



O uso das TDIC no ensino de Literatura

Simone dos Santos Pinto de Assumpção Vieira (CPII)

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática docente, diretamente relacionada ao ensino de literatura no ensino médio. Tal reflexão considera aspectos como a formação docente, o uso das TDIC que já são integrantes do cotidiano do aluno e a necessidade de um currículo que não só considere, mas que se integre ao uso destas tecnologias. É relatada aqui a proposta de trabalho com turma do ensino médio cuja temática é a teatralização de obras do Machado de Assis e sua integração com o acervo tecnológico inerente ao aluno.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Currículo.

Abstract

This paper aims to reflect on the incorporation of digital technologies of information and communication (TDIC) in the teaching practice, directly related to the teaching of literature in high school. Such reflection considers aspects such as teacher training, the use of TDIC that are already members of the student's daily lives and the need for a curriculum that not only consider, but it relates to the use of these technologies. It is reported here the proposal to work with high school class whose theme is the theatricality of the work Machado de Assis and its integration with the technological assets inherent to the student.

Keywords: Literature Teaching; Digital Technologies of Information and Communication; Curriculum.

Introdução

No presente trabalho será abordada a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), cotidianamente utilizadas pelos alunos, no ensino de literatura. Neste será relatada minha experiência como professora de língua portuguesa e literatura e a proposta realizada com turma do 2ºano do ensino médio, no CIEP 321 Dr. Ulisses Guimarães, localizado na zona oeste do Rio de Janeiro.



A proposta pedagógica cujo tema era a “Teatralização de obras de Machado de Assis” foi realizada com alunos do ensino médio de faixa etária entre 16 e 20 anos, e, a princípio tinha como objetivo principal incentivar a leitura de obras literárias clássicas por parte dos alunos. Posteriormente, uniu-se também a este objetivo a incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

As transformações produzidas pelo desenvolvimento tecnológico já repercutem no ambiente escolar e suas consequências não podem ser ignoradas pela Escola. No entanto, esta, em alguns momentos, parece reclusa, em um mundo particular, imersa em uma cultura de práticas dissociadas quanto ao contexto social do aluno.

A inserção de tecnologias voltadas para sala de aula, ou seja, artificialmente criadas para serem utilizadas pela escola, não parece ser de grande valia para uma educação pautada na contextualização de conteúdos e valorização da vivência estudantil. Entretanto, utilizar a tecnologia trazida pelos próprios alunos, mesmo que seja como ferramenta de aprendizagem, hoje, ainda nos parece algo inovador. Ademais, valorizar o conhecimento adquirido pelo aluno acerca de aparelhos tecnológicos em seu cotidiano fora das paredes escolares significa posicioná-lo como sujeito ativo em um processo de ensino/aprendizagem de via dupla entre professor e aluno. Sobre o saber adquirido pela experiência, Freire (2006, p.59) diz que:

Parecem óbvias as preocupações que este texto sobre o ato de estudar revela – a de combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola. Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares.



Aparelhos tecnológicos, como o celular, ainda não são bem aproveitados pela escola, e, em alguns estados, como no Rio de Janeiro, são até mesmo proibidos por lei¹, vistos como intrusos que não só desconcentram, mas que desconstroem a imagem autoritária e disciplinadora da escola. Reconhecer a tecnologia trazida pelo aluno não só como aliada, mas também como elemento constituinte da relação com o saber é fundamental para uma aprendizagem de fato significativa para o aluno.

A princípio, propor atividades que envolvam tecnologias digitais de informação e comunicação pode parecer, para muitos professores, um grande desafio. Tal proposta ainda promove a reflexão sobre a incompatibilidade entre a implementação de recursos tecnológicos em muitas escolas pelo Brasil e a inócua formação de professores que se dá sem que tais tecnologias sejam sequer consideradas. Além disso, há de se considerar que professores ainda se formam sob orientação de uma grade curricular que enfatiza a teoria em detrimento da prática.

A prática em sala de aula, como em um contrassenso, parece ser assunto de pouca relevância para alguns cursos de licenciatura. O uso de recursos em sala, as possíveis adversidades, métodos de ensino e outras questões são preteridas se compararmos com a importância dada à leitura de textos teóricos sobre educação. O conhecimento de ordem prática muitas vezes é adquirido pelo professor recém-formado, quando este resgata suas experiências como aluno ou inicia sua vida profissional (TARDIF, 2000). Quando muito, em seu novo ambiente de trabalho lhe são repassadas práticas referentes a um modelo de ensino muitas vezes já ultrapassado. Sobre isso, Maurice Tardif (2000, p. 13) diz que:

¹ É importante destacar que a Lei 5222/08 proíbe o uso de celular em escolas estaduais do Rio de Janeiro.



Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.

Ainda sobre o saber experiencial dos professores, Tardif (2000, p. 14) ressalta que:

Ainda hoje a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman et al., 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chama da edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício.

A formação docente atual não parece estar focada em práticas educacionais e, além disso, ainda dialoga com uma escola presa a um saber formalizado que não se apresenta muito diferente do saber do século passado. A sociedade se modifica a todo o momento, o conhecimento passa a ser veiculado por novos suportes tecnológicos que, conseqüentemente, exigem novos comportamentos; todavia a inserção das TDIC ainda não parece ser o foco de discussões levantadas nos cursos de formação docente. Como utilizar as TDIC incorporadas ao cotidiano do aluno em sala de aula? O questionamento e as possíveis respostas, em muitos casos, só vêm à baila,



quando os recém-docentes se veem diante de uma turma “munida” por vários celulares com recursos multimídias.

[...] parece cega, surda e muda às metamorfoses da percepção humana que a realidade tecnológica está provocando. A escola encara a formação da percepção, da sensibilidade e da subjetividade de seus alunos como se eles ainda se encontrassem no século XVIII, antes da Revolução Industrial (SANTOS, 1998, p.76).

Parece que mesmo que docentes futuros fossem devidamente preparados pelas universidades para tal realidade, ainda esbarraríamos no empecilho da desigualdade socioeconômica que assola nosso país, impossibilitando não só que recursos básicos sejam acessíveis, mas que, principalmente, novas tecnologias estejam presentes em práticas pedagógicas. Entretanto, ainda que esperemos por políticas públicas, precisamos aprender como nos beneficiaremos destas quando se fizerem presentes. A incorporação de novas tecnologias propagada pelos burocratas escolares não se concretiza no que se refere a mudanças curriculares ou a um olhar inovador para a construção de conhecimento, mas se limita aos laboratórios de informática que, em determinadas regiões do país, ainda são inatingíveis.

Portanto, aliando-se os vários obstáculos ao despreparo com que muitos docentes chegam às salas de aula, devido ao que foi exposto nos parágrafos anteriores, percebe-se o fortalecimento de uma desconexão ou distanciamento entre o “mundo do aluno” e o “mundo da escola,” tornando-se cada vez mais difícil uma linguagem única entre estes dois mundos. O primeiro mundo integra tecnologias que o segundo se recusa a aceitar como possível constituinte do processo de aprendizagem, mas o aluno, pertencente a estes dois mundos que deveriam ser um só, começa a ter o discurso, o pensamento e suas atitudes transformadas pelas tecnologias que divergem da dinâmica instituída pela escola tradicional.



No momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas [...]. (ALMEIDA, 2011, p.13)

Embora se perceba que muitas destas tecnologias já foram incorporadas ao cotidiano do aluno, e, naturalmente, estarão presentes em seu dia a dia na escola, a impressão que se tem é que o laboratório de informática ainda é visto como espaço único e restrito para o uso e discussão acerca da tecnologia, representando assim um falseamento na integração entre tecnologias e o currículo. O que se parece ter é uma tecnologia artificializada intitulada por tecnologia educacional, que poderia ser nomeada de tecnologia da escola. Perceber que as tecnologias digitais de informação e comunicação se fazem presentes em todos os ambientes e que no ambiente escolar não deveria ser diferente, dá início à construção de um único mundo, mais amplo, constituído pelo “mundo do aluno” e o “mundo da escola”.

Assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas. (ALMEIDA, 2011, p.5)



Entender que a Escola também tem sua responsabilidade na união destes dois mundos não é uma das tarefas mais difíceis, no entanto, saber como as mudanças a respeito das TDIC podem influenciar e serem incorporadas a um currículo contextualizado ainda pode ser considerado uma empreitada desafiadora. Como as práticas educativas podem ser influenciadas pelas TDIC? E como esta influência pode ser benéfica ao processo de aprendizagem na escola? A formação de professores deve sofrer modificações para que isso aconteça?

Percebe-se que o assunto em questão dá margem a inúmeros questionamentos, no entanto, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo fomentar discussões sobre o assunto, e não se propõe a oferecer respostas prontas para tais indagações. Refletir sobre a relação entre as TDIC e o ensino nos parece não só conveniente, mas também de extrema importância para que consigamos realizar práticas significativas dentro do ambiente escolar.

1. A literatura no Ensino Médio

Ainda é prática comum que as aulas de literatura tenham como foco a historicidade das obras, privilegiando o enfoque cronológico de movimentos, gerações e obras (CEREJA, 2005), como se os estilos literários tivessem dia e hora específica para início e fim, relegando o estudo da obra literária ao esquecimento.

Abordar o texto literário em si, contextualizar a obra, permitir que o aluno perceba que essas podem ser influenciadas por diversos estilos que dialogam entre si, com predominância de um em relação ao outro, assim como analisar a variedade linguística presente nos textos, permitiriam que a leitura dos clássicos nas aulas se tornasse objeto não só de estudo, mas também de fruição para os alunos.



Entre resumos e questionários, memorização de datas de publicação das obras e fatos históricos, paulatinamente, percebe-se que o ensino da literatura vai se distanciando do seu real objetivo: conhecer o mundo como sensação, visão, alargando seu horizonte, possibilitando que fossem vivenciadas experiências radicais da vida humana através das situações experimentadas pelos personagens (BRASIL, 1998, p.26).

Ao lecionar a disciplina de língua portuguesa e literatura, em uma turma do ensino médio na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2013, propus uma atividade intitulada por “Teatralização das Obras de Machado de Assis” que, inicialmente, em nada contribuiria com a integração entre tecnologias e o currículo escolar, mas que, no decorrer do trabalho com os alunos, não só revelou uma nova perspectiva sobre o ensino de literatura, mas também favoreceu a integração das tecnologias presentes no cotidiano do aluno ao currículo.

A proposta teve sua origem não só no descontentamento dos alunos diante das aulas tradicionais de literatura, baseadas no estudo dos estilos literários em detrimento do texto literário como real objeto de estudo, mas também em uma pesquisa sobre o ensino de literatura publicada no livro “Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura” de Willian Cereja.

Na pesquisa, Cereja (2005) entrevista alunos de diferentes escolas sobre o que mais lhes agradaria nas aulas de literatura e, posteriormente, sobre o que menos lhes agradaria.

Quadro 1: O que mais agradaria nas aulas de literatura?

	1	2	3	4	Total
Os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes.	3%	13%	2%	-	4,5%
A oportunidade para debater os assuntos e participar da aula	-	13%	2%	8%	5,7%
Conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas.	33%	17%	50%	41%	35,2%



Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário.	25%	20%	11%	8%	16,0%
A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época.	30%	31%	20%	33%	28,5%
Outros (especificar)	3%	3%	15%	-	5,2%

Fonte: CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

Quadro 2: O que menos agradaria nas aulas de literatura?

	1	2	3	4	Total
O fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor.	11%	20%	18%	50%	24,7%
A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível.	41%	45%	32%	16%	33,5%
As discussões são abstratas e distantes da realidade.	8%	6%	11%	12%	9,5%
As aulas são monótonas, os alunos pouco participam.	33%	10%	23%	-	16,50%
Outros (especificar)	3%	-	15%	20%	9,5%

Fonte: CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

Assim como na pesquisa feita por Cereja, a dificuldade com a linguagem utilizada em obras literárias, principalmente as consideradas clássicas, e a monotonia são queixas feitas pelos alunos que ainda persistem nos dias de hoje em relação às aulas de literatura. A pesquisa acima corrobora a ideia de que, por muitas vezes, o papel dialógico da literatura, fruto de um trabalho de linguagem entre sujeitos históricos, da ação interacional entre seres humanos é esquecida pelas práticas pedagógicas ainda presentes nas aulas de literatura, cedendo lugar ao ensino da literatura como disciplina isolada, em que o peso histórico dos cânones é trazido para sala de aula como forma de calar e anular o aluno-leitor.



Refletindo sobre a pesquisa, percebi que a teatralização não significaria uma solução inovadora, mas uma tentativa de tornar mais significativo para o aluno o ensino de literatura no contexto do ensino médio.

2. A literatura e sua hipertextualidade

Questionários, resumos, fichamentos e testes de leitura têm sido práticas bastante comuns no ensino de literatura, tais procedimentos parecem focar sempre a capacidade de memorização do leitor e sua compreensão do sentido do texto. Essa visão sobre o ensino de literatura se mostra equivocada quando compreendemos a literatura como manifestação dos desejos humanos, das experiências e das vivências do indivíduo. Ler uma obra literária está intimamente relacionado à leitura de mundo.

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem esse é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2010, p. 84).

Ao propor a leitura do texto literário em sala de aula, é importante que este não seja apresentado apenas como um texto a ser decodificado, mas que se tenha um olhar atento às suas particularidades e complexidades. A curiosidade do aluno, por exemplo, sobre o ponto de vista de quem conta a história, os valores em voga na época em que ela é narrada e que eventos sociais ocorriam nesta mesma época deve ser provocada pelo professor a fim de que esse seja capaz de ler criticamente, fundamentando a construção de sua avaliação, relacionando a leituras anteriormente



realizadas e até mesmo contrapondo os próprios valores aos valores expressos no texto.

Como disse Cândido (2010), a literatura não é um produto fixo, passivo e homogêneo. Como prova, pode ser citada a frase que já se tornou senso comum de que “um mesmo livro pode assumir significações diversas, dependendo do leitor que o lê”, obviamente, resguardando-se a essência da obra. Acreditar na leitura como um processo dialógico entre autor e leitor colabora para o construir e o desconstruir de acepções e opiniões acerca do mundo.

O estreitamento das relações entre as novas tecnologias e o ensino de literatura colabora para que a leitura de obras literárias seja feita de modo mais amplo e aprofundado, visto que o acesso a informações variadas, se bem selecionadas, pode contribuir para a solidificação de uma bagagem cultural requisitada assim que o leitor entrar em contato com o texto literário.

Quando se lê um livro, *links* de filmes, obras literárias, músicas dentre outras experiências vivenciadas pelo leitor são feitas quase que inconscientemente. Estes *links* se relacionam e nos levam a outros textos verbais ou não verbais formando uma rede ilimitada de conexões.

O termo hipertexto foi antecipado pelo pesquisador norte-americano Vannevar Bush a exemplo da mente humana. Hipertexto significa uma leitura não sequencial, não linear, um texto com vários caminhos que permite aos leitores fazer suas próprias escolhas. Portanto, a concepção de leitura como processo hipertextual concede ao leitor uma participação mais ativa e até mesmo uma coautoria, já que se torna possível adicionar informações ao texto (COSCARELLI, 2009).

(...) a mente humana pode ser vista como um grande hipertexto que é muitas vezes espelhado na linguagem e, logo, nos textos que sempre produzimos mesmo muito antes do advento da escrita. Isso



não significa que a informática não tenha modificado em nada o universo dos textos da escrita e da leitura. (COSCARRELLI, 2009, p.552)

Com o advento da informática e das telecomunicações, a tecnologia do hipertexto se destacou, tornando comum associar o termo hipertextualidade à internet. No entanto, a premissa de que a hipertextualidade e a leitura não linear não sejam novidades nos textos impressos e existam muito antes da invenção da internet é adotada por muitos autores. Índices, notas de rodapé ou referências internas são exemplos de hipertextos já existentes antes do surgimento e popularização da internet.

Entretanto, percebe-se que o maior acesso à informação e a ampla divulgação de teorias, opiniões sobre temas variados via internet contribuem para que pontos em comum entre estudos, obras de arte, músicas, peças teatrais sejam construídos mais facilmente, possibilitando que a compreensão leitora seja realizada em um nível de maior complexidade.

3. Plataformas de educação utilizadas

3.1. Redes sociais

Apesar da popularidade das redes sociais, não nos surpreende que os laboratórios de informática das escolas sejam utilizados pelos alunos sob a fiscalização de professores, pois a escola tradicional ainda não consegue administrar aquilo que se torna de difícil controle por parte dela. A permissão para que redes sociais sejam acessadas ainda é algo pouco cogitado no ambiente escolar, e em muitas escolas, as senhas *Wifi* são confiadas apenas aos professores e direção e o uso específico de redes sociais equivale à transgressão grave, tolerada apenas quando em momentos de recreação.



Há de ser reconhecer que o uso das redes sociais na escola, para melhor aproveitamento, deva ser planejado e orientado a fim de levar o aluno a partir do conhecimento já adquirido para a construção de um novo conhecimento. Parece pouco adequado supor que por utilizar com frequência tal suporte tecnológico, o aluno saberá aproveitá-lo de forma eficiente como instrumento de aprendizagem.

Apesar de pouco presente no ambiente escolar, o *Facebook*, por exemplo, é elemento frequente na prática social dos alunos. Nele são criados grupos virtuais com interesses em comum. Portanto, sendo a escola um objeto de interesse, não é raridade encontrar estudantes que criem grupos virtuais referentes às suas turmas escolares, com o objetivo de trocar informações sobre trabalhos, fazer comentários sobre as aulas e estabelecer contato com professores fora da sala de aula.

Deste modo, o *Facebook* torna-se extensão do ambiente escolar e plataforma de educação, permitindo autonomia e liberdade de expressão que a escola nem sempre oferece. No mundo virtual, o aluno tem voz e passa a se ver como participante ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Ao observar que muitos alunos criam grupos em redes sociais voltados para assuntos escolares, houve a tentativa de associar tal prática ao contexto de sala de aula, atendendo à necessidade de maior liberdade de expressão pedida pelos discentes, pouco presente em aulas tradicionais de literatura.

Como já foi mencionado, o contato com o ensino de literatura baseado em discussões distantes da realidade, vocabulário inacessível, centralização da figura do professor e obrigatoriedade da leitura demonstra a necessidade ainda presente de adequação do ambiente escolar à realidade do aluno, o que se torna possível quando há maior integração entre a escola e as TDIC.

O uso das redes sociais não só concede maior autonomia para que o aluno se expresse, mas também contribui para que a timidez, tão comum entre adolescentes, seja camuflada pelo benefício de se expressar sem ter contato direto com o



interlocutor e suas possíveis reações quanto ao que está sendo dito. Desta forma adquire-se autoconfiança para contrariar até mesmo ideias já cristalizadas.

3.2. Sites de busca

Historicamente, não se tem muito tempo que pesquisas eram feitas exclusivamente em bibliotecas ou enciclopédias que tínhamos em casa. O acesso a sites de busca é algo ainda bastante recente, principalmente no Brasil.

A rapidez e facilidade proporcionadas pelos sites de busca permitiram que o uso de enciclopédias se tornasse obsoleto e que a ida à biblioteca perdesse a relação de necessidade e se tornasse muitas vezes um momento de fruição cultural.

Segundo Moran², aproveitaremos melhor o potencial da internet para a pesquisa se equilibrarmos a rapidez e multiplicidade da informação com o necessário tempo de análise, de decantação, de reflexão. Para ele, o olhar que se volta para a internet deve combinar a função de radar – que mapeia e descobre- com a de “focar” – que aprofunda e ilumina. Lembrando sempre que deve ser priorizada a qualidade em detrimento da quantidade de informações.

No processo de aprendizagem em que a internet passa a ser instrumento de pesquisa, a participação do professor continua sendo imprescindível, pois cabe a ele ajudar o aluno a saber pesquisar, a enfocar questões mais importantes, a ter critério na escolha dos sites e a analisar a credibilidade de conteúdos. Além disso, é necessário que professor e aluno saibam qual objetivo da pesquisa e qual o nível de profundidade almejados.

² MORAN, José. A internet para apoio à pesquisa. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/pesquisa.pdf. Acesso em 10 de out. 2015.



Hoje, os diversos hipertextos produzidos por uma leitura seja ela qual for podem ser interpretados com o auxílio de ferramentas como o *Google*, dentre outros sites de busca menos famosos. Mas a associação entre informações e a construção de um processo de inferência ainda ficam resguardados a nossa habilidade de leitura.

[...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-textos e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram [...] Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. LEMKE et al³ (2010 apud ROJO,2012,p.21)

Como agentes livres, capazes de realizar pontes diferenciadas entre textos, sons e imagens, construímos nosso conhecimento e ratificamos a importância na integração dos sites de busca e redes sociais, como plataformas de educação, aos currículos escolares.

4. Mãos à obra!

Foram escolhidas as obras literárias “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e o conto “A Cartomante”, ambas de autoria de Machado de Assis, para dar início ao trabalho. O primeiro passo seria verificar as principais características dos gêneros e de que forma a linguagem de ambos poderia se tornar mais acessível ao aluno sem que o valor e o contexto histórico-social da obra fossem prejudicados.

³ Travels in Hypermodality (working Draft). Visual Communication, vol. 1, nº3, 2002, pp.299-325. Disponível em <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/hypermodality/index.htm>, acesso em 14 ago.2010.



Para isso, propus que os alunos, após serem apresentados ao enredo pela leitura coletiva em voz alta, fizessem buscas sobre o ambiente social e como se estabeleciam às relações entre pessoas na época; desta forma, já em processo de contextualização da obra, o texto foi adaptado, tornando a linguagem mais próxima daquilo que conheciam.

Nas leituras coletivas feitas na biblioteca da escola, discutíamos sobre a variação linguística, a intencionalidade do texto e o perfil dos personagens. Neste momento, muitos *links* já iam sendo construídos antes mesmo que usássemos a internet: a situação da mulher antes e hoje; a transformação dos valores sociais e o conceito de preconceito; assim diversas leituras hipertextuais eram feitas, apesar da ausência do ambiente virtual.

Em ambiente escolar não virtual foi feita a adaptação do texto pelos alunos, era preciso que transformássemos a obra em um texto passível de ser interpretado e bem compreendido, ou seja, um texto teatral que fosse próximo do falar contemporâneo. Para realização das peças estudamos um pouco sobre o gênero texto teatral. Os alunos se encarregaram das indumentárias e do cenário, tudo improvisado e com recursos deles mesmos.

Na divulgação da peça, as TDIC ultrapassaram o uso como simples motivador ou apoio às atividades propostas. Inicialmente, a criação de um grupo no *Facebook* destinado à divulgação de informações sobre a peça tinha um caráter motivacional, a fim de que alunos de outras turmas se interessassem não apenas pela peça, mas também pelo conteúdo das obras, visto que o número de alunos que frequentavam a biblioteca, com o intuito de ler obras literárias de autores brasileiros, era considerado ínfimo.

Posteriormente, no mesmo grupo foram publicadas fotos, via celular, de alunos em cena, devidamente caracterizados, com legendas muito parecidas com as das conhecidas fotonovelas, trechos dos livros referentes às fotos e comentários que



passaram a alimentar fóruns sobre os temas abordados no enredo de cada obra trabalhada.

Acredita-se que o objetivo inicial pautado no incentivo à leitura dos clássicos tenha sido superado, tendo em vista que o aluno passou não apenas a experimentar a leitura dos textos literários, mas a assumir papel ativo no processo pedagógico mediado pelo uso das TDIC. Pelo envolvimento não só dos alunos que participaram da teatralização das obras, mas também dos que a assistiram, comentando nas redes sociais, sugerindo mudanças no desfecho das peças, percebi que a proposta teve boa aceitação e tornou as aulas de literatura mais significativas para a turma.

Figura 1: O Facebook como plataforma de educação



Fonte: página do grupo criado no Facebook para interação entre alunos e realização da proposta pedagógica relatada. Disponível para acesso em:

<https://www.facebook.com/groups/1374322276144590/1673654136211401/>.

Considerações finais

Realizada a experiência pedagógica aqui relatada, ratificou-se a ideia de que para que haja um processo de ensino-aprendizagem significativo, deve ser valorizado o conhecimento trazido pelo aluno de modo que este se sinta um colaborador fundamental na prática pedagógica. Ademais tal relato colabora para a desconstrução



do ponto de vista equivocado sobre o fato de que novas tecnologias possam diminuir o interesse do aluno pela literatura. O uso de celulares como câmeras para registro; assim como da internet para publicação do texto adaptado permitiu que o uso de tais tecnologias digitais de informações e comunicações fosse integrado naturalmente ao currículo escolar.

A prática de aprendizagem aqui apresentada demonstra que o uso das TDIC não precisa ser artificializado pela escola, mas incorporado ao ambiente escolar, criando uma nova ambiência na sala de aula e na escola. A partir do trabalho proposto, outras atividades escolares se beneficiaram da integração entre tecnologia e currículo.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M^a Elizabeth, Silva, M^a DA Graça M. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de Web currículo**. Revista e-curriculum. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>>. Acesso em: 05 de out. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMT, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Ouro sobre Azul, 2010.

CASTRO, Andrea de Farias. **O computador na escola: modos de leitura e mídias hipertextuais**. In: SENNA, Luiz Antônio Gomes (org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSCARELLI, Carla. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. Disponível em: <<https://ufmg.academia.edu/CarlaCoscarelli>>. Acesso em: 10 de out. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, José. **A integração das tecnologias na educação**. In: **A educação que desejamos; novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013. p.89-90.



_____. **A Internet para apoio à pesquisa.** Disponível em
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/pesquisa.pdf>.
Acesso em: 10 de out.2015.

ROJO, Roxane Helena R. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.* In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Neri dos. **Educação à distância e as novas tecnologias de Informação e Aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas>>. Acesso em: 05 de out. 2014.

TARDIF, Maurice. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.13-14, jan/fev/mar/abr.2000.
Disponível em:<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>.
Acesso em: 10 de set.2015.