

Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

Alfabetización digital, la lectura de hipertexto: el correo electrónico como una oportunidad educativa en la Educación de Jóvenes y Adultos

Digital literacy, hypertext reading: e-mail as an educational opportunity in the Youth and Adult Education

Recebido em 07-04-2016

Aceito para publicação em 09-02-2017

Valdirene Rover de Jesus Silva¹

Resumo: O presente artigo, resultado de um caminho percorrido durante a implementação do projeto “Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos”, volta seu olhar para o desenvolvimento das diferentes capacidades e competências leitoras, a partir do gênero digital e-mail, buscando uma concreta inclusão de alunos da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, nas práticas sociais intermediadas pela rede digital. Nesse sentido, por meio do estudo das especificidades linguísticas, enunciativas e discursivas do e-mail, objetiva-se ampliar as experiências com as diferentes funções sociocomunicativas que o gênero oferece. Sob tal enfoque, este projeto foi desenvolvido em uma turma do Ensino Fundamental – Fase II da única escola de EJA do município de Ibaiti, Paraná, como um trabalho efetivo com o gênero da esfera digital e-mail, visando o desenvolvimento do letramento digital de alunos com pouco ou nenhum contato com computadores. Para transposição didática do gênero buscou-se aporte teórico em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da Sequência Didática, cujo objetivo é o de permitir que o aluno domine melhor um determinado gênero, possibilitando a adequação da sua escrita ou fala a cada situação de comunicação que participar.

Palavras-chave: letramento; letramento digital; gêneros digitais; leitura de hipertextos.

Resumen: En este artículo, el resultado de un camino recorrido durante la aplicación de la “alfabetización digital, la lectura de hipertexto: el correo electrónico como una oportunidad educativa en la educación de jóvenes y adultos”, a su vez su mirada al desarrollo de diferentes capacidades y lectores, habilidades de género digital email, que buscan una incorporación concreta de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, ahora EJA, en las prácticas sociales mediadas por la red digital. En este sentido, a través del estudio de las especificidades lingüísticas, la enunciación discursiva y de correo electrónico, el objetivo es ampliar las experiencias con diferentes funciones comunicativas sociales que ofrece el género. Bajo este enfoque, este proyecto se ha desarrollado en una clase de la escuela primaria - Fase II sola escuela EJA la ciudad de Ibaiti,

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora SEED – Ibaiti – Paraná – Brasil. Contato: valrover@gmail.com

Paraná, como un trabajo eficaz con el género de la esfera digital de correo electrónico, para el desarrollo de la alfabetización digital estudiantes con poco o ningún contacto con los ordenadores. Para transposición didáctica del género que se busca apoyo teórico en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) a través de la secuencia didáctica, cuyo objetivo es permitir al estudiante para dominar mejor un género en particular, lo que permite la adaptación de su escribir o hablar a cada situación de comunicación que participan.

Palabras clave: la instrucción; alfabetización digital; géneros digitales; la lectura de hipertexto.

Abstract: This article, the result of a path taken during the implementation of the “digital literacy, hypertext reading: e-mail as an educational opportunity in the Youth and Adult Education”, turn your gaze to the development of different capacities and readers skills, from digital email gender, seeking a concrete inclusion of students of the Youth and Adult Education, now EJA, in social practices mediated by digital network. In this sense, through the study of linguistic specificities, enunciation and discursive email, the objective is to broaden the experiences with different social communicative functions that the genre offers. Under such an approach, this project was developed in a class of elementary school - Phase II single school EJA the city of Ibaiti, Paraná, as an effective work with the genre of digital sphere e-mail, for the development of digital literacy students with little or no contact with computers. For didactic transposition of the genre is sought theoretical support in Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) through the Didactic Sequence, whose goal is to allow the student to master better a particular genre, allowing the adaptation of its writing or speaking to each communication situation that participate.

Keywords: literacy; digital literacy; digital genres; reading hypertext.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar o processo de implementação do Projeto: “Letramento digital, leitura de hipertextos: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos” em uma turma do Ensino Fundamental – Fase II da EJA do município de Ibaiti – Paraná. O projeto foi fruto das observações feitas dentro dos muros da escola e que, portanto, partem da realidade da comunidade escolar. A pesquisa pautou-se na seguinte problematização: Sabe-se que a tecnologia da informação proporciona modificações nas práticas sociais da atualidade. Como consequência, ocorrem mudanças nas formas de interação, surgem novos gêneros discursivos, novas formas de ler e escrever. Sabe-se também que é necessário o domínio efetivo das práticas de leitura e escrita que circulam no meio digital – letramento digital. Sendo este um dos maiores desafios da Língua Portuguesa hoje, qual a contribuição do gênero da esfera digital, o e-mail como suporte pedagógico nas práticas de leitura de hipertexto e letramento digital na Educação de Jovens e Adultos?

É inegável que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, em especial as relacionadas à rede mundial de computadores, afeta nossa vida, modifica hábitos, cria novas formas de interação e linguagem. “Neste espaço (o ciberespaço), deparamo-nos com novas formas de leitura e escrita, novas formas de linguagem, novos códigos, novos processos de produção/construção textual” (PEREIRA; MOURA, 2011, p.70).

A partir da leitura na tela, emergem uma série de materialidades linguísticas que embora parecidas com outras, apresentam características próprias: os gêneros digitais. Para Silva (2012, p.121) “o computador e a Internet, como novos suportes da escrita, possibilitaram o surgimento de novos gêneros, como o chat, o blog, o e-mail”. Dessa forma, novas questões relacionadas à leitura hipertextual são levantadas. De acordo com Costa (2005, p.112) “se a hipertextualidade trouxe grandes vantagens no campo da produção, compreensão e circulação de novos tipos de texto, de outro, ela pode também trazer dificuldades nas práticas de leitura e escrita eletrônicas (...)”.

Nesse sentido, é preciso o domínio das habilidades linguísticas em suporte eletrônico, ou seja, torna-se essencial o letramento digital que, na visão de Frade (2011, p.60) “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de leitura e de escrita que circulam no meio digital.” Além disso, outra proposição se apresenta: se é inegável que as tecnologias de informação e comunicação estão modificando formas de interação social, é também inegável que o acesso a elas, infelizmente, ainda não é possível a todos os brasileiros. Coscarelli (2005, p.109), pontua que “nem todos têm acesso a esse meio de comunicação. É preciso fazer com que ele chegue às camadas populares, para que ele cumpra a promessa de ser um meio inclusivo e democrático”. As gerações mais novas, os chamados “nativos digitais”, já nasceram num mundo dominado pela tecnologia da comunicação, ou seja, aprenderam falar, andar e a usar computador, tablet, smatphone... Para quem não vivenciou tais experiências desde cedo, a aprendizagem torna-se mais complicada. Culturalmente, gerações mais velhas sempre tiveram receio de novas tecnologias.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educacional que atende educandos trabalhadores. Nessa perspectiva, coerente com o perfil destes educandos, o papel fundamental da escola é “superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação com o conhecimento” (PARANÁ, 2008, p.31). Os conteúdos das disciplinas devem “estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às *novas tecnologias*, dentre outros” (PARANÁ, 2008, p.31, grifo nosso).

Nesse contexto, em que jovens e adultos buscam melhores condições de vida através do conhecimento, a realidade que se apresenta é a de muitos brasileiros, que embora já tenham ouvido falar ou mesmo presenciado o uso do computador, não dominam, ou melhor,

nem sequer imaginam como é este mundo digital. “Mesmo o mundo estando interconectado, não há uma unificação econômica e cultural e muito menos igualdade no acesso aos recursos tecnológicos. É um fato incontestável a desigualdade na distribuição e domínio dos recursos tecnológicos” (BRASIL, 1998, p.137).

Dentre os gêneros digitais, o e-mail destaca-se pela sua versatilidade, possibilitando que mensagens, textos, imagens, sons, vídeos, links possam ser enviadas para qualquer lugar. “As mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas” (PAIVA, 2012, p.87). Considerando o perfil dos educandos envolvidos no projeto e considerando ainda que não tinham contato com gêneros digitais, o e-mail apresentou-se como uma real possibilidade de desenvolvimento do letramento digital. É relevante observar que o colégio em que se desenvolveu o projeto, no período noturno, possui uma comunidade escolar com uma diversidade cultural grande. Atende a alunos de idade superior a vinte anos, oriundos dos mais diversos setores da sociedade: trabalhadores rurais, funcionários de fábricas de cana-de-açúcar, madeireiras, moradores do campo, indígenas, comerciantes, funcionários do comércio, donas de casa, idosos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular e buscam crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, este trabalho, pretendeu olhar para esses alunos, oferecendo possibilidades de letramento digital, leitura de hipertexto, estudo do gênero e-mail, contribuindo para que jovens e adultos, através do conhecimento, tornem-se autônomos e continuem aprendendo. Pois, de acordo com Coscarelli (2016, p.27), “já sabemos que a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em outras situações”.

Conhecer a tecnologia, estar inserido nas práticas sociais que envolvem o computador e a Internet, localizar as informações disponíveis, comunicar-se assincronicamente, aproximar-se de pessoas e de informações distantes são direitos de todos e condição *sine qua non* para o domínio da competência comunicativa e uma ativa participação social. É preciso, pois, proporcionar o acesso à leitura e escrita em meio digital a jovens e adultos, provendo uma formação de qualidade e contribuindo para inserção social.

Pautado nas proposições acima, esta pesquisa, fundamentada nas Sequências Didáticas de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly, priorizou os seguintes objetivos:

desenvolver estratégias e competências cognitivas, exigidos pela leitura em ambiente hipertextual; Promover a inclusão digital para alunos da EJA, visando a transformação social e reafirmando o papel da leitura como formadora na constituição do sujeito; Desenvolver habilidades ou competências para ler e escrever, em um ambiente interativo – e-mail, levando em consideração a situação de comunicação, em virtude da leitura virtual e da estruturação hipertextual.

Para dar suporte ao trabalho desenvolvido, é extremamente relevante uma fundamentação teórica sólida. Dessa forma, faz-se necessário, para melhor compreensão deste artigo, a apresentação do aporte teórico que respaldou a elaboração e implementação do projeto.

2. Fundamentação teórica

2.1. Novas formas de letramento: letramento digital

No dizer de Soares (2003, p.47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” Com base nesse aspecto, letramento não diz respeito apenas a simples leitura de letras, palavras, frases, parágrafos; o que, é claro, é necessário, mas diz respeito, principalmente à utilização da leitura e da escrita com eficiência em contextos específicos, já que para participar das práticas sociais, é preciso bem mais que dominar o código. Com a rede mundial de computadores, uma nova forma de leitura e escrita se instaura. Como descrito por Costa (2005, p.112), houve uma revolução na escrita e na leitura por causa da virtualidade. Para ele, a virtualidade é a principal responsável pelas transformações ocorridas no texto digital.

Bakhtin (2006, p.119, grifo do autor), conceitua que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*”. Dessa forma, evoluindo historicamente através da interação verbal social, intermediada pela Internet, aparecem novas configurações de leitura e escrita. Nessa nova forma de ler e escrever, o termo letramento já não consegue abarcar todos os aspectos. Soares (2002, p.151) define, então, letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Assim como é possível perceber que no letramento está incluído a questão da alfabetização, no letramento digital, não é diferente. Coscarelli (2016) alega que antes era preciso saber escrever com letra cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar e conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las. Desse modo, é evidente que primeiramente é preciso saber usar os recursos básicos do computador para depois desenvolver os conhecimentos necessários ao letramento digital. Pereira (2011, p.15), explica seus pressupostos: “é preciso saber mais do que conhecer o significado de cada letra do teclado. É preciso dominar a tecnologia para que, além de buscar a informação, seja possível extrair conhecimento. No que se refere à tecnologia, é preciso saber ligar/desligar, usar teclado, mouse, inicializar, como iniciar e finalizar tarefas, entre outros códigos. No que se refere à leitura e a escrita muitas habilidades são necessárias como, por exemplo, conhecer os ícones da barra de tarefas, para começar. O importante é que através do letramento digital seja possível conhecer, trocar, interagir com conhecimentos e culturas diversas”. No bojo dessas considerações, é necessário um trabalho que amplie o conceito de letramento e considere os multiletramentos. “O conceito de multiletramentos engloba duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi: a) multiplicidade de culturas – multiculturalismo; b) multiplicidade de linguagens/multisssemiose e de mídias” (ROJO, 2015, p.135). Ainda recorrendo aos estudos de Rojo (2015), entende-se que texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestos, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual).

Nesse contexto, espera-se uma nova postura frente à tela que demanda algumas habilidades específicas; pois “na Internet, espaço de novas tecnologias digitais de leitura e escrita, leitor e escritor (através de um universo virtual) encontram-se diante de novos processos de produção e compreensão textuais” (COSTA, 2005, p.103). Se, por um lado, “ler um texto não é 'passar' licenciosamente, pachorrentamente sobre as palavras. É apreender como se dão às relações entre palavras na composição do discurso” (FREIRE, 1992, p.40). Por outro, ler no contexto digital exige do leitor além da compreensão do discurso, outras competências, uma vez que se trata de um universo interativo, estruturado hipertextualmente, composto por gráficos, ícones, sons, imagens, vídeos amarrados uns aos outros, uns sobre os outros, formando uma teia de significados à disposição do leitor.

Costa (2005, p.111), afirma que esse universo, exige do usuário, o desenvolvimento

de algumas habilidades ou competências para ler e escrever em rede. Para ele, o ciberespaço permite uma escrita/leitura que não são mais limitadas geograficamente e a relação de construção de sentido é múltipla. Nesse viés é relevante lembrar que se faz necessário uma reflexão sobre os gêneros digitais, uma vez que possuem uma nova identidade enunciativa, devido à interatividade e apontam para um novo processo de leitura/escrita.

2.2. Gêneros digitais: algumas reflexões

Bakhtin (1997, p.280), afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Gêneros discursivos são, portanto, tipos relativamente estáveis de enunciados que emanam das mais variadas esferas de utilização da língua.

Os enunciados variam conforme a esfera de comunicação e a quantidade de gêneros do discurso são infinitas, pois “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Nesse âmbito, os gêneros são muito variados, já que as práticas sociais da atividade humana estão sempre se transformando, de acordo com as experiências adquiridas no decorrer do tempo. Com a nova esfera de interações comunicacionais, mediadas pelo computador e pela Internet, tem-se, conseqüentemente, o nascimento de gêneros discursivos que permitem uma interação totalmente nova, cujo suporte é o computador. Barton (2015) pontua que cada vez mais, as novas tecnologias são o veículo de mediação textual e oferecem espaços de escrita novos e distintos, assim, há uma explosão de novos gêneros.

Bakhtin (1997) divide os enunciados em primários e secundários. Os gêneros primários mantêm uma relação imediata com a realidade, com a vida cotidiana, constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, uma conversa entre amigos, por exemplo. Já os gêneros secundários, segundo o autor, são gêneros que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Os gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários de todas as espécies, num romance, aparece a conversa entre amigos, porém, o romance é um enunciado mais complexo, pois este é considerado um enunciado da esfera literária e não da

vida cotidiana.

Costa (2008, p.17), classifica os gêneros digitais como “gêneros secundários, emergentes e atuais, que podem ser encontrados na internet.” Afirma que, embora tenham semelhança com gêneros já existentes, não são os mesmos, pois apresentam novas finalidades discursivas que remetem a novas práticas sociais. “São formas relativamente estáveis de enunciados, em relação ao conteúdo temático-figurativo, à estrutura textual e ao estilo. Além disso, circulam em novos espaços e em novos suportes”.

Nessa acepção, os gêneros digitais são gêneros secundários porque transmutam alguns gêneros da vida cotidiana. A Diretriz Curricular Estadual, Doravante – DCE – Língua Portuguesa (2008), pontua que os gêneros do discurso são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos. Sendo são criados e transformados por uma cultura digital, não fazem parte da esfera cotidiana, são formas escritas, mais complexas, embora assemelhem-se a formas de enunciados primários.

Portanto, o ambiente virtual propicia que novos gêneros discursivos apareçam, gêneros que se modificam, a partir das práticas sociais da atividade humana e por isso mesmo, é possível afirmar que os gêneros digitais ainda têm um caminho longo a percorrer. De acordo com essa concepção, uma construção de sentidos tão complexa e constituída por tantos aspectos, só pode ser desvelada pelo letramento digital. Nesse sentido, pensar no contexto de leitura de hipertextos torna-se essencial.

2.3. Leitura de hipertextos

O hipertexto é uma forma híbrida de linguagem e como tal possibilita o diálogo entre interfaces, entre diversas mídias. “O hipertexto amplia os recursos do texto impresso, possibilitando acesso rápido aos conteúdos disponíveis nos links e uma utilização mais ampla de recursos sonoros e de animação” (COSCARELLI, 2011 p.157).

Trata-se de um texto que possui um suporte eletrônico, visualizado através da tela do computador e que permite diversas formas de leitura não lineares ligadas por variadas conexões que podem ser palavras, sons, vídeos, gráficos, frases, imagens, parágrafos que fazem com que o leitor leia de acordo com sua vontade. Lévy (1996, p.26), reforça a natureza

híbrida do hipertexto “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade do leitor”.

Hipertexto é, portanto, um texto vivo que oferece novos caminhos, novas janelas, novos mundos, que se entrelaçam, permitindo múltiplas possibilidades de leitura/navegação. É um carrossel sem fim de conexões. É possível usar metaforicamente os versos do inesquecível poeta Carlos Drummond de Andrade: “Caminho por uma rua que passa em muitos países”. Ler hipertextualmente é como caminhar por uma rua que possui infinitas possibilidades para se conhecer novos países, ou seja, novos textos.

Os nós, as conexões que permitem ao leitor o acesso a outros textos ou hipertextos são os links. Estes despertam no leitor/navegador curiosidades, expectativas. “O hipertexto permite, mediante os links nele indexados, o acesso a inúmeros outros hipertextos que circulam na rede” (KOMESU, 2005, p.98). Os links também não são estáticos, sofrem, assim como o próprio hipertexto, a influência do leitor. Segundo Levy (1996), os leitores podem não apenas modificar as ligações, mas também acrescentar ou modificar nós.

Uma das características do hipertexto é a não linearidade. De acordo com Santaella (2014, p.55) “o hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas”. A sua leitura não segue uma sequência como o texto no papel: linhas, parágrafos, páginas; é dinâmica, não sequencial. O leitor segue o percurso/links que desejar. Xavier (2012, p.216), destaca a emancipação do leitor através do hiperlink: “a partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor”. Assim, as ligações entre as partes do texto fazem com que o leitor tenha um papel importante na construção do significado textual. Segundo Freitas (2011, p.16), a leitura passa a ser definida por outro termo: navegar. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de ação, muitos caminhos para navegar.

Por outro lado, trata-se de uma flexibilidade extrema nas redes navegáveis, o leitor precisa saber seguir os links para não se perder na teia de informações. Nesse âmbito, Marcuschi (2011, p.205), utiliza a seguinte argumentação: “o hipertexto oferece um desafio ao leitor, que deve fazer escolhas pertinentes para uma continuidade proveitosa e segura. E essas escolhas vão gerar caminhos diversos para cada leitor”. Santaella (2014, p.57) reforça suas

palavras: “a grande flexibilidade do ato de ler um hipertexto, leitura em trânsito, pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural do documento”.

Outro aspecto importante a ser observado na leitura de hipertextos é a concepção leitor e autor. Como o leitor escolhe o percurso e o conteúdo da sua leitura seguindo os seus interesses e construindo um todo significativo com base nas escolhas que faz, acaba por transformar-se em um coautor. Conforme Costa (2011, p.41), quando salienta que “a fronteira entre leitor e escritor torna-se imprecisa, pois o leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um coautor ativo, leitor capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis”

Assim sendo, o leitor pode criar novos links, acrescentar imagens, sons, gráficos, modificando ou até mesmo criando um novo texto. “A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LEVY, 1996, p.27). Freitas confirma suas palavras, “o navegador pode-se fazer de autor de maneira mais profunda participando da estruturação do hipertexto, criando novas ligações, acrescentando ou modificando e conectando um hiperdocumento a outro” (FREITAS, 2011, p.35). Barton (2015) reforça que “o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários. A convergência de espaços de escrita nas novas mídias apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento.”

Bakhtin afirma que por mais monológico que seja um enunciado não pode deixar de ser também, uma resposta ao que já foi dito. “As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.317, grifo do autor). As relações entre os hipertextos são dialógicas por natureza, explodem no leitor durante a leitura, uma vez que um texto leva a outro através dos links ou hiperlinks.

Por conseguinte, de acordo com o pensamento de Bakhtin (1997), pode-se afirmar que o enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, e que o locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões, as visões de mundo de interlocutores imediatos; pois, “em cada palavra há vozes” (BAKHTIN, 1997, p.353). Se no hipertexto há o encontro de diversos textos, várias vozes que se misturam

no ciberespaço e os papéis de leitor e escritor confundem-se, é possível dizer que, assim como é dialógico, é também polifônico em sua essência.

Outra característica marcante do hipertexto, é que qualquer pessoa, mesmo sem experiência, pode expor seus pensamentos livremente, sendo assim, um meio verdadeiramente democrático. No dizer de Xavier (2012, p.220), “o hipertexto permite que todos (autores e leitores), renomados ou não, com suas respectivas posições político-ideológicas defendam-nas num mesmo espaço virtual e democrático, para (...) chegarem a um consenso sobre problemas fundamentais que aterrorizam a vida humana”.

A DCE – Língua Portuguesa, que norteia o ensino da disciplina no estado do Paraná, faz referência à leitura do hipertexto como uma forma de trabalho que difere da leitura no papel:

Não se pode excluir, ainda, a leitura digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes. Os processos cognitivos e o modo de ler nessa esfera também mudam. O hipertexto – texto no suporte digital/computador – representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens (PARANÁ, 2008, p.73).

É possível concluir, portanto, que o hipertexto insere o leitor em qualquer lugar que ele queira e permite que ele conheça e até interaja com um mundo de possibilidades. É uma leitura ativa que permite inimagináveis possibilidades. Sejam quais forem os objetivos da leitura, uma coisa é certa, o hipertexto requer muito mais que um leitor que apenas decodifique.

2.4. E-mail

Atualmente, ter uma conta de *e-mail* é quase primordial para as relações sociais intermediadas pela Internet. Dada essa realidade, a prática de estudo e escrita de e-mail não pode ficar de fora das aulas de Língua Portuguesa. Através dele, incontáveis atividades que contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva podem ser desenvolvidas.

Costa (2005, p. 108) reforça que “o e-mail não se limita ao texto-mensagem, pois abre possibilidades de trocas de tabelas, de imagens, de gráficos, de brincadeiras e até de vídeos”. Através do e-mail é possível enviar mensagens, textos, sons, vídeos, tabelas, gráficos, documentos digitalizados de forma assíncrona a interlocutores que estejam em qualquer lugar do mundo em instantes. “A velocidade e a possibilidade de leitura on-line (webmail) das mensagens facilitam o contato com usuários que, mesmo estando do outro lado do continente, podem continuar em contato com seus interlocutores de forma assíncrona” (PAIVA, 2012, p. 89).

Vale lembrar que o e-mail possui características de outros gêneros textuais. “O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica” (PAIVA, 2012, p. 01). Assemelha-se ao memorando pela estrutura fixa; à carta, pela abertura e fechamento; ao bilhete, pela comunicação curta; à conversa face a face, pela espontaneidade; à interação telefônica, pela interação assíncrona. Dependendo da situação de enunciação, pode assumir maior ou menor semelhança com um ou outro gênero. Há duas possibilidades quando se trata do envio e o recebimento de e-mails, uma refere-se a situações informais e a outra a situações formais. Consoante Assis (2011, p.221) “pode servir tanto à interação interpessoal quanto à comunicação institucional”.

Com relação aos integrantes são várias as opções. É possível que um emissor envie a mensagem a um receptor ou a vários receptores ao mesmo tempo, é possível ainda deixar visível ou não para o receptor os endereços para onde foram enviadas as cópias. Marcuschi (2012, p.47) realça que “quanto aos integrantes, os e-mails podem apresentar uma característica interessante: (a) de um emissor a um receptor; b) de um emissor a vários receptores simultaneamente, no caso de se mandar mensagem com cópias”.

As mensagens são enviadas por provedores de Internet e chegam quase que instantaneamente, o que permite uma rápida comunicação, não importando a distância. Em conformidade com Paiva (2012, p.88) “a assincronia associada à velocidade de transmissão possibilita unir os membros de uma comunidade discursiva dentro do espaço de interação virtual onde cada um lê e produz mensagens na hora que lhe convém”.

Marcuschi descreve do seguinte modo, as partes integrantes do e-mail: Endereço do remetente: automaticamente preenchido; data e hora: preenchimento automático; endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta); possibilidade de cópias a outros endereços: a ser preenchido (visível ou não ao receptor); assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou se adota o que veio no caso de uma resposta; corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura; possibilidade de anexar documentos com indicação automática de receptor; inserção de carinhas, desenhos, até mesmo voz (MARCUSCHI, 2012, p.47-8).

Dadas às características da Educação de Jovens e Adultos em que o projeto será desenvolvido, o e-mail é uma ótima forma de começar, uma vez que enviar e-mail se constitui numa atividade que geralmente os alunos gostam. Também é uma excelente possibilidade de leitura de hipertexto, através dos links enviados. Para quem não conhece nada ou quase nada do computador, é uma oportunidade de conhecimento, primeiro de teclado, mouse, o básico. Ademais, consoante Coscarelli (2016), contribui para o letramento digital dos alunos. A autora defende que por intermédio de atividades simples como a criação de uma conta de webmail e sua administração é possível desenvolver conhecimentos de leitura e escrita em ambiente digital.

Na simples abertura de uma conta e-mail, os alunos precisam preencher formulários, criar senhas, ler e ponderar sobre os termos de um contrato. Depois, precisam aprender a usar recursos básicos das caixas de mensagens: enviar um e-mail, abrir as mensagens recebidas, deletá-las, depois de lidas, enviar uma mensagem recebida para outras pessoas, controlar o espaço disponível na sua caixa. Também é fundamental, que os alunos dominem a estrutura do e-mail, assim como formas de fazer a abertura e o fechamento desse gênero textual e as variações de registro usadas nele, bem como, abreviações, emoticons (ícones que denotam emoções), netiquetas (normas de interação). Tais atividades exigem tanto habilidades de conhecimento básico de informática quanto de leitura e escrita.

No viés dessas considerações, para desenvolver habilidades que contribuam para a formação de leitores de hipertextos competentes e inseridos efetivamente nas práticas de leitura e escrita digital, por meio do gênero e-mail é necessário antes conhecer o perfil dos educandos da EJA, compreender as especificidades da modalidade e quais os eixos sobre os quais está ancorado este ensino.

2.5. Pensando sobre a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade que atende a jovens e adultos, tem como objetivo “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações, com compromisso ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral” (PARANÁ, 2005, p.28). Tendo em vista esse papel, a Educação de Jovens e Adultos contempla diferentes culturas, realidades sociais variadas, diversas histórias de vida. Assim, antes de iniciar qualquer prática educativa, é essencial considerar quem é o educando da EJA, quais os seus anseios e suas experiências de vida. É preciso considerar que os alunos procuram a EJA para não perder o emprego, para conseguir um emprego melhor, por convivência, para continuar estudando, entre outras tantas possibilidades.

Nesse sentido, é próprio da EJA receber educandos com as mais variadas necessidades e motivações. Logo, é necessário, considerar o perfil dos educandos, o nível de escolarização, a situação social, cultural e econômica e as suas necessidades, bem como, as metodologias e materiais adequados para suprir as necessidades de jovens e adultos que não puderam prosseguir nos estudos, muitas vezes não por vontade própria, mas por imposição de uma sociedade excludente em sua essência. A DCE – Educação de Jovens e Adultos (2005) orienta a estruturação do ensino na modalidade em três eixos: Tempo, Cultura e Trabalho.

Com relação ao tempo, afirma que “cada sujeito possui um tempo de formação, com elaboração entre saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si” (PARANÁ, 2005, p.46). Ademais, é de suma importância que no processo educativo, o tempo de aprendizagem de cada aluno seja valorizado e que seus limites sejam respeitados, pois não existe um tempo certo de aprendizagem para todos. É evidente que um adolescente de 17 anos, recém-saído do Ensino Fundamental, levará menos tempo para atingir os objetivos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Fase II do que um idoso que está afastado da escolarização formal há 50 anos.

A cultura é o eixo principal e deve nortear toda a ação pedagógica. Freire (2002, p.16) ensina que “é preciso respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola. Jovens e adultos possuem uma gama de conhecimentos de senso comum, mas que fazem parte da sua

trajetória de vida e foram construídos culturalmente a partir da sua vivência com um grupo social”. Respeitar esses saberes é o primeiro exercício em sala de aula.

Em outro dizer, Freire (2005, p.20) postula que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é necessário, então, que Jovens e Adultos consigam primeiro ler o seu mundo, valorizando sua cultura e suas origens para, a partir dele, construir o conhecimento e começar a transformar a sua realidade. Para o autor, o educador deve conectar-se aos saberes dos alunos, ampliar seus conhecimentos e desenvolver uma postura reflexiva, frente a novos contextos. Respeitar “os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos” é o melhor ponto de partida para qualquer ação educativa (FREIRE, 2005, p.16).

O mundo do trabalho é de extrema importância para os educandos da EJA, já que são alunos trabalhadores em quase sua totalidade e muitos retornam à escola buscando melhores colocações profissionais. Assim, “compreender que o educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que através deste, busca melhorar sua qualidade de vida, significa contemplar discussões relevantes sobre a função do trabalho na vida humana” (PARANÁ, 2005, p.46).

Vale acentuar que todo aprendizado na EJA deve ser pautado no diálogo, é somente através de uma prática educativa verdadeiramente democrática que o educando da EJA aprende. Antes de mais nada, é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2002, p.27).

Nessa concepção, as práticas pedagógicas devem considerar o processo de construção de conhecimento do aluno, dando espaço e valor às suas histórias pessoais, considerando a diversidade característica dos educandos, “uma vez que a construção e a re(construção) do conhecimento constituem-se em uma troca entre sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos” (PARANÁ, 2005, p.52). São princípios enfatizados por Freire (2002, p.12): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (2002, p.35) assevera que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Isto posto, a Educação de Jovens e Adultos deve respeitar as marcas sociais e culturais dos educandos;

transpor o censo comum para chegar ao científico; respeitar os diferentes níveis de leitura e escrita; propor uma estrutura flexível pautada na dialogicidade em que todas as culturas sejam valorizadas e os conteúdos sejam significativos; respeitar o perfil dos educandos e atender as suas necessidades, estimulando a autonomia e fornecendo condições par atuar no mundo do trabalho e exercer a cidadania. Pode parecer muita coisa, mas, de acordo com Freire (2001, p. 47), “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

3. Metodologia

Dolz e Schneuwly (2004) no artigo *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)* propõem uma organização sistemática para o ensino de gêneros – as sequências didáticas – pautadas nos princípios defendidos pelo Interacionismo Sóciodiscursivo. Para os autores uma sequência didática (SD) é “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51). Nessa perspectiva, as sequências “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51). De acordo com essa concepção, esses objetivos somente serão atingidos com a junção de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem, as capacidades dos aprendizes e as estratégias de ensino da sequência didática.

Quanto às práticas de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p.51) defendem que são conhecimentos acumulados socialmente no decorrer da história, são “o reflexo e o principal instrumento de interação social”. Desse pensamento, surge o princípio que os gêneros são as mediações comunicativas cristalizadas e que desse modo, inevitavelmente, o trabalho escolar será pautado nos gêneros como instrumento de toda estratégia de ensino.

Para a construção de sequências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que é preciso ter em mente algumas características das sequências: a) A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática delimita as intervenções didáticas; b) As atividades mais complexas que os alunos ainda não dominam serão decompostas de modo que cada problema poderá ser abordado separadamente; c) As

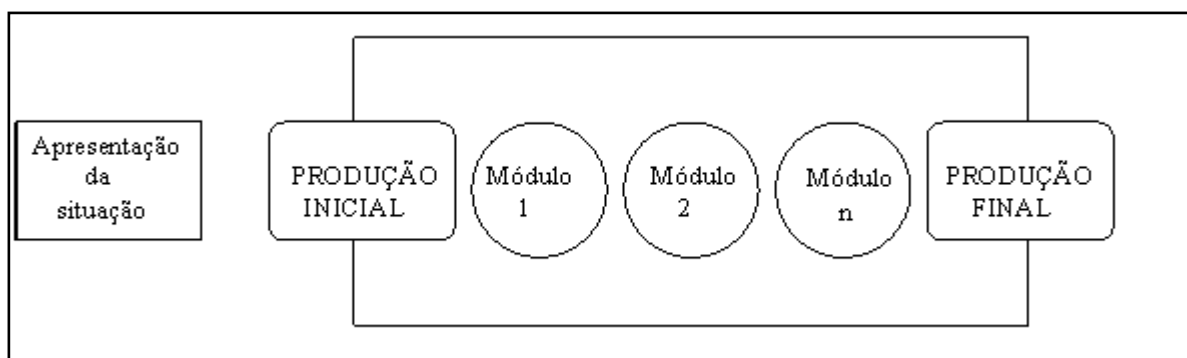
intervenções escolares são fundamentais para o processo de apropriação dos gêneros; d) Os objetivos de uma sequência são delimitados a partir das capacidades dos alunos.

A partir disso, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) definem de forma mais detalhada o que é uma sequência didática:

O procedimento *sequência didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97 – grifo do autor).

Uma sequência didática tem o objetivo de permitir que o aluno domine melhor um determinado gênero, possibilitando a adequação da sua escrita ou fala a cada situação de comunicação que participar. E para a produção de uma SD, sugerem os autores alguns passos: a apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, conforme o esquema abaixo:

Figura 1
Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.98.

Deve ter início a partir da apresentação da situação cuja finalidade é a de expor aos alunos o projeto que será trabalhado, as características do gênero e qual a importância dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa primeira etapa “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Duas dimensões devem ser

consideradas: a) a dimensão do projeto coletivo de produção textual ou escrito, que deve ser proposto de maneira bem clara para que os alunos “compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” e, principalmente, “o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. Essa dimensão deve dar indicações aos alunos acerca das seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? b) a dimensão dos conteúdos, “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.99-100).

O segundo momento é o da produção inicial em que os alunos produzem um primeiro texto escrito que servirá para uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens. Permite “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades”. Assim é possível definir “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem a percorrer”. A primeira produção é o primeiro encontro dos alunos com o gênero, portanto, “pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício”. Para o professor, as primeiras produções “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101-2).

Nos módulos, as dificuldades, observadas na primeira produção são trabalhadas com o objetivo de saná-las e fornecer subsídios aos alunos para atingir os objetivos de aprendizagem do gênero. Trata-se, desse modo, de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103 – grifo do autor). Para isso, é preciso trabalhar, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento. Os autores (2004) distinguem quatro níveis principais na produção de textos: 1) Representação da situação de comunicação: o aluno deve aprender a fazer uma imagem, o mais próxima possível do destinatário do texto, da finalidade, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado; 2) Elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; 3) Planejamento do texto: o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir, do destinatário e da estrutura do gênero; 4) Realização do texto: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes

para escrever seu texto (vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais ou argumentativos). Além disso, é importante variar as atividades de cada módulo. Para tal, Dolz, Noverraz e Schneuwly distinguem três grandes categorias de atividades a serem consideradas: 1) Atividades de observação e de análises de textos orais ou escritos: proporcionam pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual e são o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão; 2) Tarefas simplificadas de produção de textos: são exercícios e ao imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele, normalmente, deve gerenciar simultaneamente; 3) Elaboração de uma linguagem comum: permite falar dos textos, comentá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos outros. Na realização dos módulos, os alunos aprendem a utilizar uma linguagem técnica, um vocabulário sobre o gênero abordado que será comum ao professor e à classe o que facilita a comunicação.

Na produção final, o aluno demonstra o que aprendeu nos módulos separadamente. “É a oportunidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102). Professor e aluno podem avaliar os progressos conseguidos e o que ainda precisa melhorar. A produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Para o aluno é um controle acerca do seu próprio processo de aprendizagem, permitindo que controle seu comportamento e avalie os progressos realizados. Caso o professor deseje pode realizar uma avaliação somativa assentada nos “critérios elaborados ao longo da sequência” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.106). Tendo realizado a exposição teórica acerca da sequência didática, passaremos a exposição dos resultados obtidos.

4. Análise dos resultados

A sequência didática teve início com a apresentação da situação. A professora apresentou o trabalho a ser realizado, o gênero *e-mail*, suas características, a organização das atividades. Os alunos demonstraram grande entusiasmo e revelaram a vontade que tinham de aprender acerca do gênero. Antes de iniciar as atividades propostas, foi realizada a atividade, com os 23 alunos presentes em sala, “Vamos ver o que você conhece sobre o gênero e-mail?”

Para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos a respeito das especificidades do e-mail e das ferramentas computacionais simples, como ligar, desligar, domínio do teclado e mouse.

Tabela 1

Nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero e-mail e o computador

	Sim	Não
Conhece e-mail?	3 alunos	20 alunos
Possui e-mail?	3 alunos	20 alunos
Sabe como funciona um e-mail?	3 alunos	20 alunos
Sabe o que significa e-mail?	3 alunos	20 alunos
Sabe usar as ferramentas básicas do computador?	3 alunos	20 alunos

Fonte: Pesquisa in loco

A pesquisa veio ao encontro de uma realidade já observada no dia a dia da escola. Grande parte dos alunos da EJA não possui nenhum contato com recursos tecnológicos. Portanto, foi necessário iniciar com atividades básicas de funcionamento do computador, coordenação no uso do mouse e conhecimento do teclado. Tais atividades atrasaram um pouco a realização da produção inicial e dos módulos, pois não havia como começar sem que os alunos estivessem seguros na manipulação do computador. Este período inicial durou dois meses, assim as etapas seguintes só puderam ter início em março. Foi muito difícil esta fase, por vezes o desânimo imperou. Eram duas dificuldades a serem vencidas, o domínio básico do computador e a dificuldade de leitura e escrita dos alunos que não estavam totalmente alfabetizados. Entretanto, nunca se pensou em desistir. Concomitante ao trabalho de iniciação aos computadores e à Internet realizaram-se em sala ações voltadas para a alfabetização. Com muito esforço e empenho dos alunos houve uma grande melhora. Eles começaram a

demonstrar maior confiança na sua escrita e leitura e no domínio do computador.

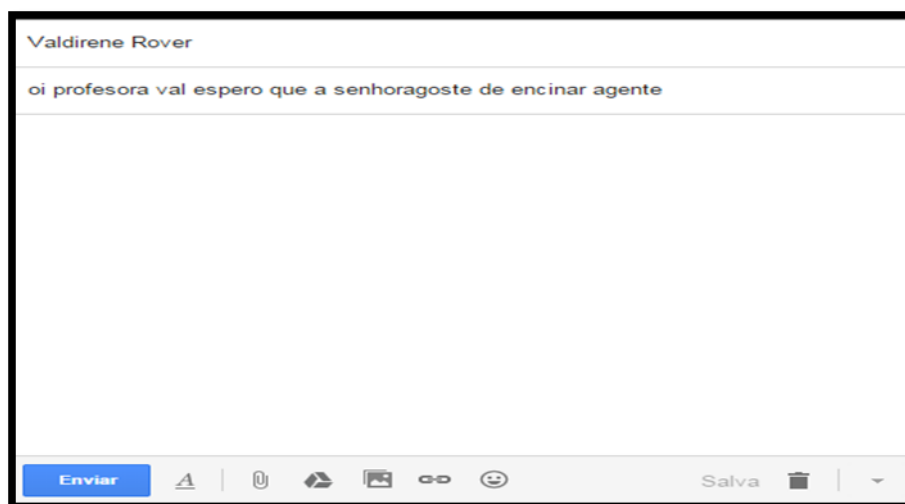
Após essa fase, realizou-se a leitura de um texto, uma imagem e um vídeo sobre o tema tecnologia, seguido de um debate que foi extremamente importante para a sequência das atividades.

Posteriormente, realizou-se a Produção Inicial do gênero por meio da apresentação dos elementos composicionais do gênero e-mail, em seguida os alunos foram convidados a criar uma conta de e-mail num provedor de internet.

O processo de criação da conta precisou da ajuda da professora para o preenchimento dos dados no provedor, os alunos ainda demonstraram alguma insegurança e dificuldade na escrita de palavras. Em seguida, foi realizada a produção de um e-mail para um colega de turma com tema livre, com cópia para a professora. Sugeriu-se uma apresentação pessoal ou mensagem.

Figura 2

Primeira produção de e-mail – Aluno X



Nessa primeira produção, como se é natural, foram detectados alguns empecilhos como escrever o assunto no local do destinatário e a própria mensagem no local destinado ao assunto como se pode observar na Figura 1. Outro aspecto interessante é que as mensagens foram extremamente curtas, ainda reflexo da insegurança e da falta de domínio do gênero. Também se perceberam muitos desvios ortográficos, uma vez que os alunos ainda

demonstravam dificuldade no uso do teclado, bem como na escrita.

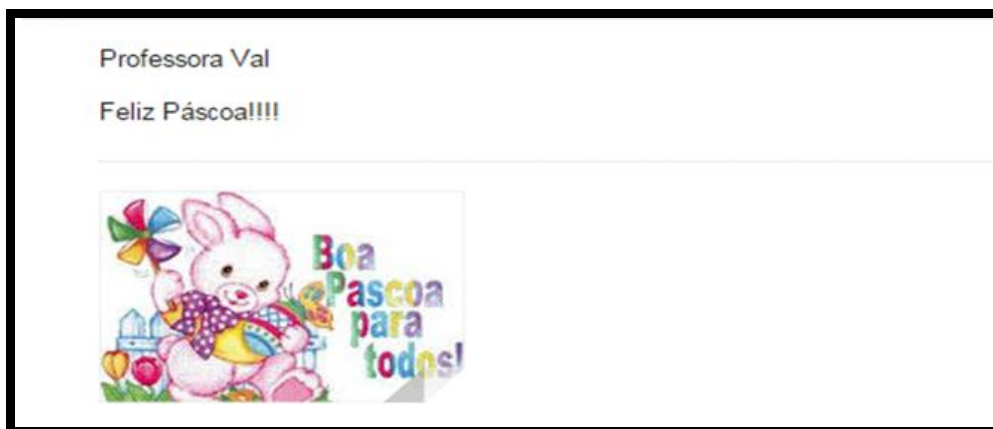
No módulo I, foi realizada a leitura de um e-mail, análise do contexto de produção, atividades de decodificação, interpretação e argumentação. Nesta etapa, não aconteceram grandes necessidades de ajuda por parte da professora.

Foram revistos os elementos composicionais do gênero no Módulo II, tendo em vista as dificuldades apresentadas na primeira produção. Foram trabalhadas questões referentes ao gerenciamento da caixa de entrada do e-mail, bem como a leitura de um novo e-mail, com ênfase no estudo da linguagem formal e informal. Para finalizar o módulo, foram realizadas atividades sobre os aspectos discursivos do texto e uma produção textual coletiva com uma resposta dada ao e-mail lido no início do módulo.

No terceiro módulo, focou-se em atividades relacionadas aos aspectos linguísticos discursivos do gênero e-mail. Realizou-se uma reflexão sobre a linguagem empregada: informatividade, padrão coloquial, emoticons, além da análise linguística: uso das formas verbais, pontuação, advérbios presentes no e-mail estudado. Na análise linguística, os alunos tiveram maior independência, por serem questões que eles já estavam habituados a trabalhar em experiências escolares anteriores. Infelizmente, os aspectos gramaticais ainda imperam na grande maioria das nossas salas de aula, conforme mostram os exemplos a seguir. Quando se pediu para identificar a circunstância expressa pelo advérbio hoje, ninguém teve dúvida ao responder tempo ou quando perguntados sobre o tempo verbal usado no e-mail também não houve dificuldade.

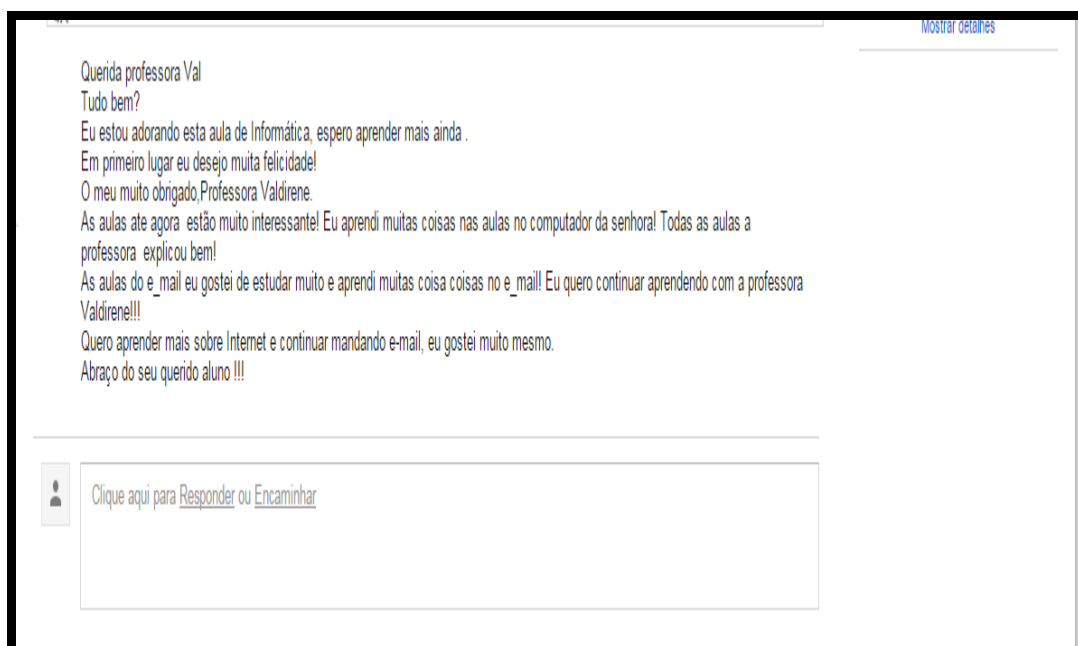
No último módulo, cada aluno enviou um e-mail com anexo, objetivando desenvolver a pesquisa na Internet e a leitura hipertextual. Nessa atividade os alunos demonstraram muita motivação, pois era época da Páscoa e sugeriu-se que enviassem cartões virtuais para seus amigos e familiares, o que acabaram fazendo, mostrando domínio e segurança, pois já estavam habituados a leitura hipertextual. Tal evolução torna-se perceptível na Figura 3, apesar de escrever apenas “Feliz Páscoa”, o aluno X escreve a mensagem no local adequado e demonstra domínio no envio do anexo.

Figura 3

E-mail enviado no Módulo IV – Aluno X

Na produção final, cada aluno enviou um e-mail para um colega de turma ou para a professora contendo uma avaliação dos conhecimentos adquiridos na Sequência Didática apresentada. Como não estavam habituados a uma avaliação nesse formato, a maior parte acabou por avaliar o trabalho da professora.

Figura 4

E-mail enviado na produção final – Aluno X

Nota-se que o aluno X mostra uma evolução muito grande desde a primeira produção (Figura 2), conhece as características específicas do gênero e-mail, escreve um texto claro e coerente, respeitando as convenções ortográficas, demonstrando que domina o gênero e está preparado para enviar mensagens em diferentes situações de domínio comunicativo.

Estava previsto que durante todo o processo, seriam realizadas filmagens e colhidos depoimentos dos alunos sobre o aprendizado em cada etapa e seria produzido um documentário com o material coletado. Porém, não houve a aceitação dos alunos. Dessa forma, as imagens e trechos de filmagens obtidas no decorrer do percurso foram apresentados aos familiares no encerramento da disciplina em setembro, bem como colocadas no site da escola para apreciação de toda a comunidade escolar.

No desenvolvimento do projeto algumas dificuldades ocorreram além das já citadas acima. Como os alunos da turma são alunos trabalhadores, muitos chegavam atrasados e também faltavam bastante. Conseguiu-se resolver este problema confeccionando com eles um cronograma com os dias em que seriam desenvolvidas as atividades do projeto. Por estarem bastante interessados, as faltas diminuíram e os 23 alunos acabaram concluindo as atividades e a disciplina. Tendo em conta que a evasão na modalidade é sempre muito grande, considera-se uma vitória a manutenção de todos os alunos e com certeza o projeto contribuiu para tal realidade.

Outro problema relevante foi o mau funcionamento dos computadores e internet. Apesar da escola possuir dois laboratórios, muitas vezes não se conseguiu desenvolver as atividades programadas para o dia, por não haver computadores funcionando na quantidade necessária.

Apesar das dificuldades considera-se que a implementação do projeto teve sucesso, uma vez que houve a continuação do projeto em níveis mais profundos de leitura e escrita digitais até o fim da disciplina. Os alunos conseguem administrar suas caixas de e-mail e continuam fazendo uso do gênero para enviar mensagens aos colegas e à professora mesmo depois de concluída à disciplina.

5. Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos, observou-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos, os alunos envolveram-se efetivamente nas atividades propostas, uma vez que os conteúdos atingiram suas necessidades e seus interesses e todo o trabalho foi baseado num diálogo mútuo. Quando as atividades são significativas para os educandos, a aprendizagem torna-se um caminho de duas vias em que professora e alunos unem-se em prol do conhecimento.

O começo foi difícil, iniciar alunos com mais de trinta, quarenta, cinquenta e sessenta anos no mundo digital foi um desafio indescritível. Porém, no decorrer das primeiras aulas, em que os alunos foram dominando as ferramentas computacionais e demonstrando grande interesse na sua própria aprendizagem, o desafio inicial foi se modificando para uma grande gratificação por ver as dificuldades iniciais transformando-se em crescimento pessoal. As leituras, produções, acessos, e-mail recebidos e enviados, erros e acertos, ficarão guardados na memória como situações dialógicas efetivas que nunca serão esquecidas.

Dessa maneira, espera-se que o trabalho com e-mail seja um grande aliado nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando um encontro com situações enunciativas reais no mundo digital, proporcionando momentos privilegiados de interação que favoreçam a formação de um leitor crítico que sabe lidar com hipertextos e está caminhando para um letramento digital concreto. Espera-se que este artigo seja útil de algum modo às aulas de Língua Portuguesa como auxílio para torná-las mais dinâmicas e envolventes, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Para a professora, fica a certeza de que um trabalho bem planejado, bem respaldado teoricamente e desenvolvido com muita dedicação, apesar das incertezas que ocorrem no percurso, só pode servir como motivação para sempre buscar o aprendizado e o conhecimento, não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de continuar a melhorar a prática, de se conhecer, de se transformar, de ser, de viver, de (re)viver e saber-se sempre incompleta, pois o encanto desta vida é continuar a aprender sempre mais.

6. Referências

ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) (2005). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BARTON, D. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.

_____. (1997). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Em Santana Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF.

_____. (1999). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Bases legais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF.

COSCARELLI, C. V. (2005). “Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et alii.” In: ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2011). “Alfabetização e letramento digital”. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2012). “Texto versus hipertexto na teoria e na prática”. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2016). *Tecnologias para aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.

COSTA, Sérgio Roberto (2008). *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2011). “Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares.” In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRADE, I. C. A.S. (2011). “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita.” In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. C. (Org.) (2011). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

KUMESU, F. (2005). “Pensar em hipertexto.” In: ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* (1996). Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) (2012). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2011). “A coerência no hipertexto.” In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2012). “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.” In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED (2008). *Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa*. Curitiba: SEED.

PEREIRA, A. P.; MOURA, M. Z. S. (2011). “A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais.” In: *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. (Org.) (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORI, I. *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

SILVA, M. A. A. (2012). “Hipertextualidade como condição cognitiva.” In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. (2003). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS. *Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Econômica, número 29.

XAVIER, A. C. (2012). “Leitura, texto e hipertexto”. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez.