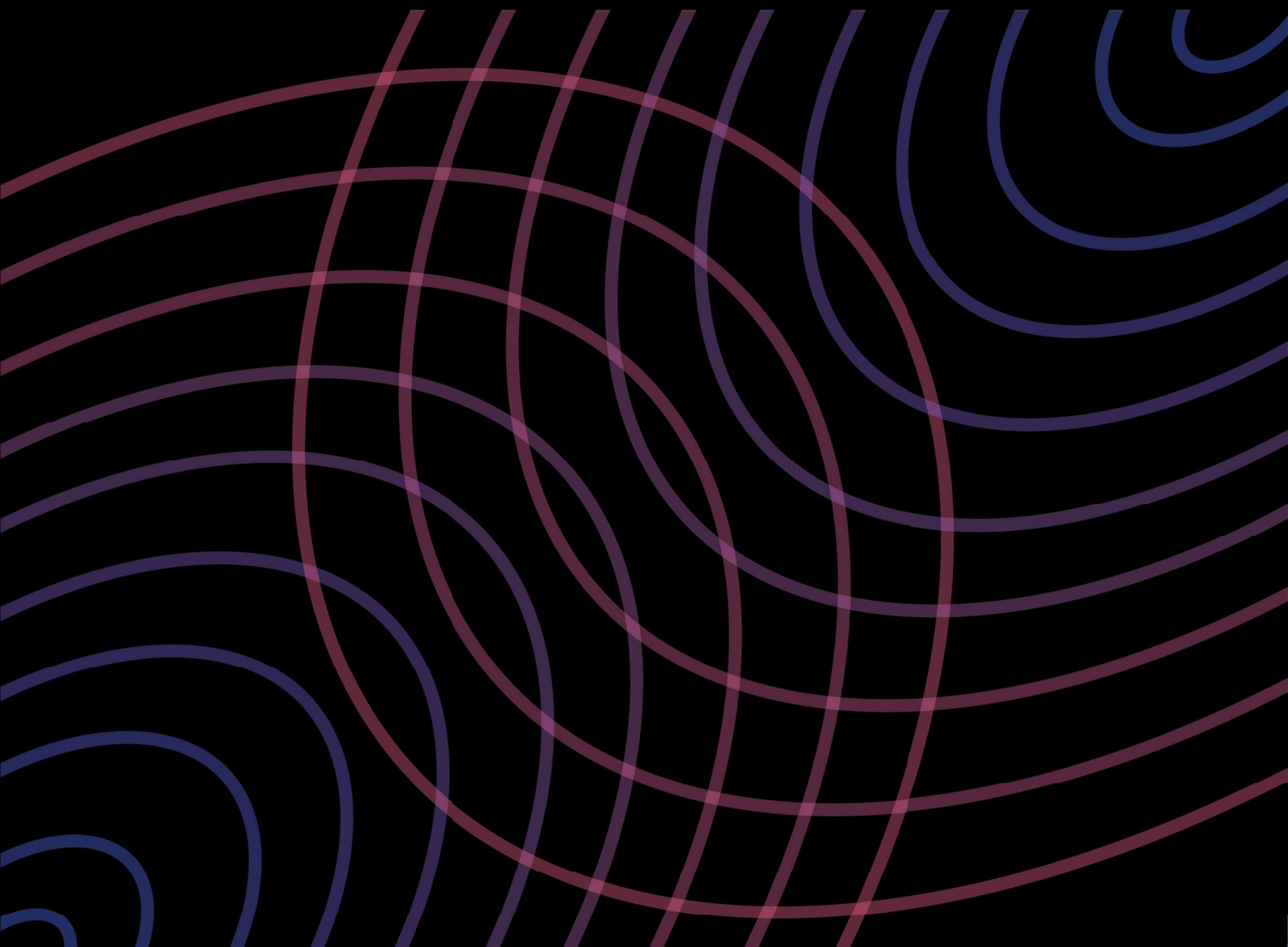




LINGUAGENS EM DIÁLOGO

REFLEXÕES BAKHTINIANAS EM
DIFERENTES PERSPECTIVAS

Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Org.)



Editora UFS

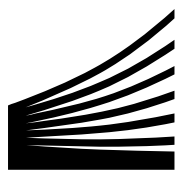
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Profa. Iara Campelo



Editora UFS

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADORA GRÁFICA DA EDITORA UFS

Germana Gonçalves de Araujo

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Guilherme Al-chedyack Kauark

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antônio Martins de Oliveira Junior

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Aurélia Santos Faroni

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádula Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Messiluce da Rocha Hansen

Sueli Maria da Silva Pereira

Ubirajara Coelho Neto

Valter Cesar Pinheiro

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L755l Linguagens em diálogos [recurso eletrônico] : reflexões bakhtinianas em diferentes perspectivas / Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Org.). – São Cristóvão : Editora UFS, 2017.

212 p. : il.

ISBN 978-85-7822-584-1

1. Análise do discurso. 2. Análise do diálogo. 3. Literatura – Filosofia. 4. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de

CDU 81'42

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

REFLEXÕES BAKHTINIANAS EM
DIFERENTES PERSPECTIVAS

Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Org.)



Editora UFS

A PRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Michelin de Azevedo **5**

A questão da forma (composicional e arquitetônica) do discurso de divulgação científica: uma análise bakhtiniana das *Conferências Populares da Glória*
URBANO CAVALCANTE FILHO **9**

Tema e língua em antologias escolares do século XIX: dialogando com os prefácios
AGILDO SANTOS SILVA. DE OLIVEIRA **39**

Análise dialógica de um discurso que antecedeu o AI-5: o Pronunciamento Parlamentar de Márcio Moreira Alves
EDUARDO LOPES PIRIS **61**

Gêneros do discurso argumentativos no livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades
MARISTELA FELIX DOS SANTOS
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO **84**

Implicações metodológicas do *corpus* digital no âmbito da teoria dialógica do discurso
FLAVIA SILVIA MACHADO **104**

Letramento digital e ensino de língua portuguesa: Impactos das novas relações dialógicas nas práticas pedagógicas
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE **116**

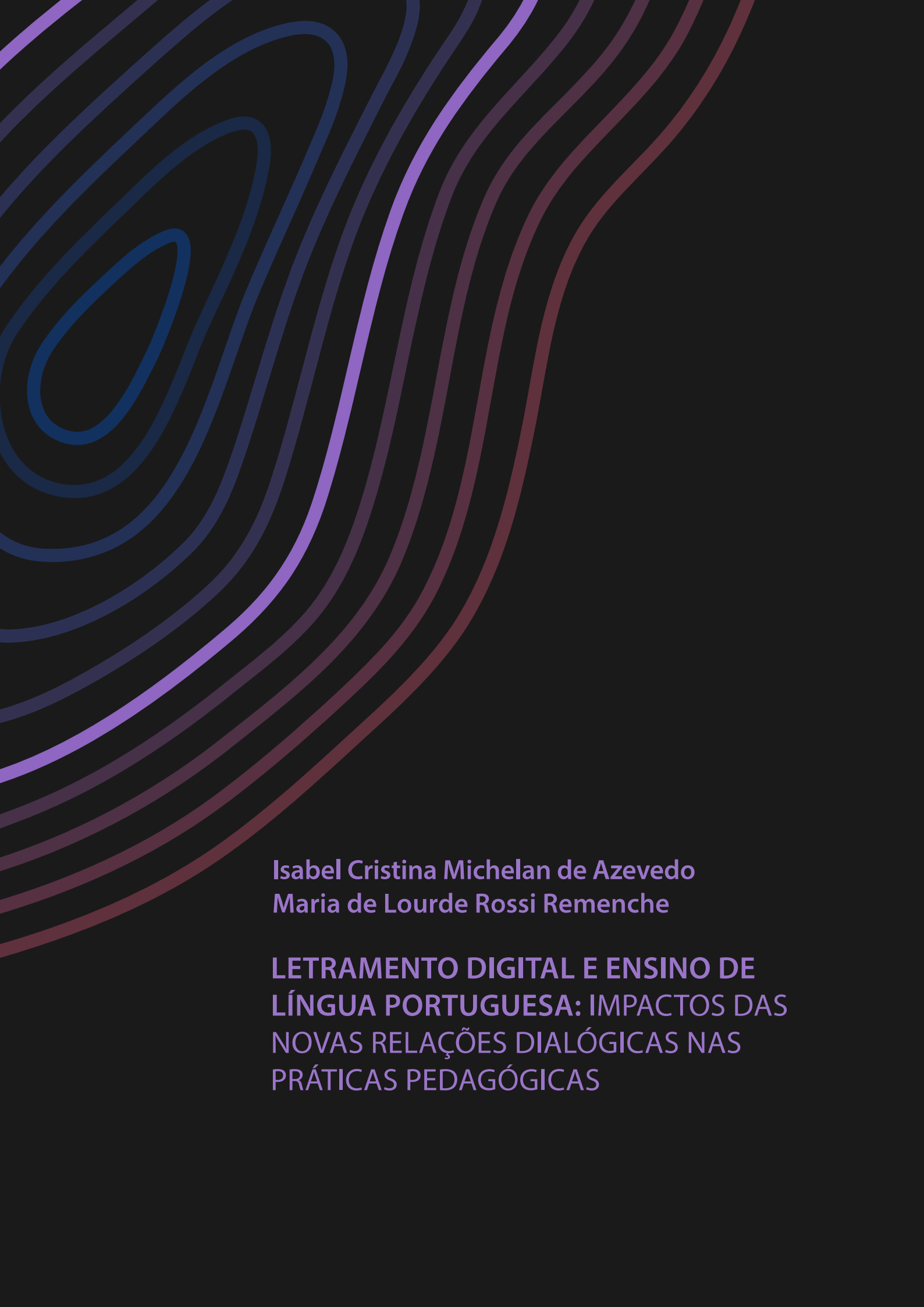
Do conto ao hiperconto: uma proposta de interação dialógica a partir da multiplicidade semiótica e cultural
MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA
TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS **138**

Práticas de escrita colaborativas em minicontos multimodais a partir de *selfies*
VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA
DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO **153**

Ficwriters – novos autores, novas leituras com/no texto eletrônico
VÂNIA LÚCIA MENEZES TORGA
ALINE MARIA FERREIRA DOS SANTOS **171**

Blogs universitários e realidade local: contribuições para a atuação das forças centrífugas da vida verbal
ANDREA DA SILVA PEREIRA
LUIZ FERNANDO GOMES **194**

AUTORES **214**



Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Maria de Lourde Rossi Remenche

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS DAS
NOVAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Introdução

Na contemporaneidade, ao observarmos as relações dialógicas estabelecidas pela linguagem e a circulação dos discursos em diferentes esferas da comunicação, notamos que as pessoas se deslocam em espaço-tempos hipersemiotizados, o que nos impele a pensar em diferentes bases na constituição da língua/linguagem e em quem somos no mundo digital. Assim, neste trabalho, optamos por promover relações entre a Teoria Dialógica do Discurso (BRAIT, 2004) e os estudos sobre o Letramento (STREET, 1984 e 2006), com o intuito de propor uma breve reflexão acerca dessa temática, considerando que as contínuas mudanças sociais geram novas práticas de linguagem e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Os estudos sobre Letramento remetem às questões didático-pedagógicas de maneira indireta, pois o interesse maior é discutir os usos linguísticos que são situados no espaço e no tempo. Constituem-se em práticas sociais que são produtos da cultura, da história e dos discursos, criados em práticas desenvolvidas ao longo do tempo e em diferentes sociedades. Assim, os letramentos servem de base para a configuração, relativamente estável, dos gêneros discursivos e revelam que por meio deles assumimos diferentes posições. Como são inúmeras as relações sociais que promovem o letramento, segundo Street (1984), este não pode ser considerado único, mas múltiplo, justamente por estar relacionado aos vários contextos sociais e culturais das sociedades que engendram cada modalidade de letramento.

É importante pontuar também que, neste artigo, entendemos o letramento como prática social que se sustenta em princípios epistemológicos socialmente construídos. Para aprofundarmos esse posicionamento, retomamos Kleiman (1995) que, em seu livro *Os significados do Letramento*, explorou o conceito de letramento a partir dos pressupostos do modelo ideológico proposto por Street em 1984. Na obra supracitada, Kleiman argumenta que o conceito de letramento é complexo, por isso define-o como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Dialogando com essa concepção, Barton (1998) explica que o letramento, antes de se constituir como um conjunto de habilidades intelectuais, é uma prática cultural e sócio-historicamente estabelecida, que possibilita aos sujeitos participar efetivamente dos diferentes contextos em que estão inseridos. Seguindo essa mesma linha e preocupada com as especificidades dos espaços sociais, Soares (2006) afirma que letramento diz respeito ao que os sujeitos fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em contextos específicos, e a como essas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais. Devido à amplitude contextual que envolve esse processo, a autora propõe uma pluralização do letramento, não sendo definido apenas como um conceito, mas sim a partir de um conjunto de conceitos, ou seja, de “[...] uma diversidade de ênfases na caracterização

do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144). Barton (1998) também defende a existência paralela de vários tipos de letramento, como podemos ver a seguir.

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (BARTON, 1998, p. 9).

Seguindo esse posicionamento, reconhecemos que os letramentos são situados na história e no tempo, acompanham as mudanças dos diferentes contextos: tecnológico (que decorrem do uso de *computador*, por exemplo, ou que se registra em *filme*), social, político, econômico ou cultural.

A pluralização do conceito de letramento nos faz reconhecer a existência de diferentes tecnologias e mecanismos de produção, reprodução e difusão da leitura e escrita, desvelando que os processos possuem traços comuns, visto percorrerem uma multiplicidade de aspectos relacionados ao mundo letrado. Apesar disso, envolvem práticas sociais variadas, em um contínuo de ampliação de significados, e diversos modos de comunicação. Nesse sentido, Street (2006) salienta que o uso de dispositivos aciona e integra semioses nas práticas interativas, especialmente no contexto digital. Ao tomarmos a linguagem como produto da atividade humana coletiva, entendemos que ela reflete, em todos os seus elementos, tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou (VOLÓCHINOV, 2013 [1925-1930]). Assim, ao discutirmos os novos letramentos, precisamos atentar para o espaço ocupado pelos sujeitos e para as diferentes modalidades de interação ou de produção de sentido e de conhecimento.

Olson (1976) também chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento de instrumentos e tecnologias da cultura – que incluem formas simbólicas como a linguagem oral, os sistemas de escrita, os recursos icônicos, dentre outros – exige diferentes formas de experiência, o que pressupõe novas capacidades. Como a palavra está sempre carregada de conteúdos, de sentidos ideológicos e vivenciais, as produções textuais revelam juízos e valorações de ordem ética, cognitiva e política, na qual a palavra entra em contato com um acontecimento da vida, ocasionando uma fusão em uma unidade *indissolúvel* (VOLÓCHINOV, 2013[1925-1930]).

Tendo isso em vista, relembramos que a sociedade está cada vez mais grafocêntrica, com novas demandas de uso da escrita que extrapolam os estudos linguísticos já produzidos, revelando que, na contemporaneidade, os diferentes textos apresentam novos desafios aos estudos sobre letramentos e às teorias formuladas em diferentes áreas, devido à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na produção de sentido para os

textos multimodais, além da diversidade cultural trazida pelos sujeitos leitores/produtores na criação de significados.

A utilização dessas novas formas de representação e das ferramentas tecnológicas produz impactos na vida social, nas formas de interação dos sujeitos e na mobilização de esquemas mentais e em habilidades específicas. Nesse contexto, estudiosos da área (XAVIER, 2002; ROJO, 2009, GABRIEL, 2013, para citar alguns) apontam que a atenção à realidade contemporânea nos leva a incorporar nas pesquisas linguísticas contribuições do letramento digital, envolvendo o domínio de um conjunto de informações e capacidades mentais, o que também pode ser explorado no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao admitirmos as demandas do letramento digital, parece-nos ser importante considerar como ocorre o desenvolvimento de novas práticas sociais de leitura e escrita em vista das tecnologias de informação e comunicação (TIC) das quais esses sujeitos são usuários, principalmente quando usufruem de ambientes virtuais atualizados na web. Assim, em acordo com Shetzer e Warschauer (2000), partilhamos a necessidade de se promover o aprofundamento da compreensão das práticas de leitura e de escrita realizadas em ambientes virtuais.

Como vimos, a expressão *letramento digital* aciona inúmeras considerações, visto que as mídias digitais, por sua natureza configuracional, não se limitam aos signos verbais, mas possuem uma dimensão semiótica mais ampla. Por admitirmos que os enunciados concretos são produzidos sempre em relação à palavra do outro, no meio digital, os graus de alteridade se diversificam consideravelmente, ampliando as possibilidades de relações dialógicas, nas quais os sujeitos podem evidenciar o tom valorativo que assumem na/pela linguagem e a maneira como reelaboram e reacentuam os valores axiológicos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 294-295).

O letramento digital implica, então, práticas de leitura e escrita diferentes das tradicionais, pois requer outras formas de ler e escrever com base em diferentes sistemas de representação, incluindo a inter-relação entre os verbais e não-verbais. Para Xavier (2002), o letramento digital solicita o desenvolvimento de competências não só para usar recursos digitais com desenvoltura, mas também para que os estudantes possam reinventar seu cotidiano, bem como venham estabelecer novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização das linguagens. Nesse sentido, o letramento digital possibilitaria maior autonomia aos estudantes na realização de atividades de leitura e de escrita, visto que estariam em posição privilegiada para realizarem atos de linguagem, entendidos como respostas, diversificadas e multissemióticas, a enunciados alheios.

Eco (1996) corrobora essa ideia ao defender que os eventos de letramento que ocorrem com intermediação da internet requerem novas práticas de leitura e de escrita e, por conseguinte, novas abordagens em sala de aula. Nessa perspectiva, o nível de letramento do professor

na prática de mediação, orientação, interpretação ou proposição de trabalhos escolares precisa proporcionar a interação com diferentes universos de leitura de mundo e necessita ampliar as possibilidades de enunciação, pois isso impacta os modos como se pode obter o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Tais perspectivas apontam a amplitude e a importância do processo de letramento para significar, narrar o mundo e nele atuar. Depreende-se, então, que os letramentos, especialmente os digitais, implicam movimentos dinâmicos de inserção e participação nas práticas sociais e culturais de escrita e de leitura.

Considerando essa questão, buscamos neste artigo problematizar alguns aspectos do letramento digital, visando a contribuir com a proposição de atividades que venham a ressignificar as relações pedagógicas, de modo a favorecer a aprendizagem ativa dos sujeitos da escola – professores e estudantes. Parece-nos, assim, ser relevante explorar alternativas em que professores e estudantes se apropriem de práticas de leitura e escrita presente em seu cotidiano, visto que esses sujeitos são usuários dos recursos digitais disponíveis na sociedade.

Com o intuito de ampliar essa discussão inicial, retomamos o conceito de letramento e o de letramento digital a fim de problematizarmos os aspectos que envolvem esse processo. Passamos, a seguir, a apresentar uma breve síntese de como o desenvolvimento das tecnologias podem impactar os modos como os sujeitos passam a representar o mundo, o que pode alterar os modos como as aprendizagens se estabelecem. Após a análise das possibilidades de letramento em ambientes educacionais digitais, encaminhamos uma reflexão acerca das possibilidades de ensino de língua portuguesa, na perspectiva do *m-learning*, em pesquisas acadêmicas.

Prática Pedagógica: entre problematizações e proposições

As inúmeras transformações sociais, culturais e econômicas, além da rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação, evidenciam a necessidade de repensarmos o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica, visto que as ferramentas tecnológicas representam alternativas reais de aprendizagem, como discutido anteriormente, e podem proporcionar novas formas de conviver e interagir, de aprender e ensinar, por meio dessas tecnologias.

Concordando com esse ponto de vista, assumimos aqui que, no contexto educacional, os recursos não podem ser desvinculados da concepção educacional, o que põe em relevo uma concepção de sujeito e de processo de ensino-aprendizagem, ou seja, faz-se necessá-

rio refletir acerca das bases que promovem as interações, como podem ser concretizadas e quem são os interlocutores no processo de ensino-aprendizagem.

A noção de sujeito encontra-se em relação constitutiva com outros conceitos, como os de “responsabilidade”, “excedente de visão”, “não-álibi da existência”, “alteridade” e “exotopia”, abordados pela Teoria Dialógica do Discurso. Para Bakhtin, somente a unidade da responsabilidade garante o nexo interno entre os elementos constitutivos do viver, pois, ao responder ao outro em um determinado momento, o sujeito exercita a *conclusibilidade* necessária para que os enunciados sejam compreendidos. Bakhtin (2003 [1952-1953]) nos explica que

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 280-281).

A problematização das relações entre conteúdo vivido e conteúdo abstrato, proposta por Bakhtin, revela que o ato praticado por cada um é um gesto ético no qual o sujeito se revela (*exauribilidade do objeto e do sentido*) e se arrisca por inteiro (incluindo nesse ato a *vontade de discurso*), visto se responsabilizar pela enunciação (na qual se identifica as *formas típicas* do dizer).

Seguindo essa linha de raciocínio, observamos que os sujeitos cujas produções circulam em ambientes digitais se deslocam continuamente, deixando de ser apenas usuários para se tornarem autores e produtores de documento multimídia. Esse movimento exige a participação plena do sujeito, como produtor de enunciados concretos, e desqualifica a prática pedagógica restrita à memorização, visto que os conteúdos são selecionados pelos sujeitos, analisados por eles e armazenados em dispositivos tecnológicos, que permitem a liberação da mente humana para criar e produzir saberes (CRUZ, 2004).

Assumindo tal posicionamento, entendemos que a ampliação de acesso às tecnologias implica mudanças acerca da concepção de sujeito e de letramento, pois a intensificação e diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação impactam os modos de ler, produzir e fazer circular conteúdos nas sociedades. Soma-se a isso a diminuição das distâncias espaciais em termos geográficos e culturais, que possibilitam a integração de semioses nas práticas letradas, por meio das multimídias e hipermídias do texto eletrônico, o que cria novos *cronotopos*. A criação produzida pela linguagem expressa uma diferença em relação ao espaço e tempo vividos em sociedade e tensão entre pontos de vista. O acabamento obtido pela produção multissemiótica é um ato concreto que indica posição e a maneira como os acontecimentos foram interpretados e registrados.

Há de se considerar também que apenas os variados recursos multimídias não são suficientes, por si só, para qualificar o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção textual, visto que os ambientes, sejam eles virtuais ou presenciais, assim como os recursos e os conteúdos mediatizados por eles, integram-se para compor uma parte dos elementos constitutivos desses processos (MOREIRA, 2012).

Todas essas questões jogam luzes sobre a necessidade da explorarmos ambientes de aprendizagem que sejam significativos para os sujeitos envolvidos neles a fim de contribuir para a promoção da reflexão e do letramento crítico do estudante, incluindo nesse esforço as variáveis relativas às diversas circunstâncias que constituem o complexo processo em que a aprendizagem acontece (BATES, 2000).

Esse espaço interacional é um fenômeno próprio a todo discurso, posto que “[...] nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 88-89). Desse modo, todo discurso é, então, internamente dialogizado, heterogêneo e articula múltiplas vozes sociais, por isso Bakhtin esclarece que

A relação dialógica com a palavra do outro no objeto e com a palavra do outro na resposta antecipável do ouvinte, sendo, em essência, diferentes e gerando na palavra efeitos estilísticos diferentes podem, não obstante, entrelaçar-se de modo muito estreito, tornando-se quase indissolúveis para análise estilística (BAKHTIN, 2015 [193-], p. 56).

A dialogicidade interna do discurso, que decorre da *relação dialógica*, constitui de forma variada todos os campos da vida da palavra, por isso é importante considerar que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da interação. Isso ocorre porque a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles no terreno comum da situação de produção.

No contexto educacional, tal concepção suscita que as formas e os tipos de interação verbal estão intrinsicamente ligados às condições concretas em que se realizam, por isso as distintas enunciações [gêneros do discurso], as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica refletem/refratam as condições da interação verbal, uma vez que “[...] toda realidade objetiva, todo o ser do homem e da natureza não só refletem no signo, como são por ele refratados. [...]” (VOLÓCHINOV, 2013 [1925-1930], p. 199).

Ao tomarmos esse solo epistemológico como espaço-tempo de diálogo e de ensino-aprendizagem, evidencia-se a necessidade de refletirmos acerca dos ambientes e das experiências de aprendizagem, assim como da seleção e do desenvolvimento de conteúdos. Soma-se a isso a motivação, a possibilidade de explorarmos a criatividade e a autonomia de criarmos comunidades de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Em torno deste último

ponto, Moreira (2012) declara que as comunidades de aprendizagem modificam as estruturas institucionalizadas de criação e disseminação de conhecimento, “surgindo como um complemento às formas preexistentes de criação do conhecimento e de aprendizagem organizacional” (MOREIRA, 2012, p. 30).

No contexto cooperativo, uma concepção de linguagem entendida como prática social, que permeia todas as relações intersubjetivas e serve de trama para as relações sociais em todos os domínios, amplia as alternativas de trabalho com língua e reforça os conceitos destacados por Bakhtin:

[...] a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva [diversidade de discurso] situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua” (BAKHTIN, 2015 [193-], p. 69).

Como a *palavra* está no centro das relações dialógicas, uma vez que se situa na fronteira entre o que é meu e do outro, Bakhtin (2004 [1929]) defende que os significados são co-construídos nas interações, e a linguagem vai além da concepção representacionista de apenas refletir a realidade, assumindo a função de construir, semanticamente, a realidade nas tramas das relações intersubjetivas, ou seja, co-produzimos sentidos e co-construímos também nossas subjetividades nas práticas discursivas em que não apenas produzimos linguagem, mas também somos produzidos nela.

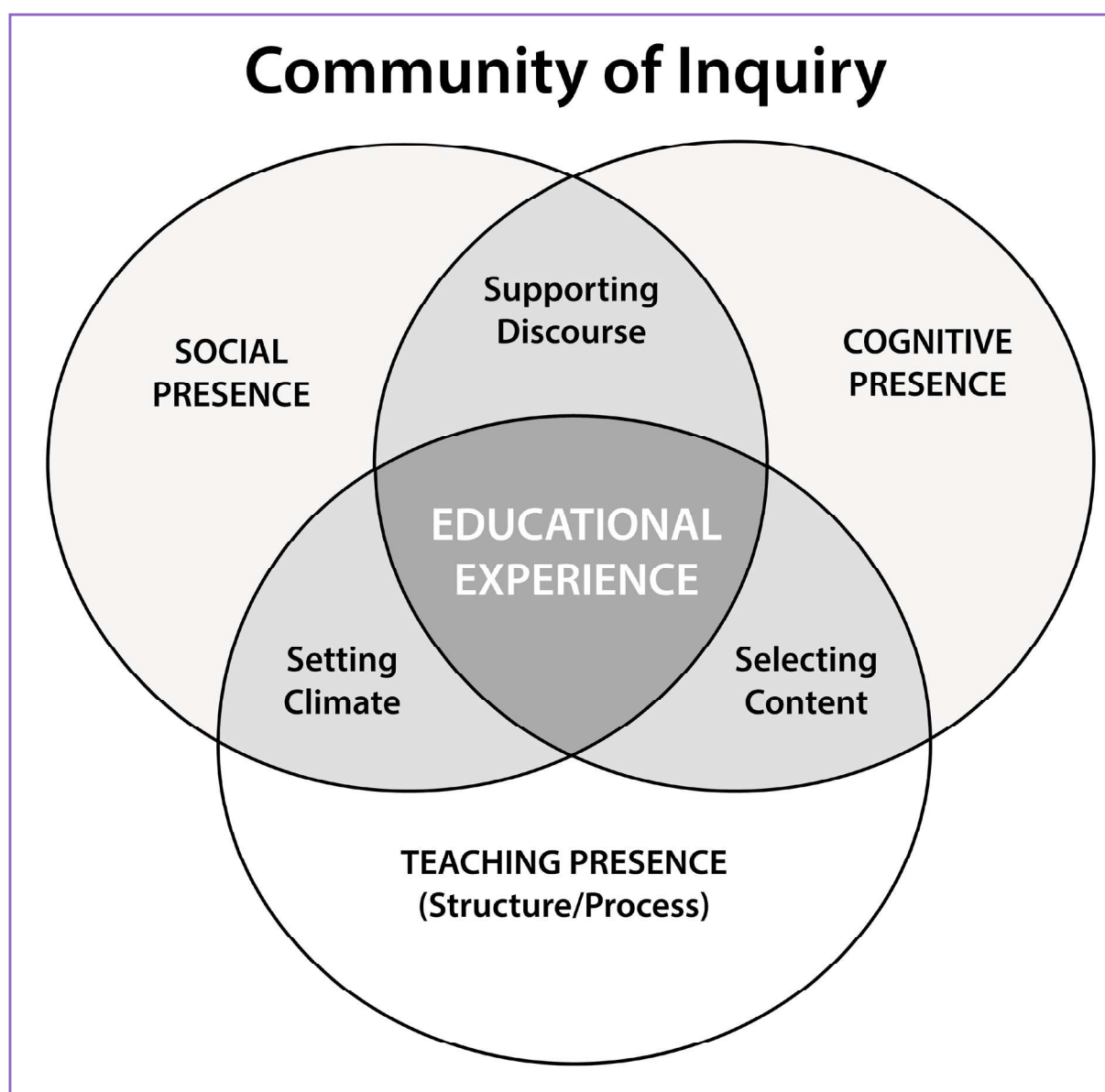
Pesquisadores da área de ensino de língua portuguesa, como Geraldi (1999), Matêncio (1994), Kleiman (1995), Rojo (2009), dentre outros, exploram a concepção interativa da linguagem ao discutir o processo de ensino-aprendizagem. Esses autores concebem a aprendizagem na perspectiva da interação que ocorre nas práticas sociais de comunicação e fundamenta a construção de conhecimentos. Os pressupostos teóricos que sustentam esse processo situam o sujeito em um papel ativo, ou seja, o leitor ou produtor de textos é visto como alguém que constrói e é construído no/pelo texto em uma dinâmica dialógica, considerando o lugar de interação e de constituição dos sujeitos.

Consonante a essa concepção, as comunidades de aprendizagem podem se constituir como alternativas aos ambientes tradicionais de aprendizagem, pois são grupos descentralizados que se auto-organizam em ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilitam a interação, o diálogo, a colaboração e o desenvolvimento do sentimento de pertença de seus membros (MOREIRA, 2012).

Dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem virtuais, destacamos o modelo de *Community of Inquiry*, por suas potencialidades no que diz respeito à adaptabilidade, às vivências promovidas e à pertinência do modelo em atividades comunicativas mediadas pelo computador no âmbito pedagógico. Embora seja uma proposta direcionada ao ensino superior, consideramos que os princípios apontados como fundamentos do trabalho também se aplicam às reflexões que vêm sendo realizadas entre educadores e pesquisadores preocupados com os impactos das TICs na educação básica.

Esse modelo foi elaborado por Ramndy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer, em 2000, para o ensino *online* e, mais tarde, explorado por Garrison e Anderson (2005) como *Community of Inquiry*. Está sustentado em três dimensões: a cognitiva, a social e a docente, que se articulam, conforme o esquema a seguir demonstra.

Figura 1 - Elementos de uma experiência educacional



Fonte: Garrison, Anderson & Archer, 2000.

Para esses autores, a dimensão cognitiva envolve o que os estudantes podem construir e os significados que podem ser confirmados a partir da reflexão sustentada e do discurso crítico em um processo de desenvolvimento do pensamento crítico. Já a social diz respeito à capacidade de os sujeitos da comunidade se projetarem social e emocionalmente por meio da comunicação em uso e das relações afetivas entre os participantes. A dimensão do ensino é de base e implica a direção, o *design*, a facilitação da presença cognitiva e social no desenvolvimento de aprendizagens que sejam significativas para os sujeitos em interação. Nessa última dimensão, implanta-se e implementa-se a comunidade, além de orientar a aprendizagem dos participantes.

Segundo Garrison e Anderson (2005), esse modelo baseia-se em uma perspectiva construtivista da aprendizagem, contudo, a construção do conhecimento de cada sujeito se dá, em grande parte, em ambientes sociais. Isso significa criar ambientes que venham a possibilitar diferentes perspectivas de trabalho, formas de narrar e representar o mundo, a favorecer a diversidade de percepções, assim como a instigar a investigação, a crítica e a criatividade. Dessa maneira, em um ambiente marcado pela interação, o sujeito assume a responsabilidade de dar sentido às próprias experiências educativas, responsabilizando-se pela própria aprendizagem, além de exercitar a capacidade de negociar significados com o grupo.

Na perspectiva bakhtiniana, entendemos que, ao ocupar um lugar discursivo, o sujeito assume uma posição ética no mundo, porém, ele não está sozinho, uma vez que essa ética se funda na visão de um sujeito moral que se constitui nas relações de alteridade, ou seja, o sujeito não tem alibi para não ocupar seu lugar na situação. É um sujeito agentivo que se constitui na ação, na interação.

Esse ponto de vista assinala que os mecanismos de constituição social dos sujeitos não o fazem de maneira passiva, pois, como um agente social, o sujeito é um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro. Em nosso modo de ver, essa visão alinha-se ao modelo *Community of Inquire*, visto que o modelo favorece a realização das ações em uma abordagem que contraria os sistemas educacionais convencionais baseados na transmissão de informação. Isso significa que, quando o sujeito estudante assume um papel ativo na produção do próprio conhecimento, aprende a lidar com critérios variados, que precisam ser sempre bem definidos, visto que precisará saber como interagir com os recursos e contextos de aprendizagem.

(Im)Possibilidades para o uso de recursos digitais nas aulas de língua portuguesa

Enganam-se os que relacionam diretamente a introdução de novas TICs na escola à inovação didática, pois, como os atos de formação decorrem dos princípios e valores que orientam o fazer do professor, assim como as relações que o docente estabelece com os estudan-

tes e com os recursos tecnológicos, a disponibilidade dos recursos não é condição suficiente para que mudanças significativas possam acontecer. Parece-nos certo que a emergência de lugares diversificados de interação pode estimular a ressignificação do processo didático, mas para isso acontecer o professor terá que se dispor a aprender continuamente, a viver novas experiências e a interagir de maneira, por vezes, inusitada.

A mudança de postura em relação às tecnologias, aos conhecimentos/saberes, às experiências, entre as quais estão as que são favorecidas pelas relações interpessoais, é o principal desafio a ser enfrentado quando se busca encontrar alternativas para o uso de recursos digitais nas aulas de ensino de línguas. São muitas as razões para as resistências docentes. Podemos destacar, considerando a responsabilidade atribuída ao professor como gestor dos processos de ensino, o medo da técnica e a confiança exagerada nos administradores dos dispositivos midiáticos, como editores ou especialistas em produtos tecnológicos. Dentre as novas atribuições impostas pelos dispositivos, o docente pode não saber mais qual seu papel e como pode (e deve) agir.

Ademais, alguns professores podem avaliar que as demandas, decorrentes da intensificação de usos de novas tecnologias, nem sempre vão ao encontro do cumprimento dos objetivos educacionais, o que poderia levar ao questionamento de sua presença em sala de aula. Se assumimos, no entanto, que todo enunciado se insere em uma cadeia de outros dizeres, a decisão pela inserção das TICs em sala de aula é tão legítima quanto sua recusa, pois revela a qual esfera ideológica o professor está alinhado.

Também vale a pena ressaltar que caberá ao professor negociar com os estudantes as escolhas didáticas e midiáticas que poderão (ou não) compor as atividades escolares, o que pode gerar insegurança pelo desconhecimento dos recursos que poderão ser apresentados ao professor. A flexibilidade no planejamento e o encadeamento das ações didáticas e, principalmente, a abertura para novas formas de comunicação tornam-se, então, condições imprescindíveis para a articulação de experiências e aprendizagens.

Ainda podemos destacar a necessidade de o professor reconstruir seus procedimentos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Trata-se de uma recontextualização das práticas, pois, o contexto e os fenômenos sociais não são os mesmos do passado e as ciências da educação nem sempre conseguem descrever, analisar e orientar os profissionais da educação em relação às novas dinâmicas educacionais. Nesse processo, o professor lida com signos, que são sempre ideológicos, e como tal, sempre irão *refletir* o mundo e *refratá-lo*, visto que constroem interpretações (*refrações*) a partir das respostas às situações sociais (FARACO, 2009, p. 50-51).

Esse quadro evidencia a importância de se fazer uma análise multirreferencial que permita considerar as mudanças sociais, os apelos dos estudantes, as dinâmicas de uso dos novos dispositivos de informação e comunicação, para que seja possível circunscrever as possi-

bilidades de evolução dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente quando se quer ampliar o olhar e inovar. De fato, as condições sociais instigam, estimulam, inquietam, pressionam os educadores, que são impelidos a agir diferentemente.

Reconhecemos que o uso pouco expressivo de dispositivos móveis¹ como recurso de ensino e aprendizagem contrasta com o crescimento evidenciado, por exemplo, na venda de *smartphones*, posto que o Brasil registrou, em 2013, 72 milhões de proprietários (36% da população), representando um aumento de 20% nas vendas, e a ampliação em 52% na venda de *tablets* em 2014. Em relação ao uso da internet, os dados despertam nossa atenção, pois em 2013, o Brasil já ocupava a quarta posição no mundo, sendo ultrapassado somente pela China, EUA e Japão, ou seja, em 200 milhões de habitantes, metade utilizava sistematicamente a internet, indicando, assim, um crescimento de 12% em relação ao ano de 2012. Quando comparamos o tempo de uso de quatro das mídias mais populares no mundo, nosso país também ocupa a quarta posição, pois os brasileiros gastam um tempo médio de 113 minutos diários diante da televisão, 146 minutos com computadores/*laptops*, 149 minutos com *smartphones* e 66 minutos com *tablets*, um mercado em ascensão, que ainda tem grande potencial de crescimento, quando se observa que os norte-americanos gastam quase o dobro do tempo com esse dispositivo (MEEKER, 2014).

Apesar de ser impressionante o crescimento na aquisição dos dispositivos, esses dados precisam ser confrontados com a (in)acessibilidade dos sujeitos a essas mídias e recursos, como alerta Cerutti-Rizzatti (2009), uma vez que nem todos os professores e estudantes têm condições para adquirir e manter tais aparelhos, que são continuamente renovados.

Não obstante as dificuldades materiais e ideológicas, sucintamente descritas, o crescimento da presença desses recursos nas relações sociais pode ser uma oportunidade para a reavaliação das práticas pedagógicas. Quando o telefone celular, por exemplo, encontra-se em mãos de crianças, jovens, adultos e idosos, é possível encontrar modos para que possa colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita aos usuários participarem de novos eventos sociais, além de interferir na construção simbólica de sua identidade, sobretudo para aqueles que o consideram uma extensão de seu corpo, como muitas vezes ocorre entre os adolescentes.

Não se trata aqui de apoiar uma visão unilateral que faça a defesa indiscriminada do uso dos dispositivos móveis na escola, principalmente porque há posições favoráveis e desfavoráveis a essa ideia, mas queremos discutir o assunto e tentar refletir acerca das possibilidades de um uso efetivo desses recursos no que tange ao ensino de línguas.

Professores e pesquisadores com alguma oposição ao uso dos dispositivos móveis e da internet em sala de aula, como o psiquiatra Gary Small, autor do livro *iBrain: Surviving the Te-*

1. A expressão “dispositivos móveis” refere-se aos artefatos moveis que são de fácil transporte, pois podem andar na mão ou ser guardados no bolso, que são utilizados em qualquer lugar ou contexto. Uma série de dispositivos pode ser incluída nesta terminologia, como o telefone celular, *tablets*, *Pocket PC*, leitores de MP3/MP4, PSP, etc.

chnological Alteration of the Modern Mind, publicado em 2008, defendem que passar mais de oito horas e meia diante de tecnologias digitais está provocando ligações diferentes entre os circuitos neurais, tornando crianças e jovens mais capazes para a realização de multitarefas, para o raciocínio complexo e para a tomada de decisão, porém também há diminuição de suas habilidades para a socialização, pois aptidões emocionais, como a empatia, estão sendo prejudicadas.

Se admitimos, no entanto, que cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro, o acabamento é sempre momentâneo, pois estamos produzindo acabamentos estéticos que resultam da necessidade absoluta do outro, da alteridade, pois somente o outro, com sua visão e memória, o que possibilita a unificação e individualização de cada acabamento (BAKHTIN, 2003). Ou seja, a presença do outro é fundamental para a constituição do sujeito, o que não está restrito à interação face a face, por isso a ubiquidade é uma característica que interfere positivamente na constituição dos sujeitos que estão em interação pela linguagem por meio de dispositivos móveis. Essa característica permite que sejam criadas novas formas de “estar junto”, novas relações fundadas na presença/ausência dos sujeitos em variados contextos sociais, que, inclusive, misturam o real e o virtual, tanto em esferas públicas, na rede de internet, quanto em trocas comunicativas privadas.

Como defendemos que o processo educacional tem na interação um elemento primordial, assumimos que o olhar do outro constitui o todo do sujeito (que é inacessível para ele mesmo). Assim, defendemos ser necessário contar sempre com o olhar axiológico do outro para que o sujeito possa ter uma imagem inteira e, ao mesmo tempo, refratada de si mesmo, o que se torna intensificado pelo uso dos recursos digitais.

Diante dos vários recursos disponíveis na sociedade, nesta breve reflexão, resolvemos pensar acerca das (im)possibilidades de um trabalho associado ao chamado *mobile learning* ou *m-learning*. As definições para essa modalidade de trabalho pedagógico são imprecisas, pois ainda se encontram em fase inicial de elaboração, mesmo assim, entre os estudos disponíveis, optamos por retomar o conceito proposto por Sharples et al. (2005), por ser uma abordagem inserida nos estudos da Teoria da Atividade, que analisa a aprendizagem como uma atividade histórica e cultural.

Seguindo essa direção, concebemos *mobile learning* em duas perspectivas: a) semiótica – que descreve a aprendizagem como um sistema semiótico no qual os objetos e as ações do sujeito são mediados por ferramentas e signos culturais; b) tecnológica – que concebe a aprendizagem como um compromisso dos sujeitos com a tecnologia, cujos dispositivos funcionam como agentes interativos no processo de vir a conhecer. Notamos, assim, que a aprendizagem ocorre quando pessoas estão agindo por meio de tecnologias interativas em contextos variados (SHARPLES et al, 2007), produzindo sentidos pela linguagem.

Volóchinov (2013 [1925-1930]) argumenta que o enunciado é constituído de uma parte verbal (semiótica) e uma extraverbal, que se relaciona com as condições de produção e está associada à circulação do enunciado. As diferentes situações de produção do enunciado determinam a diferença de sentidos de uma mesma expressão verbal. A parte extraverbal constitui-se do horizonte espacial e temporal; do horizonte temático e do horizonte valorativo que remete à atitude dos falantes. Na situação interativa concreta, a parte verbal e extraverbal se imbricam, uma vez que o enunciado produzido está ligado à situação interlocutiva que envolve o espaço-tempo e tema do enunciado, isto é, o espaço social de uso da linguagem. Nessa concepção, não há enunciado sem a dimensão valorativa, assim como não há valoração sem expressão sónica, o que é intensificado por produções marcadas por multissemioses.

Os diversos rumos que podem ser percorridos para a produção de sentidos com base em recursos encontrados em dispositivos móveis orientam-nos a não perder de vista que

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, [...] é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo [...] (BAKHTIN, 2003, p. 11, grifo do autor).

Acompanhando a visão de Bakhtin sobre o papel do autor, ressaltamos que é a atividade de produção de enunciados, em situações voltadas ao desenvolvimento do letramento digital, nas quais os sujeitos podem organizar seus discursos com base no *excedente de visão e conhecimento*, possibilita organizar as visões de mundo e as relações dialógicas e do outro.

Ao pensar na dimensão da mobilidade proporcionada pelo *m-learning*, temos que levar em conta não apenas as características próprias das tecnologias móveis, mas, quando objetivamos promover aprendizagens, também é importante avaliar a mobilidade dos conteúdos e dos contextos, pois estamos inseridos em novos espaço-tempos, que ampliam os horizontes do aprender e das interações (SHARPLES et al., 2009).

Os trabalhos que estão identificados nesse sentido, especialmente para o ensino de língua portuguesa (COSTA, 2013; BARBAS & CARLÃO, 2013; MOURA, 2010, dentre outros) indicam que a convergência das intenções pedagógicas com os aspectos da usabilidade dos dispositivos móveis permite um fluxo contínuo de microconteúdos e a aprendizagem continuada. Vale lembrar que o termo *usabilidade* não se refere apenas à dimensão tecnológica, por envolver ferramentas portáteis, como já foi dito, mas inclui a *mobilidade espaço-temporal*, visto que as pessoas podem passar por experiências (formais e informais) em função da localização em ambientes diversos e podem aproveitar os tempos de vida para atividades variadas; a *mobilidade conceitual*, visto que as aprendizagens requerem mudança de atenção entre diferentes tópicos conceituais de acordo com os desafios das tarefas e com os

interesses pessoais; a *mobilidade social*, visto vez que os papéis sociais são condizentes com as posições assumidas na sociedade (adaptado de SHARPLES et al, 2009).

A mobilidade tecnológica pode assustar professores e especialistas de Educação e Letras, bem como gestores, pois a constante renovação de dispositivos encontrados no mercado, que logo é assimilada pelos estudantes, pode não ser facilmente compreendida pelos adultos. Acompanhando o trabalho de professores da educação básica, observamos que em sala de aula crianças e jovens logo fazem adesão às inovações, mas nem sempre é longo o tempo de interesse por esses recursos. Para ilustrar essa condição, Martha Gabriel (2013) comenta que muitos adolescentes já se interessam menos pelo *Facebook* e mais pelo *Twitter* e *Snapchat*, indicando assim a preferência por mecanismos de troca imediata de conteúdos. Parece-nos notório, diante disso, a importância de o professor verdadeiramente assumir seu papel como mediador das aprendizagens, como é proposto no modelo *Community of Inquire*. Ao atribuir um papel ativo aos estudantes na organização dos processos educacionais e na produção dos conhecimentos, as interações cotidianas podem favorecer a organização de uma prática pedagógica marcada pela variabilidade didática, pela ampliação de perspectivas e, sobretudo, pela dinâmica do pensamento crítico.

A diversidade de dispositivos móveis, de *software*, de dinâmicas interacionais etc. requer que façamos variadas escolhas. Do ponto de vista que assumimos neste trabalho, definir o que fazer é uma tarefa crucial que exige do professor sensibilidade para saber quais opções podem favorecer as aprendizagens de seus estudantes, a disposição para novos estudos e novas pesquisas, incluindo as que estão centradas nas práticas pedagógicas de professores, coragem para agir diante do imprevisível.

Em um breve levantamento de pesquisas acadêmicas nos últimos três anos, no banco de dissertações e teses da Capes, com os filtros: “sala de aula”, “*Facebook*” e “*Twitter*”, em 5 de dezembro de 2016², identificamos que a preferência dos estudantes não se reflete nos estudos que vêm sendo realizados por professores e pesquisadores, vinculados a programas de Pós-Graduação em Letras, uma vez que há uma concentração de trabalhos em torno dos recursos digitais que estão perdendo a preferência entre os mais jovens.

2. A pesquisa tem início em 2013, por ser o ano em que foi criado o Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), no Brasil.

Quadro 1 - Recentes pesquisas acadêmicas em torno do *Twitter* e *Facebook*.

	Ano	Tipo de pesquisa	Título/Autor
1.	2013	Mestrado (acadêmico)	O <i>Twitter</i> como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto Autor: Glayse Ferreira Perroni da Silva
2.	2013	Mestrado (acadêmico)	<i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação Autor: Aridelson Ferreira
3.	2013	Mestrado (acadêmico)	<i>Facebook</i> : um espaço de colaboração para a troca de experiências com uso de tecnologias em sala de aula Autor: Lilia Maria Reginato Gallana
4.	2013	Mestrado (acadêmico)	Neologismos lexicais em gênero textual emergente: Análise de textos veiculados no <i>Facebook</i> Autor: Renise Cristina Santos
5.	2013	Doutorado	Histórias desenraizadas: identidade e dupla consciência na literatura e no <i>Facebook</i> Autor: Renata Luzia Feital de Oliveira
6.	2014	Mestrado (acadêmico)	Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no <i>Facebook</i> Autor: Renato Lira Pimentel
7.	2014	Mestrado (acadêmico)	O estilo em textos de páginas institucionais de temática educacional no <i>Facebook</i> Autor: Virginia de Martins Carbonieri
8.	2014	Mestrado (acadêmico)	O papel do humor no discurso político: Uma análise dos perfis Dilma Bolada e Dilma Rousseff no <i>Facebook</i> Autor: Taiane de Oliveira Volcan
9.	2014	Mestrado (acadêmico)	A rede social <i>Facebook</i> e a construção de <i>ethos</i> político através dos discursos Autor: Ana Sabrina de Oliveira Leme Domingues
10.	2015	Mestrado (profissional)	Uso de rede social do <i>Facebook</i> em sala de aula: mais interação e aprendizado sobre poemas concretistas Autor: Zailton Pinheiro Guerra
11.	2015	Mestrado (profissional)	Da argumentação no <i>Facebook</i> ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos Autor: Wuilton de Paiva Ricardo
12.	2015	Mestrado (profissional)	Letramentos e multimodalidade: o <i>Facebook</i> como uma ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa Autor: Valeria Batista Costa
13.	2015	Mestrado (profissional)	O <i>Facebook</i> como ferramenta para o ensino do gênero cartaz de protesto Autor: Josefa Maria dos Santos
14.	2015	Mestrado (profissional)	A prática da escrita literária através do <i>Facebook</i> Autor: Edimar Ferreira de Souza
15.	2015	Mestrado (profissional)	O <i>Facebook</i> como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura e escrita nas séries finais do ensino fundamental Autor: Indianara Abreu Holsbach

Autor: Elaboração própria.

Dentre os quinze trabalhos reunidos (quadro 1), com registro nos últimos três anos, apenas um tem foco exclusivo no *Twitter*, talvez por haver mais variedade de recursos no *Facebook*. Os temas são diversificados, foram desenvolvidos tanto no mestrado acadêmico quanto profissional e estão voltados principalmente para a formação de estudantes, visto que apenas um está direcionado à formação de professores (dissertação 2). A formação dos estudantes é recoberta por estudos em torno da leitura/escrita (dissertações 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13 e 15), da produção oral (dissertação 11) e da literatura (dissertações 1, 5, 10 e 14).

Interessamo-nos pelos trabalhos voltados à leitura e escrita, desenvolvidos no Mestrado Profissional, pois estão direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dentre os nove trabalhos localizados, buscamos verificar se os três³, que foram desenvolvidos nessa modalidade de mestrado, estabeleceram relações com o *m-learning* e qual a abordagem de colaboração foi destacada em cada um, como pode ser verificado a seguir.

O trabalho de Valéria Batista Costa, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e concluído em 2015, descreve uma experiência realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Mossoró-RN. Os estudantes foram divididos em duas turmas, uma com dezessete adolescentes e a outra com trinta e três, com faixa etária entre treze e quinze anos, e teve como objetivo geral utilizar o ambiente virtual no *Facebook*, como ferramenta no ensino de língua materna, no caso, língua portuguesa, por meio da produção de minicontos multimodais.

Com base na concepção de letramentos múltiplos, as atividades desenvolvidas tanto no espaço escolar (presencial) quanto no espaço virtual (*Facebook*) exigiram permanente conexão pela internet, o que se constituiu um desafio no ambiente da escola, para que as propostas de produção escrita pudessem acontecer diretamente no ambiente virtual, por meio de diferentes dispositivos. Basicamente foram utilizados *desktops*, *notebooks*, *tablets* e celulares, havendo preferência dos estudantes pelos *smartphones*, por permitir integrar inúmeros recursos (como câmera fotográfica, editor de fotos, dentre outros aplicativos).

Ao pensar em possibilidades que favoreçam a otimização da dimensão cognitiva, social, discursiva e de ensino, definidas no modelo *Community of Inquire*, verificamos que o uso das redes sociais como meio para desenvolvimento de projeto educacionais exigiu adaptações e a inserção de novas práticas pedagógicas, principalmente pelo fato de os variados recursos que não terem sido criados exclusivamente para atender aos objetivos da escola. Isso significa que há necessidade de superação da mera escolarização das funções próprias de tais recursos no meio social, o que requer explorar as características típicas de cada dispositivo com a intenção de promover novas aprendizagens.

A experiência em análise indicou que, os estudantes utilizavam a internet (fora da escola) para atividades que promoviam diversão e interação pessoal, especialmente quando acessavam as redes sociais, e frequentavam *sites* diversos para consultar/pesquisar/copiar mú-

3. Na análise detalhada, tivemos que desconsiderar a dissertação de Indianara A. Holsbach e de Josefa Maria dos Santos, pois não foram localizadas para *download* até o fechamento deste trabalho.

sicas e arquivos de interesse pessoal, assim as tarefas indicadas pela professora permitiram o envolvimento de todos, sem exclusão, a realização satisfatória das atividades e a participação dos discentes também nas atividades de avaliação. É importante destacar que, por meio de um questionário aplicado aos estudantes, a professora constatou que a rede social *Facebook* ainda era a mais acessada pelos estudantes, conquanto fosse observado o crescente uso do dispositivo *Whatsapp*.

As atividades descritas na dissertação revelam um alinhamento ao modelo do *Community of Inquire*, uma vez que as ações realizadas promoveram a participação ativa dos estudantes em projetos de letramento, além de possibilitar a prática do *excedente de visão e conhecimento*, constituída dialogicamente, durante a produção de textos multimodais. Não obstante, houve ênfase na *mobilidade espaço-temporal* e *mobilidade conceitual*, e menos na *mobilidade social*, uma vez que os papéis pré-definidos pelo professor não foram modificados ao longo da realização das tarefas, restringindo o dialogismo.

A ilustração que a experiência em Mossoró nos proporcionou demarcar que o uso dos dispositivos móveis garante a realização de experiências diversificadas e estimula a participação dos estudantes, mas não podemos perder de vista que a aquisição de novos equipamentos tecnológicos reforça uma lógica capitalista, à qual a escola não deve se submeter de maneira indiscriminada.

A questão que tentamos discutir é a seguinte: os dispositivos, que são utilizados no cotidiano, criam oportunidade para o aperfeiçoamento de atividades que incentivem o aprendizado da leitura, escrita, fala etc., por meio de interações que favorecem a troca de ideias e o desenvolvimento de novas aprendizagens; contudo, é preciso haver análise das reais potencialidades do material que poderá vir a ser adquirido, pois a renovação constante dos equipamentos pode gerar pressão sobre as escolas. Em síntese, observamos que o *m-learning* pode integrar o desenvolvimento do letramento de professores e estudantes, mas é preciso evitar colocar esses sujeitos em situação de passividade ou aceitação ingênua diante dos recursos colocados à venda no mercado.

Considerações finais

Uma sociedade que possibilita produzir conhecimentos de modo dinâmico não pode ignorar as transformações que as tecnologias nos possibilitam nem, tampouco, circunscrever-se apenas ao domínio da leitura e escrita em papel. É preciso integrar outras semioses e tecnologias se quisermos interagir nos diferentes meios sociais. Para tanto, há necessidade de entendermos como funcionam os sistemas representacionais, a busca de informações na internet, a inserção de conteúdos em diferentes mídias etc. e, ao mesmo tempo, temos que participar das novas relações dialógicas. Essa atitude pode colaborar com a ressignificação das práticas pedagógicas, estimulando a transformação de informações em conhecimentos.

Buscar qualificar o processo de letramento, particularmente o digital, por meio de metodologias que desafiem cognitivamente os estudantes, deslocando-os de um papel passivo para integrarem ativamente o processo de construção do próprio conhecimento, é uma demanda que se coloca aos educadores e que pode ser explorada não por ser uma novidade, mas porque o desenvolvimento tecnológico sempre provocou efeitos profundos nas relações entre os sujeitos ao longo da história.

Este estudo exploratório apresenta claras limitações que exigem continuidade e análises comparativas. Em primeiro lugar, reconhecemos seu caráter geral, ou seja, dada a limitação do artigo, só pudemos apresentar uma rápida visão da evolução conceitual em torno das tecnologias digitais associadas às práticas didático-pedagógicas. Também só conseguimos descrever uma experiência escolar voltada ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, deixando para uma oportunidade futura a discussão de outras possibilidades bastante favoráveis ao ensino de línguas.

Apesar disso, pudemos verificar que as atividades educativas apoiadas em tecnologias digitais podem desenvolver a autonomia e a participação dos estudantes nos novos espaços de aprendizagem, especialmente porque: 1) as atividades de aprendizagem ocorrem em espaços diversificados (formais e informais), não ficando restritas aos limites da sala de aula; 2) as aulas tornam-se mais flexíveis, por meio dos dispositivos móveis, o que permite novas configurações adequadas às necessidades que emergem nos diferentes componentes curriculares; 3) ocorre a supressão de algumas formalidades, que muitas vezes tornam os aprendentes reticentes ou acanhados quanto ao desenvolvimentos de suas potencialidades; 4) os espaços de aprendizagem acabam por constituir um ecossistema interconectado que envolve sujeitos, tecnologias, modos de interação, renovação de práticas pedagógicas etc (MOURA, 2010).

A reflexão proposta aqui indica que há benefícios e restrições que precisam ser analisados por cada professor que veja no *m-learning* uma possibilidade de auxílio no ensino de língua portuguesa na educação básica. Viabilizar aos estudantes a participação ativa nas práticas de letramento possibilita o reconhecimento das próprias capacidades; encoraja experiências de aprendizagem individuais e colaborativas; auxilia a identificação de áreas em que os estudantes precisam de mais assistência e de outras em que apresentam grande proficiência, contribuindo para o aumento da autoestima e da autoconfiança, além de possibilitar novas relações dialógicas nas quais os valores axiológicos entram em interação.

Enfim, admitimos que os estudos de Letramento associados à Teoria Dialógica do Discurso possibilitam encontrar alternativas para o desenvolvimento do letramento digital, pois contribui significativamente para as mudanças que se fazem necessárias aos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M; VOLÓCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo. 2015 [193-].

BARBAS, Maria; CARLÃO, Ana. Integração dos smartphones no ensino do português: experiência interativa com estudantes de 2º ciclo. **Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém** (UIIPS), n. 3. vol. 1, dez 2013.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. London, Routledge, 1998.

BATES, Anthony W. **Managing Technological Change**: Strategies for College and University Leaders. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

BRAIT, Beth. Language and identity: a permanent work of style. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 2, v. 1, p. 185-201, 2004.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Lentes digitais**: A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2004.

ECO, Umberto. From Internet to Gutenberg, 1996. Disponível em: <<http://www.umbertoeco.com/en/from-internet-to-gutenberg-1996.html>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GABRIEL, Martha. **Educ@r** – a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

GARRISON, D. Randy, ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GERALDI, João Wanderley.(Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola** – reflexões sobre o processo de letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994.

MEEKER, Mary. INTERNET TRENDS 2014 – CODE CONFERENCE. Kleiner Perkins Caufield Byers (KPCB). Disponível em: <<http://www.kpcb.com/internet-trends>> Acesso em: 10 jun. 2014.

MOREIRA, José Antonio Marques. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA J. A. et al. (Org.). **Educação online** – pedagogia e aprendizagens em plataformas digitais. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2012.

MOURA, Adelina. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile learning**– Estudos de Caso em Contexto Educativo, 2010, 595f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

OLSON, David R. Towards a Theory of Instructional Means. **Educational Psychologist**, n.12, p. 14-35, 1976.

PACHLER, Norbert, BACHMAIR, Ben; COOK, John. **Mobile Learning**: Structures, Agency, Practices. London: Springer, 2010.

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

SHARPLES, Mike, TAYLOR, Josie, & VAVOULA, Giasemi. Towards a Theory of Mobile Learning. In: MERWE, H. van der; BROWN, T. **Mobile Technology: The Future of Learning in Your Hands**. Cape Town: mLearn, 2005.

_____. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Org.) **The Sage Handbook of E-learning Research**. London: Sage, 2007. p. 221-247.

SHARPLES, Mike; SÁNCHEZ, Inmaculada Arnedillo; MILRAD, Marcelo; VAVOULA, Giasemi. Mobile learning: Small devices, Big Issues. In: BLACHEFF, N.; LUDVIGSEN, S. de Jong; LAZONDER,

A. Barnes; MONTANDON, L (Org.). **Technology Enhanced Learnig**: Principles and Products. Berlin: Springer, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 10 jun.2014

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2013 [1925-1930].

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital, 2002. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.