

FACEBOOK, GLOGSTER E ENSINO DE PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO NÍVEL MÉDIO

Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Mariana Vidotti de REZENDE

Aline de Abreu Curunzi CHANAN

Universidade Estadual de Londrina - PR

Resumo: Tendo em vista as interações/interatividades estabelecidas em salas de aula de Língua Portuguesa e a necessidade de proposições didático-pedagógicas tanto na formação de professores quanto no nível médio, são apresentados e analisados trabalhos com duas redes sociais. Em um curso de extensão de formação de professores de Língua Portuguesa, as redes sociais são alvo de discussão com os licenciandos e mediam atividades a distância; no nível médio, por seu turno, uma proposta didática aplicada junto aos alunos desenvolve contos multimodais na rede social educativa Glogster. A utilização das redes sociais e das tecnologias digitais ainda se constitui num complexo desafio no âmbito do ensino, pois rediscute não só o papel dos educadores, mas também dos educandos, demandando novas relações entre eles e o conhecimento. Especificamente em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, este estudo constata a necessidade de ampliação e intensificação de atividades de escrita colaborativa, relacionadas também aos hipertextos e textos multimodais.

Palavras-chave: Redes sociais. Ensino de língua portuguesa. Formação de professores.

FACEBOOK, GLOGSTER AND THE TEACHING OF PORTUGUESE IN TEACHER EDUCATION AND IN HIGH SCHOOL

Abstract: In view of the interactions/interactivities established in the Portuguese classes and the need of didactic-pedagogic propositions in both teacher education and high school, we present and analyze work with two social networking sites. In an extension course of teacher education of Portuguese, social networking sites are discussed with undergraduates and mediate distance learning activities; in high school, in turn, a didactic proposal applied to students develops multimodal short stories on the educational social networking site Glogster. The use of the social networking sites and the digital technologies is still a complex challenge in the education scope because it re-discusses not only the role of educators, but also of undergraduates, demanding new relations between them and knowledge. Specifically in regards to the work with Portuguese, this study finds the need to increase and intensify collaborative writing activities, also related to hypertexts and multimodal texts.

224

Keywords: Social networking sites. Teaching of Portuguese. Teacher education.

FACEBOOK, GLOGSTER Y ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EN LA SECUNDARIA

Resumen: Considerando las interacciones/interactividades establecidas en las salas de clase de lengua portuguesa y la necesidad de proposiciones didáctico-pedagógicas tanto en la formación de profesores cuanto en la enseñanza secundaria, se presentan y se analizan trabajos con dos redes sociales. En un curso de extensión de formación de profesores de lengua portuguesa, las redes sociales se convierten en tema para discusión con los profesores en formación y median actividades a distancia; en la secundaria, por su vez, una propuesta didáctica aplicada a los alumnos desarrolla cuentos multimodales en la red social educativa Glogster. La utilización de las redes sociales y de las tecnologías digitales aún se constituye en un complejo desafío en el ámbito de la enseñanza, pues rediscute no sólo el papel de los educadores, sino que también de los educandos, demandando nuevas relaciones entre ellos y el conocimiento. Específicamente con relación al trabajo con la lengua portuguesa, este estudio identifica la necesidad de ampliación e intensificación de las actividades de escrita colaborativa, relacionándolas a los hipertextos y textos multimodales.

Palabras clave: Redes sociales. Enseñanza de lengua portuguesa. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Há tempos é consenso nos estudos educacionais que a escola deve propiciar uma educação “que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem [...]” (BRASIL, 1998, p. 21). Em outras palavras, a educação escolar deve prezar por um ensino que forme cidadãos autônomos e críticos, que saibam lutar pelos seus direitos e não aceitem como verdade incontestável tudo o que lhes é apresentado. Atuar competentemente na sociedade em que se vive, todavia, implica conhecer e considerar as características sociais, políticas, econômicas desta sociedade. Além disso, implica considerar a forma como se constrói o conhecimento e como se dão as práticas de uso da linguagem.

No contexto atual, entretanto, a presença das tecnologias digitais tem se intensificado cada vez mais. Elas invadem rapidamente as práticas sociais e possibilitam novas formas de expressão e comunicação, permitindo e facilitando a criação e o uso de imagens, de som, de

animações e a combinação dessas modalidades, além de viabilizarem a rápida circulação de informações. Esses procedimentos modificam as relações sociais, as práticas de leitura e escrita que, até então, restringiam-se a textos impressos e, por isso, exigem o desenvolvimento de novas habilidades.

Além disso, tendo em vista o largo alcance das redes sociais entre os adolescentes e jovens, que carregam em seus aparelhos portáteis (celulares, *tablets*, *notebooks*) o acesso à *web* e a *sites* de relacionamento, parece-nos essencial que a escola reconheça na proposição de suas práticas pedagógicas o potencial e o novo modo de comunicação desses ambientes e que as universidades formem professores capazes de atuar nessa perspectiva.

Essa demanda, todavia, não tem sido ignorada. Novas propostas pedagógicas vêm sendo disseminadas, enfatizando-se as novas formas de ensinar e os novos modos de comunicação, por meio de trabalhos que favorecem o aprendizado contextualizado, usufruindo de diferentes ferramentas e recursos, que se aproximam cada vez mais da realidade do estudante, oportunizando a construção efetiva do conhecimento.

Para Souza (2011, p. 105), já se tornou inegável a urgência na utilização de tecnologias para ensinar e aprender. Para ele, é o prioritário neste momento, refletirmos: como e quando ocorre a aprendizagem nestes ambientes? Qual a qualidade e a pertinência desta aprendizagem? Quais os melhores espaços e tecnologias propiciadores para que esta aprendizagem se dê? Ainda, este autor relaciona a aprendizagem nestes ambientes eletrônicos de interação aos seguintes aspectos: socialização e colaboração; meio e contexto; construção e significado.

Na esteira desta discussão a respeito dos novos modos de comunicação que se estabelecem, em especial, da interação/interatividade e, tendo em vista a necessidade e a viabilidade de se propor, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, inclusive naqueles que formam professores, novas propostas didáticas, pretende-se analisar neste artigo (A) um curso de extensão de formação de professores de Língua Portuguesa cuja temática “redes sociais” foi alvo de discussão com os estudantes e mediou as atividades a distância e (B) uma

proposta didática aplicada junto aos alunos do ensino básico (médio) que visa à escrita de contos multimodais na ferramenta Glogster.

1. INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE, COLABORAÇÃO: CAMINHOS

Pensar a interação em sala de aula e em atividades extraclasse, mediadas pelas redes sociais, tem implicado, atualmente, em uma articulação de diferentes tempos e espaços, que ora se fazem distintos, ora, mais do que compactados, se fazem hibridizados. Referimo-nos aqui tanto aos tempos e espaços virtuais, ou não, aos quais alunos e professores têm acesso fora do espaço escolar quanto aos tempos e espaços nos quais alunos e professores interagem, sejam tempos e espaços presenciais ou a distância e contando ou não com o suporte das redes sociais.

Ao nos referirmos a palavras como “interação” e “interagem”, situamo-nos num cenário de arrefecimento dos embates entre os termos “interação” e “interatividade”, que busca construir consensos para a compreensão da interatividade como (mais) uma forma de interação, sem subordinações entre elas. Isto, todavia, não nos torna cegos aos embates, nem nos exime de refletir sobre os emblemáticos extremos desta discussão, porquanto colaboram na construção da visão que ora apresentamos.

Remetendo-se à origem da ideia de interação na Física clássica newtoniana, Dias e Chaves Filho (2003) constatam que o termo foi sendo apropriado por diferentes áreas de conhecimento, mas manteve a noção básica de “relação de atos entre dois agentes e da produção de ‘normas de funcionamento’ que facilitem a observação e coesão” (p. 37). Para eles, a interação seria, portanto, linear, mecânica e expressa nos extremos de origem e fim, dado o seu caráter “restritivo e redutor” (p. 42). A interatividade, por seu turno, no viés da disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, é vista pelos autores como mais abrangente, não só possibilitando múltiplas ações, mas não se restringindo a elas, transcendendo a visão clássica de interação em Newton para aspectos da relatividade de Einstein, “concebendo a comunicação como um processo móvel, fragmentado, descentrado e indeterminado” (p. 43).

Valle e Bohadama (2013) caminham na contramão das críticas à interação e da idolatria à interatividade de Dias e Chaves Filho (2003), invertendo a chave do discurso. Para Valle e Bohadama, a interatividade tornou-se um “ideal de comunicação” entre as pessoas (p. 975), despolitizando a discussão sobre a técnica e mistificando sua influência na contemporaneidade. Apresentam a interatividade de braços dados com a educação *online*, como expressão de requentadas preocupações escolanovistas, subestimando o outro, seja ela, o colega ou professor – “que se pretende poder substituir pelo tutor, ou por materiais didáticos ‘interativos’” (p. 980-981). Como alternativa a este cenário constatado, as autoras propõem uma *reantropolização* e *repolitização* dos fazeres educacionais sob a égide da interatividade, resgatando assim o lugar e os preceitos da dimensão efetivamente interacionista.

Para além destes extremos – mas, como frisamos no início, sem desconsiderá-los – resguardamo-nos inicialmente nas três interpretações para interação propostas por Silva (2002, p. 99): “uma genérica (a natureza é feita de interações físico-químicas ou, nenhuma ação humana existe separada da interação), uma mecanicista, linear (sistêmica) e uma marcada por motivações e predisposições (dialética, interacionista)”. Vale observar que estas interpretações transitam de alguma forma pelas visões expressas anteriormente, mas não necessariamente se fixam nelas. Em processos de ensino-aprendizagem, atualmente, experimentamos não só interações expressas nas trocas entre sujeitos como interatividades de/entre sujeitos na exploração das potencialidades dos computadores, por exemplo.

A interatividade, para ser avaliada adequadamente, deve ser analisada em relação à máquina, ao aluno e ao professor. Em relação à máquina, ela apenas explora uma potencialidade totalmente ociosa do equipamento; em termos de bits não faz nenhuma diferença apresentar na tela um texto estático, como se o computador fosse apenas um virador eletrônico de páginas, ou uma atividade altamente interativa. O gasto de energia despendido pela máquina é rigorosamente o mesmo. Em relação ao aluno, a interatividade pode auxiliar, principalmente, avaliando sua atividade, seja através de percentuais de acerto, seja através de comentários específicos, ou realmente assistindo seu desempenho em tarefas que ele não seria capaz de executar sozinho (...). Em relação ao professor, a interatividade pode ampliar sua ação, tornando-o mais presente, mesmo quando distante. Há alunos que precisam de mais assistência do que outros e para esses o professor pode disponibilizar, através da Internet ou do laboratório da escola, algumas atividades extras, para que sejam feitas quando ele não puder estar presente. Se isso, por um lado, aumenta o trabalho do professor, há

outras tarefas, como a correção de muitos exercícios, que podem ser feitas automaticamente pelo computador, liberando o professor para atividades mais criativas e com melhor qualidade de interação. (LEFFA; VETROMILLE-CASTRO, 2008, p. 190-191).

Ainda sobre interação no processo de ensino e aprendizagem, presencial e a distância, essas reflexões dialogam com os quatro aspectos da interação no processo de ensino e aprendizagem destacados por Leffa em estudo anterior (2005, p. 1): “(1) a interação do sujeito com o objeto da atividade, enfocando o conteúdo a ser internalizado; (2) a interação com o colega na comunidade de ensino; (3) a interação com o professor; e (4) finalmente a interação com o instrumento”.

Segundo Braga (2013), por meio do uso das tecnologias digitais são ativados mecanismos cognitivos diferentes para a construção do conhecimento. A autora (p. 61) exemplifica essa questão ao afirmar que a tecnologia da Internet liberou nossos recursos mentais da necessidade de gravar na memória um conjunto de informações. No entanto, para acessar essas informações disponíveis na Internet bem como para filtrá-las são demandados novos conhecimentos. Além disso, a autora enfatiza que a partir do momento em que a pessoa se expõe a essas tecnologias, ela passa a se envolver em práticas orais e escritas mais colaborativas e cooperativas que também interferem na forma de se construir o conhecimento. Destacamos ainda que, de acordo com a autora supracitada (p. 45), o uso das tecnologias digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de tempo e espaço o que traz alterações nas práticas sociais e torna possível o surgimento de um novo tipo de comunidades: as comunidades virtuais.

O trabalho em equipe favorece sobremaneira a constituição destas instâncias de colaboração e cooperação. Para Junqueira (2013, p. 60), “os professores podem ajudar os alunos a avançar a aprendizagem através da criação e promoção de atividades em equipe, em suas salas de aula e no laboratório de informática, ainda que contando com a plena disponibilidade do computador”.¹ Enfatiza-se, assim, a importância de os professores, na condição de mediadores, proporcionarem oportunidades para o trabalho em equipe, para a interação no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Como se vê, para além dos meios, ainda que em articulação com eles, são as relações estabelecidas o principal diferencial dos

¹Tradução nossa do original “teachers may help advance students learning by creating and fostering team-based activities in their classrooms and at the computer lab, despite full computer availability”.

processos de aprendizagem, independente do nível ou esfera de formação.

2. FACEBOOK NA FORMAÇÃO

O curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* foi ofertado de 18 de março a 13 de maio de 2014 apenas aos alunos das séries finais (terceiras e quartas) do curso de Letras – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esse curso foi ofertado no Laboratório de Informática do Centro de Ciências Humanas da UEL em horário intermediário, das 17h40 às 19h10, a fim de atender os alunos dos períodos vespertino e noturno. Contou com uma carga horária de 20 horas presenciais e 10 horas a distância, para uma turma de 8 alunos-cursistas.

Todas as aulas presenciais foram filmadas e analisadas. Outros instrumentos contribuíram para levantamento de dados; dentre eles, a aplicação de questionários *online* e a abertura de grupo no Facebook. Das atividades analisadas, destacam-se as discussões teóricas e práticas (feitas no Facebook e oralmente na aula presencial), a elaboração de proposta didática e a análise final do curso.

Por meio do curso de extensão, pretendeu-se estabelecer com os alunos-cursistas uma discussão a respeito de teorias e metodologias de ensino de Língua Portuguesa no âmbito de letramento(s) digital(ais) e redes sociais da Internet no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. O trabalho com redes sociais no curso justificou-se inicialmente pela agilidade da comunicação propiciada por esses ambientes, que vai ao encontro do ritmo acelerado de trocas que caracteriza a época atual e a dinâmica das comunidades virtuais. Para, além disso, por conta do uso que os jovens têm feito das redes sociais, em especial do Facebook, buscou-se desenvolver um trabalho que despertasse nos alunos um olhar mais crítico para este uso. Pretendeu-se ainda explorar os mecanismos que essas redes podem propiciar ao ensino, entre eles, a troca de materiais de diversas modalidades, a facilidade de trocas e de diálogo entre alunos e alunos e professor (s), principalmente fora da sala de aula.

Segundo Braga e Murta (2012), entre as redes sociais existentes atualmente, o Facebook é a mais popular, especialmente entre os jovens. Além disso, a partir da retomada de

estudos a respeito do uso pedagógico desta rede social no ensino básico e universitário, as autoras observam que, embora as pesquisas confirmem as preferências dos alunos em interagir em ambientes digitais, por outro, “as redes ainda são pouco usadas por docentes no contexto educacional” (p. 128). Não obstante a existência de estudos como os de Finardi; Pimentel (2013) e Létti (2013), constata-se que há poucos trabalhos que apresentem propostas de ensino já aplicadas, ou não, no âmbito das redes sociais e ensino de Língua Portuguesa. Todos esses apontamentos revelam a necessidade de se discutir essas questões na formação de professores.

Tendo em vista a grande questão deste artigo que é a discussão a respeito da interatividade em curso e o uso de redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, pretendemos estabelecer uma análise das interações tanto nas aulas presenciais quando nos momentos a distância, mediados por um grupo criado no Facebook. Pretendemos ainda verificar se a dinâmica das redes sociais e a flexibilidade espaciotemporal das atividades a distância potencializaram a participação dos alunos e/ou proporcionaram maior liberdade de trocas entre eles em relação às aulas presenciais. Esta última análise justifica-se pelo fato de que muitos estudiosos, entre eles Valle e Bohadama (2013), têm defendido que a interatividade está de braços dados com a educação *online*.

Como posto anteriormente, as redes sociais podem se tornar espaços valiosos para que ocorra um processo contínuo de aprendizagem, indo além dos muros das instituições de ensino. Nessa perspectiva, o curso contou com uma carga horária presencial e uma a distância. Para mediar as atividades a distância, escolhemos o Facebook, pelos motivos anteriormente apresentados.

Após analisar a filmagem das aulas presenciais e os dados do grupo do Facebook, tendo como base a teoria apresentada, verificamos que na primeira atividade a distância, apesar de o professor ter solicitado a interação entre os alunos, eles postaram a atividade sugerida pelo professor, mas nem todos comentaram as atividades dos colegas.

Dias e Chaves Filho (2003) afirmam que o conceito de interatividade rejeita uma possível passividade, pois seu princípio é perpassado pela potencialidade de ações possíveis (e não previsíveis) entre os atores envolvidos.

Na aula presencial seguinte a este momento *online*, o professor-ministrante discutiu com os alunos questões ligadas à interatividade e destacou a importância da interação entre os alunos nas atividades a distância. Nesse encontro, professor e alunos acordaram que cada aluno deveria interagir com, pelo menos, dois colegas, nessas atividades. Após essa discussão, todos os alunos passaram a comentar e dar suas opiniões nas postagens dos colegas cumprindo o acordo feito de interagir com duas pessoas.

Outro ponto a ser destacado é que, assim como na primeira, na maioria das atividades de discussão a distância, o professor-ministrante não interferiu nas discussões estabelecidas entre os alunos, apenas apresentou a proposta da atividade. A intervenção do professor nessas discussões *online* deu-se normalmente nas aulas presenciais posteriores à atividade, nas quais ele apresentou um levantamento do que foi discutido e, com base nisso, levou outras questões para debate. Esse dado revela que o professor não esteve passivo e, mais que isso, que, nesses casos, apesar do caráter interativo e da defesa da relação direta entre educação *online* e interatividade, essa (interação entre alguns alunos e entre professor e alunos), ocorreu no momento presencial.

Na atividade final do curso, elaboração de uma proposta didática, o professor esteve presente nas discussões *online*. Alguns alunos realizaram a atividade em dupla e outros fizeram sozinhos. Apesar de um grupo não ter comentado o trabalho do outro, os alunos leram as postagens dos colegas. Esse dado foi levantado por meio da ferramenta “visualizações” do Facebook que mostra quem leu a postagem e por meio de relatos dos alunos nas aulas presenciais.

Nessa atividade final, a interação a distância entre alunos deu-se entre eles, nos grupos que a realizaram em dupla, e nos grupos individuais, a interação deu-se apenas na leitura do texto do colega. Essa interação entre os alunos não caracteriza a interatividade, pois, de acordo com os estudos de Silva (2001), para haver interatividade é preciso haver construção conjunta.

Embora aquilo que o colega escreveu possa, supostamente, ter feito ressignificar as impressões daquele que leu, o mesmo autor defende que, no novo modo de comunicação, a participação não se restringe a tomar parte minimamente do processo de criação, implica interferir efetivamente em seu processo de elaboração.

Basso *et al.* (2013, p. 143), por seu turno, acrescenta que a cooperação, característica inerente à interatividade, é um processo de aprendizagem criador de realidades novas e de novas perspectivas sobre um assunto e não apenas um meio de trocas entre os estudantes. Esta afirmação nos leva a refletir a importância da figura do professor para a promoção da interatividade. Ora, cabe a ele coordenar esta troca e despertar no aluno novos interesses, sem que haja um enfoque transmissionista na aprendizagem (Primo, 2005, p. 4). Em segundo lugar, nos leva a investigar em que medida o professor, no curso em análise, intermediou essas trocas e viabilizou a criação de novas realidades e de novas perspectivas sobre o assunto, no caso, o uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa.

Voltando-nos para a análise do curso, verificou-se que na grande parte das atividades a distância, mediadas pelo grupo do Facebook, o professor lançou questões para reflexão e busca de informação, sem apontar um caminho específico, nem uma leitura específica. Este dado constata que o professor procurou mediar e não direcionar a busca pelo conhecimento, ou seja, ele viabilizou a liberdade de acesso ao conhecimento e não adotou uma postura autoritária.

Além disso, vale retomar que o professor, durante a realização das atividades a distância, não interferiu muito nas trocas entre os alunos. Deixou que eles respondessem às questões e discutissem com os colegas sem interferência nem direcionamento seu. Foram nas aulas presenciais, posteriores às discussões a distância, que os alunos apresentaram e discutiram com o professor as questões e apontamentos colocados no grupo virtual.

Em relação às interações estabelecidas nas aulas presenciais, cabe lembrar que as aulas foram realizadas no Laboratório de Informática onde cada aluno teve acesso a um computador com internet. Isso viabilizou a proposição de atividades mediadas pelo computador/Internet. Neste espaço, verificou-se que a interação entre os alunos em atividades de debate aconteceu espontaneamente em alguns casos e, em outros, dependeu da interferência do professor.

Quanto ao professor, nos momentos presenciais, verificou-se que houve, por parte dele, a tentativa de não direcionar a discussão para uma conclusão pré-estabelecida e de levantar questionamentos que despertassem nos alunos o interesse pela reflexão e busca de informações sobre os temas abordados. Em alguns casos, no entanto, nota-se que o professor concluiu e direcionou, muitas vezes, porque os próprios alunos pediram por isso.

Durante uma discussão a respeito dos conceitos e das discussões que estão sendo feitas sobre cooperação, colaboração, interação e interatividade, o professor indicou algumas leituras e sugeriu que os alunos buscassem outras (deixou o caminho aberto). Na aula presencial, no entanto, durante a discussão os alunos apresentaram suas pesquisas, justificaram seus posicionamentos, mas em um determinado momento, uma aluna perguntou: “É isso mesmo? Eu pensei certo?”. Nesse momento, o professor posicionou-se, ao invés de passar a questão ao grupo, ou à própria aluna.

Apesar dessa constatação, verifica-se que a interação entre professor e alunos e entre os alunos, acima mencionadas, fogem da interação típica de sala de aula expositiva dialogada das últimas décadas, aquela que ocorre em três tempos: elicitación do professor, resposta do aluno, avaliação do professor (Leffa, 2005, p. 2). Segundo este autor, esta interação é uma tendência das aulas presenciais e não das aulas a distância.

Com relação à atividade final, já comentada, houve momentos de orientação presencial. Durante a apresentação ou explanação de um grupo não houve interferência de outro grupo nem houve a mediação do professor para que um debate acontecesse. Neste caso, assim como nas orientações a distância, a interferência do trabalho de um grupo no outro se ocorreu, foi silenciosa.

Após estas análises, verifica-se que o “estar *online*” não tem uma relação direta com a interatividade, pois, como visto, os alunos na maioria dos casos não colaboraram entre eles de forma espontânea. O modo de comunicação interativo dependeu da ação do professor que, no caso das atividades de debate, ocorreu presencialmente. Esse dado confirma que “não é a incorporação da tecnologia que determina mudanças na prática de ensino” (Braga, 2013, p. 59). Além disso, comprova a pressuposição da autora quando ela afirma que o uso das tecnologias

digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de tempo e espaço. Ora, a hibridização de tempos e espaços no curso permitiu a interferência de um tempo em outro. Essa hibridização também ocorreu quando foram propostas atividades sob a mediação do grupo do Facebook nos encontros presenciais. Fato que comprova que é possível trazer para as práticas pedagógicas as demandas comunicativas da sociedade atual.

Nessas aulas, levantamos um dado interessante: quando mediados pelo grupo do Facebook nas atividades presenciais, os alunos preferiam estabelecer debates *online*, mesmo estando ao lado do colega, presencialmente. Esse dado revela que mudanças estão ocorrendo na forma de comunicação e que os alunos estão acostumados com a hibridização dos tempos e dos espaços. Para Fagundes, o uso das “tecnologias digitais provoca a recontextualização dos espaços e dos tempos, das interações e das comunicações” (2008, p. 8).

Leffa e Vetromille-Castro (2008, p. 190-191), em citação anterior, afirmam que “em relação ao professor, a interatividade pode ampliar sua ação, tornando-o mais presente, mesmo quando distante”. Por meio das análises estabelecidas a respeito curso de formação, contudo, verificamos que nas atividades de discussão a distância o professor nem sempre se manteve presente, talvez por própria pretensão dele, já que preferiu, nesse caso, discutir as questões presencialmente. Por outro lado, ao analisar o que os alunos escreveram e debateram, ele ampliou sua ação, pois teve acesso, sem intervir, a como os alunos construía seus conhecimentos em relação ao conteúdo estudado. Esse dado, no entanto, não confirma que a interatividade está de braços dados com a educação *online*. Ela pode abraçar também a educação presencial, como vimos.

Há que se destacar, todavia, que o meio virtual permite, e permitiu no curso, que o aluno fosse exposto a mais materiais de apoio do que seria possível em sala de aula, como afirmou Braga (2013). Além disso, o curso em análise revelou que o meio digital, associado ao presencial, viabilizou mais ações por parte do professor e uma visão mais ampla a respeito dos conhecimentos construídos e do processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Por fim, mostrou que, ao deixar registradas as discussões e os materiais, o meio virtual viabilizou uma melhor intervenção do professor, que pôde analisar dados e rever sua postura.

Outro ponto a ser destacado é que as atividades a distância “obrigaram”, no bom sentido da palavra, aqueles alunos mais tímidos e menos participativos a se colocarem. Ora, como levantamos, nem todos os alunos participaram espontaneamente nas atividades presenciais e, embora esse fato também tenha ocorrido nos momentos a distância num primeiro momento, nos posteriores, os alunos viram-se instigados, ou talvez obrigados a participar. Esse dado revelou que as atividades a distância vinculadas a uma tecnologia digital, como uma ferramenta de aprendizagem, requereram dos estudantes muito mais responsabilidade e autonomia já que proporcionaram aos aprendizes um ambiente favorável para a exploração e para a autodescoberta de saberes (Xavier, 2007, p. 6).

Por meio dos dados levantados, percebemos que a interatividade não é inerente às tecnologias, tampouco à educação *online*. Esse modo de comunicação dependeu, no caso do curso em análise, da ação do professor que, em alguns momentos foi interativo e proporcionou a interatividade e, em outros, não. Além disso, verificamos que, apesar do caráter interativo das redes sociais, quando utilizadas para atividades acadêmicas, podem perder seu caráter informal, dinâmico e espontâneo/ativo. Por outro lado, verificamos que a modalidade a distância potencializa a participação de alunos mais tímidos.

Preocupa-nos esta visão reprodutivista e facilitadora, ainda unânime nas práticas escolares e acadêmicas, que diminui o potencial de produção do próprio conhecimento e limita o papel do professor ao transmissor de conteúdos e confirma a hierarquia escolar.

3. GLOGSTER NO ENSINO

A proposta didática que visa à escrita de contos multimodais na ferramenta Glogster teve como público-alvo cerca de 40 alunos do terceiro ano do ensino médio, divididos em duas turmas do período matutino, do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros que se situa em Londrina, Paraná. Durante os meses de março e abril de 2014, perfazendo o total de 16 horas aula (2 aulas por semana em cada turma), desenvolvemos este projeto junto a turmas cedidas pela professora de Língua Portuguesa.

Caracterizado como rede social e baseado em elementos *Flash*, o Glogster é utilizado para a criação de cartazes interativos, chamados de *Glogs*. Para produzir seu *Glog*, o usuário pode inserir texto, imagens, fotografias, áudio (MP3), vídeos, efeitos especiais e outros elementos para gerar uma ferramenta multimídia *online*. Os pôsteres podem ser compartilhados com outras pessoas, através da plataforma ou por outras redes sociais. Também, eles podem ser exportados e guardados em formatos compatíveis com o computador.

Esta ferramenta está disponível em duas versões: a gratuita e a paga. Em sua versão gratuita, permite o agrupamento de um número de 50 alunos sem compartilhamento simultâneo das atividades, enquanto o Glogster EDU incorpora até 200 alunos com interação completa e isocrônica entre os mesmos.

Segundo Fonseca (2011), o Glogster tem o caráter múltiplo, e está sendo utilizado como rede social e com objetivo educacional em mais de duzentos países inclusive no Brasil. O Glogster e o Glogster EDU estão entre as ferramentas mais apreciadas para a criação de projetos escolares, pela sua versatilidade em propiciar a elaboração de atividades para o ensino fundamental e médio, em disciplinas de diferentes naturezas, por ser um programa de fácil acesso e assimilação, apesar de não termos ainda uma versão em português, somente em inglês. Além disso, o compartilhamento, a interatividade e a criatividade vêm ao encontro da proposta dos multiletramentos: “eles são interativos, mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)”. (Rojo; Moura, 2012, p. 23)

Resumidamente, este instrumento permite: a consulta a documentos existentes; a elaboração e o compartilhamento, pelos alunos, dos seus respectivos pôsteres; a discussão e as trocas por meio da formação de uma rede social. Analisando a rede social Glogster conforme projeto aplicado, percebemos que, embora nova para todos os alunos, a sua utilização não trouxe nenhuma dificuldade, sendo aprendida facilmente em pouco tempo.

Conforme as primeiras análises, verificamos que, quanto à socialização, é um ambiente que promove a divulgação das atividades em grupos fechados, com pessoas selecionadas (*private Glogs*) ou em rede (*public Glogs*); no Glogster.edu existem vários objetos de aprendizagem reutilizáveis, abertos ao público. Além disso, os trabalhos podem ser disponibilizados em outras redes sociais através do *link*. No projeto desenvolvido os alunos puderam ver e tecer comentário a respeito dos pôsteres dos colegas de sua turma e da outra turma também; ver outros *Glogs* de outras pessoas de todo o mundo e aprender com eles.

Quanto à colaboração, percebemos que, no início do projeto, os alunos cooperaram entre si para aprenderem a dominar a ferramenta Glogster, pois esta não fazia parte de seus cotidianos. Ao criarem seus *Glogs*, os alunos geralmente sentavam em grupos e participavam da criação um dos outros, ajudando a selecionar músicas e imagens, presencialmente, em um trabalho de equipe (Junqueira, 2012).

Explorando mais especificamente o aspecto interacional e utilizando-se das categorias de Leffa (2005), verificamos a princípio que o Glogster pode permitir uma interação maior entre os alunos e facilitar a aprendizagem de conteúdos de acordo com as orientações do professor. Por propiciar a criação de pôsteres interativos, os alunos podem utilizá-lo com os mais diversos propósitos. Em Língua Portuguesa, o professor poderá propor uma variedade de atividades, explorando os gêneros, por exemplo. Importante salientar que o docente deve atentar a dois aspectos: ser o primeiro a dominar a ferramenta a fim de orientar seus alunos na parte técnica; ter suas aulas bem planejadas, com passo a passo, e expor isso aos alunos, a fim de não perder tempo nem o objetivo proposto, pois quando os alunos estão navegando na internet, a distração é um fator a se considerar. Vale dizer também que o Glogster apresentou por vezes irregularidades em seu funcionamento, como a inserção de vídeos e de música do laboratório da escola. Supomos que isso se deva à instabilidade do sinal e à velocidade da internet, pois o seu *link* é pequeno e, quando dividido em muitas máquinas, torna-se inviável na utilização da mesma como as ações descritas. Outro fator é que se trata de computadores instalados no laboratório de uma escola pública e por este motivo sujeitos a restrições de banda, *proxy* e *firewall* legislados pelo governo do Estado do Paraná (Paraná, 2010).

Por outro lado, estes percalços tecnológicos trouxeram benefício ao projeto: a inclusão de espaços fora da escola para a aprendizagem, pois levou os alunos a terminarem a atividade em casa ou em *lan houses*. Isto aumentou o tempo disponibilizado para a realização do trabalho e, por conseguinte, o tempo de estudo o que concorda com Leffa (2005): “A aula presencial tem um espaço e um tempo determinado, com hora para começar e para terminar. A aula virtual dilui-se no espaço e no tempo”.

Quanto à interação professor/aluno, o Glogster permite que o professor visualize os trabalhos e teça comentário a respeito. É muito interessante a valorização que os alunos dão as palavras em rede social. Para a Psicologia da Educação, as pessoas constituem suas identidades de fora para dentro, ou melhor, na superfície de exposição e conexão nas redes sociais.

Os dispositivos de visibilidade atuais oferecem o olhar do outro e uma cena pública numa realidade social onde o indivíduo só existe se ele é capaz de fazer saber que existe. Não por acaso, as tecnologias de comunicação são instrumentos privilegiados na atual constituição da individualidade e da subjetividade. (BRUNO, 2004, p. 119)

Em ambientes virtuais, o papel do professor muitas vezes é o direcionador, neste caso, a leitura e a avaliação dele ganha um patamar público, valorizando o trabalho do aluno e motivando-o a fazer mais e melhor. Ao mesmo tempo, a relação virtual entre professor e aluno coloca-os em um mesmo ambiente, no qual a “hierarquia” tende a ser trocada por um sentimento de proximidade entre os personagens, que talvez assumam outros papéis, não o da sala de aula tradicional. Por outro lado, a adoção de uma postura menos autoritária e mais orientadora do professor, fez com que alguns alunos ficassem perdidos e até mesmo nervosos. Pois claro, professores em muitas práticas pedagógicas acostumam os alunos a dependerem dele para tudo em relação às atividades escolares. O excessivo controle por parte dos docentes inibe e intimida o aluno, reforça o seu comportamento automatizado e o tira do papel de sujeito nas ações da sala de aula e de suas extensões. Para Hoffmann (2008, p. 30), o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas arriscando-se a perder seu status de competência e controle de toda situação relacionada ao ensino e à aprendizagem.

Sendo o Glogster uma plataforma que privilegia a criatividade e na medida em que a atividade proposta dava a liberdade de escolha e criação, os estudantes entendiam que o professor deveria indicar o que eles deveriam fazer. É claro que obedecer “ordens” é cômodo para os alunos e os professores e confirma o modelo tradicional no qual o professor fala e o aluno ouve e executa. Neste cenário que é a sala de aula ambos, docentes e discentes, sofrem o peso das mudanças e devem estabelecer relações minimamente para que haja liberdade neste processo – que passa de transmissão para construção do conhecimento –, promovendo um “modelo onde todos têm voz e vez, tornando a ambiência escolar uma espécie de rede corporativa de aprendizagem, voltada a produção coletiva de conhecimento, em que as redes vêm ao encontro da escola, por proporcionar um ambiente mais interativo e dialógico. (Dal Molin; Granetto, 2013)

Quanto à interação aluno/aluno, esta ocorreu tanto presencialmente quanto virtualmente, depois das aulas. Notamos que presencialmente a interação ocorria de maneira mais espontânea e muitas vezes inesperada. Por exemplo, ao lerem os contos no computador, os alunos chamavam uns aos outros pra mostrar e contar o que estavam lendo. No ambiente digital, os alunos visualizaram as produções uns dos outros para lerem os textos, verem as fotos e as músicas selecionadas e escreverem comentários. Foram desenvolvidas duas atividades: a primeira, intitulada “Selfie”, tinha por objetivos principais: explorar o Glogster, elaborar um autorretrato utilizando um texto multimodal e compartilhar os textos para a apreciação e leitura de todos os alunos. As análises foram feita sob os *Glogs online*, pois as imagens salvas em JPG, estáticas, não demonstram todo o potencial da atividade. Os *links* encontram-se na legenda de cada figura.



Figura 1:
<http://www.glogster.com/caiolima/e-issae/g-6k3thueiodomacd7s7naut4>



Figura 2:
<http://www.glogster.com/wendyhasish/myGlogster>

No primeiro *Glog* (Figura 1), o aluno utilizou-se do seu texto retratando a sua história, uma música gospel, sua imagem ao fundo e um vídeo produzido por ele mesmo. O texto hibridizado enriqueceu-se através das imagens e do vídeo. Interessante como as linguagens escrita e oral misturam-se neste trabalho multimídia.

A segunda atividade consistia em criar um conto multimodal a partir da escolha, leitura e interpretação de microcontos. O livro "Os Cem Menores Contos Brasileiros" organizado por Marcelino Freire e alguns autores como Carlos Seabra e Samir Mesquita, que publicam seus contos na internet (respectivamente <http://microcontosdocarlos.blogspot.com.br/> e <http://www.samirmesquita.com.br/>), foram o material de pesquisa. Os contos criados pelos alunos apresentam diversos temas: religiosidade, cotidiano, amor, relacionamento, separação, morte, violência. Durante a atividade 2: "A escrita e criação de contos multimodais no Glogster", a orientação do professor foi mais intensa, o trabalho foi mais coordenado, o contato virtual teve que ser contabilizado como atividade, fugindo da naturalidade, o que neste caso configurou-se em uma interação criada pelo professor.

Na Figura 2, o *Glog* analisado traz em seu conjunto de texto escrito, imagem e música um tom deprimente, dolorido de alguém que não tem saída, senão morrer. A história sem diálogos descreve o momento do suicídio. A cor escura do fundo faz alusão à noite e o mesmo tempo, dá a ideia de sombrio. O relógio e a imagem com a frase “Three hours of sleep” referem-se às horas de insônia. A música parece trazer um tic-tac sem fim. A mensagem da porta “Não perturbe” deveria referir-se a quem descansa, mas neste caso, a quem não quer ser incomodado por que tem vai cometer suicídio. A menção à droga é um assunto recorrente entre os textos dos alunos, porém neste texto ela tem a missão de encorajar o personagem para fazer o que deseja, mas não em coragem.

Segundo Rojo e Moura (2012), depois do surgimento das tecnologias digitais, as práticas de letramento fundamentadas no uso da escrita somente não atendem mais às demandas postas à educação escolar. Assim como o papel dos professores mudou perante esta demanda, o papel dos alunos também é outro:

Ora, evidentemente a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo diminui e no máximo permite fraturar ou subverte/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (textos, ideias, discursos, imagens, sonoridades). (p. 24-25)

Ao nos atermos à interação aluno/conteúdo, constatamos que textos multimodais atraíram a atenção do aluno em função da possibilidade de expressarem seus textos por outros meios, para além das palavras. Ao mesmo tempo, causou-lhes certa estranheza essa possibilidade de fazerem uso das tecnologias e criarem fora do papel, realizando uma atividade fora do comum, e terem liberdade em algumas escolhas dentro do cronograma estipulado. A leitura através da tela e não só no papel, as atividades de pesquisa, a necessidade de assumir um papel mais atuante no projeto, o processo de criação do *Glogster*, deixaram alguns alunos surpresos, no sentido de que o processo de aprender com outras ferramentas, dentro da sala de aula ou no laboratório de informática, não só é possível durante as aulas como pode ocorrer de maneira diferente e interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Reconhecer a centralidade das redes sociais na vida dos estudantes e tirar proveito desse espaço social para fins educacionais vem ao encontro do papel da escola de preparar estudantes para a participação no mundo como cidadãos” (Braga; Murta, 2012, p. 137). No entanto, utilização das redes sociais e das tecnologias digitais, em geral, continua sendo um grande desafio tanto aos professores que atuam, quanto para os que delas fazem uso quanto para aqueles que insistem em desconsiderá-la. Um desafio complexo, pois rediscute não só o papel dos educadores, mas também dos educandos, demandando novas relações entre eles e o conhecimento, na constituição de renovados sujeitos na chamada “sociedade de informação”. Em termos de utilização de tecnologias e redes sociais, os alunos têm se mostrado à frente, porém a grande cartada do ambiente educacional será canalizar tudo isso ao processo de aprendizagem, nessa imensa sala de interação virtual.

Ao longo da história, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, verifica-se a preocupação em se adquirir e em se dominar as tecnologias da escrita, exigência importante para que o indivíduo pudesse participar de diferentes práticas sociais de uso da linguagem. Contudo, antes do advento das tecnologias digitais, os textos que circulavam eram impressos e a relação que o leitor mantinha com eles era solitária, individual.

Nesse sentido, Kleiman (2006, p. 80) afirma que as atividades solitárias que exigem competência individual do aluno, onde a escrita é entendida somente como prática autônoma, são incompatíveis com a noção de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados (fora da escola), em locais como a casa, a rua, e até certo ponto, o local de trabalho.

Em diálogo com as reflexões da autora, entendemos primeiramente que o trabalho colaborativo exige do professor uma postura menos autoritária, mais próxima daquelas que se costuma adotar em eventos não escolares e naqueles mediados pela tecnologia. Ora, a colaboração, dentro da perspectiva da aprendizagem colaborativa, não deve ocorrer somente entre os alunos, ela se estende aos professores, coordenadores, etc. Deve haver uma troca de experiências para que haja uma construção coletiva.

Em segundo lugar, especificamente em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, devem ser ampliadas e intensificadas atividades de escrita colaborativa, relacionadas também aos hipertextos e textos multimodais. As tecnologias digitais permitiram e facilitaram a criação e o uso de imagens, de som, de animações e a combinação dessas modalidades, além de viabilizarem a rápida circulação de informações. Esses procedimentos modificam as relações sociais, as práticas de leitura e escrita e, por isso, exigem o desenvolvimento de novas habilidades.

Esses dois pontos viabilizarão uma aproximação daquilo que se aprende na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, com a realidade do aluno tanto em relação ao uso da linguagem quanto em relação ao seu papel na educação, que não deve ser de submissão.

Diante de toda a complexidade do uso das tecnologias na Educação, o que nos é claro é a importância de tentarmos todas as alternativas para a melhoria do processo de ensinar e aprender. E se as redes sociais despertam o interesse da maioria dos jovens – seja na formação de professores ou na educação básica – por que não utilizá-las em contexto escolar? Muitas vezes os alunos dominam muito bem as ferramentas básicas na *web*, mas ainda não amadureceram o seu uso em outros níveis. Os estudantes veem as redes sociais não com cunho pedagógico, mas como facilitador na comunicação como professor em momentos de urgência para tirar dúvidas; uma extensão da sala de aula, portanto. O próprio conceito de colaboração e aprendizagem em rede, que poderia ser muito explorado nas redes sociais, ainda é incipiente. Percebemos que alunos e professores conectados poderiam explorar muito mais dessas mídias e promoverem discussão, comunicação, divulgação, informação e interação, dentre outras ações, levando a um processo de aprendizagem que envolvesse pesquisas, projetos e diversas outras atividades.

REFERÊNCIAS:

BASSO, M. V. A.; BONA, A. S. D.; PESCADOR, C. M.; KOELHER, C.; FAGUNDES, L. C. Redes sociais: espaço de aprendizagem cooperativo digital. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 135-149, jan./abr. 2013.

BRAGA, D. B. Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, J. C. F.; MURTA, C. A. Facebook: uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.). Letramento digital em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012.p. 127-138.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, F. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia, Porto Alegre, n. 24, p. 110-124, jul. 2004.

DAL MOLIN, B. H.; GRANETTO, J. C. Reflexões sobre o uso de redes sociais no ensino médio. Revista Temática, João Pessoa, ano IX, n.9, set. 2013. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2013/Setembro/reflexoes_redessociais_ensino_medio.pdf.

DIAS, A. A. C.; CHAVES FILHO, H. A gênese socio-histórica da ideia de interação e interatividade. In: SANTOS, G. L. (Org.). Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Plano, 2003. p. 31-48.

FAGUNDES, L. C. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. Fonte. [S.l., s.n.],p. 6-14, dez. 2008.

FINARDI, K.; PIMENTEL, B. Crenças de professores de Inglês sobre o uso do Facebook. (Con)textos Linguísticos. Vitória, v. 7, n. 8, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6015/4409>.

FONSECA, J. G. Criando projetos com o Glogster e com a plataforma Glogster Edu. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 8., Anais..., Belo Horizonte, jul. 2011. Disponível em <http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo015.pdf>.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JUNQUEIRA, E. S. Peer-based work and agency in the school computer lab: learning new literacies as a collective practice. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. (Orgs.). New literacies, new agencies? A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013. p. 50-68.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 79-91.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO. São Leopoldo, ago. 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008.

LÉTTI, M. M. “Facebookeando” a sala de aula: a lógica de uso das redes sociais online e a reestruturação da escola. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5. Anais..., Recife, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/yyVmo3>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Normatização de uso dos laboratórios de informática dos estabelecimentos estaduais de ensino público. Curitiba: SEED, 2010.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. LIMC – Laboratório de Interação Mediada por Computador. UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM Congresso Brasileiro de Comunicação, XXXIV. Anais... Campo Grande, set. 2001. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3>.

SILVA, M. Sala de aula interativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.105-123.

VALLE, L.; BOHADAMA, E. D. B. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EAD online. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out.-dez. 2012.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. NEHTE – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 27 maio 2007.

Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), lidera o Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP) e atua na Licenciatura em Letras/Português, na Especialização em Língua Portuguesa e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), sendo o atual coordenador deste programa. Tem experiência acadêmica na área de Linguística Aplicada, abordando principalmente os seguintes temas: letramento digital, ensino de língua portuguesa e formação de professores.

Mariana Vidotti de REZENDE

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2004), Especialização em Língua Portuguesa, Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007) e ingressou no Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (2012). Além disso, é Especialista em Tecnologias em Educação (2010) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Aline de Abreu Curunzi CHANAN

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1998). É professora de Português e Inglês concursada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atuou como assessora pedagógica em apoio ao uso das novas tecnologias na Coordenação Regional de Tecnologia na Educação - Núcleo R. de Educação de Londrina. Mestranda em estudos da linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia, educação a distância, língua portuguesa e língua estrangeira.