quem não basta apenas dar acesso à tecnologia, mas se deve possibilitar as práticas de que as tecnologias fazem parte (SORG, 2011). Também esse trecho da narrativa de **T** é significativo para constatar na escola o que nos diz Moran (2000) acerca das metodologias de ensino convencionais ainda hoje empregadas:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perdemos muito tempo. Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, **onde as tecnologias nos ajudarão muito** [...]. (MORAN, 2000, p. 2, grifo nosso).

Diante disso, percebemos que a perspectiva atual em educação deve ser justamente que seja voltada para a percepção de um mundo envolto em uma cibercultura que exige o domínio de multimídias e novos paradigmas metodológicos de ensino que dialoguem com essa realidade. Essa educação multimidiática e cibercultural poderá fazer que o educando entenda o sentido de fazer parte de uma sociedade da informação globalizada por meio do uso das TDIC.

No que tange às etapas do projeto didático, procuramos aplicar esse conceito no trabalho com os alunos, de tal forma que as discussões iniciais em fóruns de redes sociais sobre textos e vídeos de Literatura tiveram como propósito o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes em um suporte diferenciado: o digital. Nesse suporte, com o acesso à internet, procurou-se desenvolver igualmente o letramento digital dos alunos, já que a apropriação da tecnologia digital conduziu-os a práticas de leitura e escrita na tela (SOARES, 2002). Além disso, outras mídias tecnológicas foram utilizadas nas etapas de elaboração do instrumento digital proposto pelo projeto, como os ensaios de apresentação de alguns grupos gravados em vídeo para análise do professor e sugestões de melhoramento tanto do instrumento digital que confeccionavam como da apresentação oral para o dia da culminância do projeto. A perspectiva pedagógica pretendida nesta fase era que, ao manipular diferentes mídias (vídeos, imagens, sons) colaborativamente, os estudantes se apropriassem desses meios na ajuda mútua para pensar coletivamente em como relacioná-los no *Power Point*, criando *hiperlinks*, desenvolvendo a pesquisa autônoma, mas com a aprendizagem sob um viés interativo, participativo (MASETTO, 2013).

De acordo com o relato de **T**, essa estratégia funcionou para seu grupo no processo de elaboração das atividades propostas, pois:

T: Além do interesse pelo tema em si, foi possível a familiarização com o meio digital utilizado (sistema de *hiperlinks* no *Power Point*) e maior agilidade nos trabalhos posteriores desenvolvidos utilizando o mesmo meio. O grupo também pôde se valer de meios de pesquisa digitais, por ter maior dinâmica e facilidade na busca e utilização do conteúdo nas apresentações.

A entrevistada conclui suas observações sobre a participação no projeto na mesma perspectiva desse trecho de seu relato, quando aponta os aspectos positivos para sua aprendizagem dos conteúdos de Literatura propostos. Por outro lado, em determinado momento ela aponta que processos colaborativos de aprendizagem mediados pelo uso das TDIC podem se tornar difíceis em razão da falta de domínio tecnológico, como demonstra o trecho a seguir:

T: Outro aspecto importante a se destacar é a interação do grupo de pesquisa. Devido à novidade no meio utilizado, o grupo precisou reunir esforços para aprender a empregar a ferramenta e concretizar o projeto. Como quase todos os trabalhos em grupo, houve certo desgaste e atrito, mas o aprendizado absorvido da experiência foi bem mais relevante, tanto no que diz respeito à utilização de ferramentas digitais quanto ao aprendizado do conteúdo programático da disciplina.

Essa observação de **T** é também uma preocupação de Moran (2014) sobre a aprendizagem colaborativa, ao mesmo tempo eficaz no cumprimento de seus objetivos e tensa nas relações que estabelece:

A aprendizagem acontece num ambiente social cada vez mais complexo, dinâmico e imprevisível. A colaboração nos ajuda a desenvolver nossas competências, mas também pode provocar-nos muitas tensões, desencontros, ruídos e decepções. A colaboração na aprendizagem se realiza em um espaço fluido de acolhimento e de rejeição, que nos induz a repensar as estratégias traçadas previamente, dada a diversidade, riqueza e complexidade de conviver em uma sociedade multicultural em rápida transformação (MORAN, 2014, p. 3).

Não diferente da perspectiva de observação demonstrada por **T**, a informante **D** trouxe considerações similares em suas percepções acerca da participação na ação interventiva realizada, especialmente sobre a questão do contato com tecnologias digitais:

D: Quando eu estava cursando o 3º ano do Ensino Médio, o professor propôs que a turma realizasse um trabalho sobre Literatura Brasileira de forma que a apresentação fosse realizada através de um mural digital. Lembro-me que na época não tínhamos muita experiência com apresentações em *Power Point* e, portanto, esse trabalho foi um dos primeiros contatos com essa maneira de apresentar trabalho e que atualmente é muito utilizada.

De fato, muitos estudantes das turmas em que o projeto foi realizado nunca haviam tido contato com o *software* em questão ou com outros meios digitais de apresentação ou confecção de trabalhos, conforme foi possível constatar em conversas informais com os alunos ao longo dos atendimentos aos grupos em cada etapa do projeto. Nesse sentido, a narrativa de **D** demonstra como a ação interventiva atendeu a uma demanda necessária naquela escola, especialmente em se tratando de alunos de 3º ano do Ensino Médio, sobre os quais recai uma expectativa de domínio de linguagens digitais advindas das exigências do mercado de trabalhoⁱⁱⁱ.

Sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem com o projeto, **D** nos conta que:

D: O tema do meu grupo foi Prosa e Poesia Contemporânea e a realização dele foi trabalhosa e ao mesmo tempo gratificante e satisfatória. Trabalhosa por ter sido feito algo em que não tínhamos experiência, mas o professor disponibilizou ajuda através de *e-mails* para a montagem do mesmo. Gratificante e satisfatória, pelo fato de ter sido realizado algo novo, um trabalho em que nós (alunos), em um primeiro momento, fomos os construtores do nosso conhecimento, e o professor ficou sendo um facilitador desse processo de aprendizagem.

O exposto pela informante **D** corrobora o que foi apontado pelos teóricos aqui referenciados, no sentido de que a aprendizagem colaborativa associada à mediação didática tecnológica proporcionou a motivação necessária para que os estudantes construíssem seu conhecimento. Ademais, os sentimentos de gratificação e satisfação expostos pela ex-aluna, devido ao suporte prestado pelo professor e por perceber-se autônoma em sua aprendizagem corrobora o que diz Gazzolli; Leite (2011) sobre a visão dialética entre dimensão afetiva e cognitiva no desenvolvimento humano, de tal forma que o trabalho pedagógico docente é atingido também pela afetividade, a qual supera as relações pessoais e podem determinar o nível de envolvimento e aprendizagem dos alunos, a depender das decisões e execução desse trabalho pelo professor.

Ainda nessa linha, a narrativa da ex-aluna **D** chega ao fim elencando instrumentos metodológicos e práticas do professor que auxiliaram em sua aprendizagem dos conteúdos de Literatura e também no domínio tecnológico que não tinha sobre as TDIC utilizadas:

D: A utilização da tecnologia para a realização do trabalho foi muito útil para a procura e absorção do conteúdo e a apresentação. Foram utilizados *sites* indicados pelo professor para fazer a sintetização do trabalho a ser apresentado. O mural foi montado por tópicos e em cada um deles continham as tendências e características principais, os autores e suas obras mais importantes, também tinham imagens que ajudaram na assimilação do conteúdo. Para mim essa proposta como forma de aprendizado foi muito rica, pois ela despertou um maior interesse da turma em prestar atenção na apresentação dos grupos e não ficarem conversando.

É possível relacionar esses apontamentos dados por **D** ao trabalho pedagógico, conforme o

ⁱⁱⁱ Em relação às exigências atuais para o mercado de trabalho, no que tange o domínio das TDIC, ver 'Sociedade da informação no Brasil: inclusão digital e a importância do profissional de TI', disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/computacao/sociedade-informacao-no-brasil-inclusao-digital-a.htm>>. Acesso em 15/08/2015.

que diz D'Ávila (2001, p. 6), a qual considera que para ocorrer a mediação cognitiva (entre sujeito e objeto de conhecimento), a prática docente pressupõe a mediação didática do professor, a qual deve ser “[...] capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento ao sujeito cognoscente”.

Por fim, no processo de avaliação formativa (HADJI, 1994; SANTOS, 2008; PERRENOUD, 2000) dos grupos, feito ao longo da ação interventiva, pela observação do que acontecia em cada etapa e pela constatação de cada participação efetiva dos membros desses grupos, além da observação das apresentações para toda a escola, no dia da culminância do projeto, verificou-se maior domínio de conteúdo por parte dos alunos e melhora do desempenho oral da apresentação, muito provavelmente porque o acompanhamento pedagógico ao longo das semanas de execução da ação e o *feedback* constante pessoalmente ou *online* sobre o desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa e confecção dos murais digitais proporcionou a utilização criativa e coerente de recursos multimidiáticos, didáticos e pedagógicos na confecção daquele instrumento digital.

Consideramos que essa avaliação formativa era necessária ao longo de toda a ação interventiva proposta para o fechamento da análise do projeto, pois atestaria o aspecto qualitativo do trabalho que estava sendo desenvolvido. Assim, a observação constante das etapas do projeto levou em consideração o que nos diz Perrenoud (2000), para quem a avaliação formativa auxilia o estudante a aprender e a se desenvolver, colabora para a regulação das ações de aprendizagem e, sob a forma de uma intervenção em tempo real, é praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas. Também Santos (2008) corrobora essa visão ao entender que a interação permanente professor-estudante e entre os próprios estudantes deve ser amplamente explorada, como deve ser explorada também a análise das suas produções escolares, bem como a necessidade de se fornecer o *feedback* com intenção formativa dos alunos.

3 Considerações Finais

O impacto das tecnologias na vida cotidiana – o computador e a internet, além de diversos outros tipos de mídias tecnológicas – traz conjuntamente a reflexão acerca da apropriação tecnológica por crianças e jovens na escola. Caberia, assim, a reflexão da prática pedagógica em ambientes escolares voltada para o uso das TDIC, a fim de se analisar e promover discussões sobre as relações que crianças e jovens estudantes estabelecem entre espaço público e privado, trabalho e lazer, humano e não humano (RIVOLTELLA, 2007) e outras formas pertinentes ao processo de desenvolvimento relacionado ao uso dessas tecnologias.

Certamente há aquelas situações em que o uso das TDIC não é tão facilmente aceito ou de livre acesso, o que gera mudança de estratégia e utilização de meios interativos diferentes para seu uso no processo de aprendizagem, sempre em comum decisão com os alunos, conforme apontam as reflexões dos teóricos aqui apresentados. O professor e a escola atuais caminham para a formação de alunos que saibam dar sentido à informação que lhe é apresentada e que sejam capazes de uma assimilação crítica dessa informação.

Ante essa realidade atual, verificamos ao longo do presente artigo reflexões questionadoras sobre os aspectos convencionais ainda adotados na metodologia de ensino de Literatura, uma vez que a dinâmica de sua ação pedagógica está para além de uma linguagem fixa no suporte tradicional do texto de papel, de tal forma que as tecnologias digitais da informação e comunicação desfazem essa linearidade da linguagem e a torna múltipla em suportes e mídias diversos, como o digital.

Diante disso, surgiu então a proposta de pesquisa para que fosse analisada a relação entre aprendizagem de conteúdos curriculares de Literatura na escola e tecnologias digitais, na perspectiva do uso das múltiplas linguagens com vistas à interligação entre letramento literário e digital. Para tanto, foi desenvolvida uma ação interventiva junto aos alunos de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, tomando por base um projeto didático de mediação tecnológica.

As observações feitas ao longo do desenvolvimento desse projeto, em associação com os conceitos de avaliação formativa, a qual pressupõe critérios, diagnóstico e regulação das etapas (HADJI, 1994), chegou a um entendimento possível, amparando-se também nos relatos de duas

alunas egressas desse projeto em questão, de que é preciso possibilitar aos educandos experiências “em situações de aprendizagem formal e não formal, mediadas pela interação de linguagens e convergências de mídias” (SILVA, 2012, p. 207), pois percebemos, ao final dessa ação interventiva, que a aprendizagem de conteúdos de Literatura e o letramento tecnológico dos alunos ocorreram de maneira integrada e simultânea ao desenvolverem, em grupo, o trabalho proposto pelo projeto, o que leva à conclusão de que estratégias de ensino são eficazes quando mediadas por relações favorecidas pela *web* de forma colaborativa, ativa e participante (MASETTO, 2013; SILVA, 2012).

Vemos, assim, que a Educação, enquanto preparação dos indivíduos para manipularem as técnicas sociais de trabalho e comportamento transmitidas – também corrigirem e aperfeiçoarem essas mesmas técnicas e comportamentos (ABBAGNANO, 2007) –, encontra sua finalidade de execução, nesta sociedade contemporânea, não só por meio do acesso às tecnologias disponíveis, mas sim pelo seu efetivo domínio de manipulação e compreensão, a começar pelo ambiente escolar, espaço oficializado socialmente de transmissão e construção do conhecimento científico e cultural das sociedades contemporâneas, portanto onde sua relação com as práticas de letramento, seja em qualquer linguagem que for adotada, precisa fazer parte da formação educativa para a vivência da cidadania plena.

4 Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BONILLA, M. H. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15/09/2015.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Parecer CNE/CEB 05/2011*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DOU, 24 jan. 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 15/09/2015.

CASTELLS, M. prólogo: a rede e o ser. In: _____. *A sociedade em rede*. v. 1, 8ª Ed. Tradução: Roneiude Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 39-66.

CASTRO, R. M. de. *Ensino religioso na escola pública: histórias e memórias*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

D'ÁVILA, C. M. T. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? In: 28ª REUNIÃO DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 22/08/2015.

FREIRE, I.; FREIRE, G. Navegando a literatura: o *hipertexto* como instrumento de ensino. In: *Revista Transinformação*. Campinas: PUC-Campinas, v. 10, n. 2, mai./ago. 1998, p. 77-92. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1566/1539>>. Acesso em: 03/09/2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. (Org). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GAZOLI, D. G. D.; LEITE, S. A. S. da. A dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10, 2011, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2011. *On line*. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/113.pdf>>. Acesso em: 26/07/2015.

GODOY, A. C. Alfabetização e Letramento Tecnológico do Professor. In: _____ *Fundamentos do Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2010, p. 171-180.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, L. B. As Dimensões Interacionista e Construtivista em Vygotsky e Piaget: teorias psicogenéticas em discussão. In: *Cadernos Cedes*, nº 24. São Paulo: Cortez, 1991.

LEITE, Y. U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de um experiência vivida. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, v. 2, 2008, p. 95-112.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 2000.

LIBÂNEO. J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: *Educar*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 153-176.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. de O. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. 2004.

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

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACIEL, D. A.; SILVA, G. J. de. O processo de construção de pesquisa - pensando o pré-projeto de pesquisa-intervenção. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 5). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <<http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1151>>. Acesso em: 11/08/2015.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em 15/09/2015.

_____. *Autonomia e colaboração em um mundo digital*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/autonomia.pdf>>. Acesso em 15/09/2015.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Mônica S. Neves. *A construção do conhecimento*. Brasília: CETEB, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, A. S. O ensino de literatura: pelos caminhos da extensão universitária. *Revista Conexão UEPG*. Grande Dourados: UFGD-MS, v. 7, n. 1., 2011, p. 104-111.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manoel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.8, p.54-58.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAMOS, J. O. Integração cultural no Mercosul. *Revista Mediações*. Londrina, v. 4, n. 1, jan./jun. 1999, p. 20-27.

RIVOLTELLA, P.C. *Cultura digital e mídia*. Conferência realizada na PUC-RJ, 25 de maio de 2007. (mimeo)

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.

SANTAELLA, L. Artes híbridas. In: _____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L.; SANTOS, L.; GOMES, H.; RODRIGUES, C. (eds.). *Avaliação em matemática: problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008. pp. 11-35.

SILVA, D. C. S. e. Pesquisa e Mediação Pedagógica na Cibercultura: desafios e possibilidades da prática docente. In: SUANNO, Marilza V. R.; PUIGGROS, N. R. (Orgs.). *Didática e Formação de Professores*. Goiânia: PUC, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SORG, L. Mark Weston: não basta ter acesso à tecnologia. Revista Época. Rio de Janeiro, 16 jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI242080-15228,00-MARK+WESTON+NAO+BASTA+TER+ACESSO+A+TECNOLOGIA.html>>. Acesso em: 15/08/2015.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 14ª ed., 2005.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.