

O USO DO CELULAR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Luciane Zaida F. da S. Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mrvaz@bol.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

(DOTZ, SCHNEUWLY 2013, p. 82)

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os gêneros discursivos fundamentados por Bakhtin e sua relação com o ensino; bem como a proposta de agrupamento de gêneros, feita por Dolz & Schneuwly (2004); que apresentam os conceitos de sequência didática de gênero de uma experiência exitosa na Suíça. Apresenta-se também, uma proposta de utilização do celular em sala de aula, para fomentar práticas de leitura e estudo de gêneros textuais. As tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes abundantemente em nosso cotidiano, o que possibilita a interação dos indivíduos, estendendo a estes a capacidade de serem também autores do conhecimento. Contudo, as tecnologias digitais móveis na educação não são empreendidas virtualmente em sala de aula. Diante desse contexto, é preciso pensar nas probabilidades de uso dessas tecnologias na constituição do conhecimento. Por quais razões não se usa o celular nas salas de aula como propulsor para atrair o aluno a ler e para estudo prático de gêneros textuais? Programar formas de seduzir o aluno para o estudo, despertando motivações extrínsecas e intrínsecas, institui um dos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Gêneros. Sequência didática. Celular. Motivação.

1. Introdução

Este artigo fundamenta-se a partir de uma concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e sua relação com o ensino; bem como a proposta

de agrupamento de gêneros, feita por Dolz & Schneuwly (2004); que apresentam os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero de uma experiência exitosa. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos quanto à sua função e constituição possibilitam a comunicação entre diferentes interlocutores e possuem três elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Os gêneros discursivos dividem-se em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado, e são predominantemente escritos. Segundo Bakhtin (2003, p. 279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003) diferencia os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado e são, predominantemente, escritos.

Relacionados a um fazer docente que possa resultar em uma aprendizagem proficiente, Dolz et al. (2013) propõem-se a tratar o ensino de gêneros discursivos orais e escritos embasados no uso de um procedimento que os estudiosos chamam de sequência didática. A sequência didática é um procedimento muito empregado no planejamento de aulas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem dos gêneros escolhidos.

Ao explicar sobre esse procedimento para enfocar os gêneros discursivos, Dolz et al. (2013, p. 96) defendem que se faz necessário “Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múlti-

plos e variados” como integrantes do processo de ensino-aprendizagem da produção de textos. Trabalhar com sequência didática, para esses autores, significa trabalhar por módulos um dado gênero do discurso. Esse trabalho se justifica pelo fato de que a interação entre os sujeitos se dá por meio de textos, orais e escritos, os quais funcionam como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262), ou seja, que correspondem a certas regularidades textuais e discursivas, de igual modo que a interação garante consigo sempre um caráter dialógico.

Rojo (2005, p. 196-197), ao tratar das peculiaridades do gênero discursivo, assegura enfaticamente a condição categórica que a situação de interação significa para tratar do gênero do discurso. Incluso da situação de interação, os sujeitos em interação possuem ou assumem um papel relevante, pois é exatamente a forma como eles agem, ou seja, por meio de textos (os quais estão sempre enquadrados nos moldes de “enunciados relativamente estáveis”) que o compõem como sujeitos sociais e históricos. Tais considerações dialogam com Dolz et al. (2004), que assinalam a criação, na interação entre professor e estudantes, de “contextos de produção precisos”, já citados acima, como condição para o estabelecimento de situações de produção textual que oportunizam o aprendizado do aluno, de modo que o conteúdo das aulas de produção de texto “consiga transcender os [tão focados] elementos meramente formais e de ligação interna” (FARACO & CASTRO, 1999, p. 181). Dessa forma, o professor torna-se a pessoa que incentiva os estudantes para a tomada de consciência “de que o ato de falar e escrever [...] é um processo de estabelecimento de interação social com outro”. (FARACO & CASTRO, 1999, p. 183).

Assim, sabemos que não é tão fácil entrar em uma sala para ministrar aulas sobre certo conteúdo quando, em muitos casos, nem sequer sabemos a quem vamos “ensinar”, pois pouco se sabe sobre o perfil dos estudantes e se estão interessados no que irão ali, presumivelmente, “aprender”. De fato, a prática docente está fortemente atrelada ao sujeito que designamos aluno.

Para que a aprendizagem não seja ilusória ou como se ouve popularmente que o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina, é preciso que os professores respeitem o direito de agir dos alunos em sala de aula.

A autora ainda afirma que “para pensar o ensino como atividade profissional” (RAMALHO, 2007, p. 18) é fundamental que o professor,

fundamente a docência ao “conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes” (*idem, ibidem*). Dessa forma, o procedimento seqüência didática, pode ser aproveitado por professores para propiciar mais eficácia na aprendizagem por parte dos alunos. Assim, apoiados em Dolz et al. (2004, p. 97), para os quais “Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” e, ao seguir às orientações de Faraco e Castro (1999, p. 186), a produção textual “começa na oportunização do contato do aluno com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis”, e a seqüência didática é um instrumento para organizar as atividades na docência. Desse modo, as ações de linguagem são pensadas e planejadas em uma ordem em que todas as atividades se interligam, o que abre caminho para criação, em sala de aula, de “contextos de produção precisos” (DOLZ et al., 2013) que estimulam o aluno a aprofundar seus conhecimentos em relação à produção de um gênero.

Deste modo, nossas reflexões estão fundamentadas na estrutura de base de uma seqüência didática, proposta por Dolz et al. (2004, p. 98). Para tanto, inicialmente destinaremos nossa discussão a uma breve explanação a respeito de tal estrutura, à luz dos pressupostos bakhtinianos em relação à interação verbal e os gêneros do discurso. Posteriormente, faremos uma reflexão acerca do uso de seqüência didática para que os estudantes tenham claro como proceder para produzir textos usando um dispositivo móvel.

2. Escolha dos gêneros e seqüências didáticas

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são infinitos porque

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Diante dessa infinidade, caberia uma pergunta: que critério adotar para a escolha de um gênero a ser trabalhado no contexto escolar? Para ajudar a responder a essa pergunta, reproduzimos, no quadro 1, a proposta de agrupamento de gêneros formulada por Dolz & Schneuwly (2004, p. 60-61):

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso; contos de fada; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; narrativa mítica; sketch ou história engraçada; romance histórico; novela fantástica; conto; crônica literária; adivinha; piada.
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato da experiência vivida; relato de viagem; diário íntimo; testemunho; anedota ou caso; autobiografia; <i>curriculum vitae</i> ; notícia; reportagem; crônica social; crônica esportiva; histórico; relato histórico; ensaio ou perfil biográfico; biografia.
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião; diálogo argumentativo; carta de leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; debate regrado; assembleia; discurso de defesa (advocacia); discurso de acusação (advocacia); resenha crítica; artigos de opinião ou assinados; editorial; ensaio.
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo; exposição oral; seminário; conferência; comunicação oral; palestra; entrevista de especialista; verbete; artigo enciclopédico; texto explicativo; tomada de notas; resumo de textos expositivos e explicativos; resenha; relatório científico; relatório oral de experiência.

Os autores propõem que estes agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis da escolaridade, havendo uma progressão entre os gêneros agrupados por meio de sequências didáticas e o seu objetivo é ajudar os estudantes a se apropriarem de um gênero. Portanto, faz-se necessário a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Para a elaboração de progressões de um gênero, Dolz & Schneuwly (2013, p. 54), como exemplo de encaminhamento, sugerem os seguintes passos:

- a.) Para cada um dos agrupamentos deve-se levar em conta os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, a fim de traçar objetivos a serem atingidos ao detectar problemas de linguagem, os quais se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento, que se referem às:

- Capacidades de ação;
 - Capacidades discursivas;
 - Capacidades linguístico-discursivas;
- b.) Os objetivos ou os problemas de linguagem são abordados no quadro de sequências didáticas por meio do agrupamento de gêneros, conforme citado acima;
- c.) O enfoque é em espiral em dois níveis:
- Objetivos abordados em níveis de complexidade ao longo das séries;
 - O mesmo gênero pode ser abordado várias vezes em diferentes séries com graus de aumento de aprofundamento.

A escolha de gêneros a serem ensinados no ensino fundamental constitui-se em uma difícil tarefa porque em primeiro lugar deve-se permitir o acesso aos conhecimentos suficientes na compreensão e domínio da produção de textos orais e escritos. Em segundo lugar faz-se necessário considerar a escolha de determinados gêneros dentro dos agrupamentos em função de critérios de progressão mediante as diferentes séries.

A ideia de progressão temporal do ensino propõe uma reorganização essencial das capacidades de linguagem dominantes em busca de novos saberes diante de um currículo aberto e negociado, segundo assegura os autores, não há como se prever os problemas no processo ensino/aprendizagem e necessita de ajustes, uma vez que pode ser negociado a qualquer tempo e local, sendo possível adaptar e reorientar seus objetivos traçados a fim de atenderem a um bem comum na escola: garantir a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário que se dê o devido valor à validade didática, em que se pode notar as condições de administrar o ensino apresentado, a coerência dos conteúdos ensinados e a sua legítima aprendizagem.

O procedimento pedagógico proposto neste artigo é a sequência didática que apresenta um modo preciso de se trabalhar em sala de aula.

3. Sequência didática

A partir dos pressupostos teóricos de Schneuwly & Dolz (2013), apresentamos a definição, estrutura e os princípios teóricos da sequência

didática:

O esquema abaixo, de acordo com Dolz et al. (2013, p. 83) é a estrutura de base de uma sequência didática.

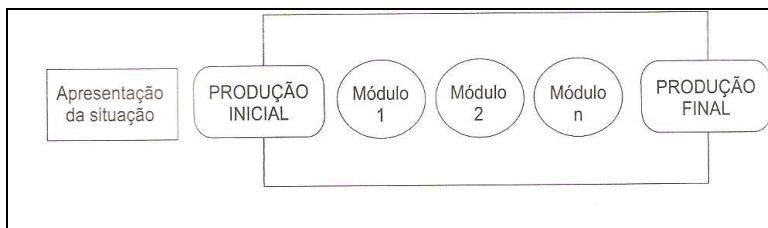


Fig. 1. Estrutura de base de uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004).

Ao apresentar a situação entendemos que é o momento de contato entre professor e estudantes. É por meio desse contato, que os alunos são inseridos na situação de produção textual que o professor instaurará em sala de aula, para, em seguida, iniciar a escrita da primeira versão (Produção inicial) do texto do gênero discursivo em voga. Os módulos são organizados por atividades delineadas e postas em prática a partir das capacidades corroboradas pelos estudantes ainda na primeira tarefa de expressão oral ou escrita. Dessa maneira, o procedimento de ensino/aprendizagem se concretiza de modo sistematizado e aprofundado, pois todas as atividades são vivenciadas com a finalidade de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, os quais poderão demonstrar o quanto avançaram em suas habilidades por meio da Produção final. É plausível perceber, então, em que pontos a prática docente organizada por meio da elaboração de sequências didáticas se relaciona com algumas orientações dos pressupostos bakhtinianos, no que diz respeito ao ensino da produção de texto.

De início, podemos tratar brevemente da chamada Apresentação da situação. Ao defender que a interação verbal é a realidade fundamental da língua, Bakhtin/Volochínov (2013, p. 117) afirma que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Na fase de Apresentação da proposta de produção textual, os sujeitos que interagem, isto é, professor e estudantes, experienciam na prática as considerações feitas pelo filósofo Bakhtin. O ato de ouvir corresponde à resposta que o professor deve concretizar, por meio das atividades voltadas para os conhecimentos que ainda precisam ser assimilados pelos estudantes. O ensino adquire um caráter centrado, e a aprendizagem passa a ser muito mais significativa.

As produções inicial e final constituem o segundo ponto sobre o qual discorreremos agora. O que há de comum entre esses dois momentos é o fato de que eles centram-se no texto do gênero discursivo objeto das sequências didáticas. O professor levará os alunos a criarem uma representação da situação de produção (DOLZ et al., 2013) e essa representação orientará tanto a elaboração das atividades para os módulos, como também o esforço que os estudantes precisarão dedicar a fim de assimilarem as regras para a produção do gênero estudado. A interação em sala de aula se concretiza por meio da compreensão de como ocorre a interação em um dado campo de utilização da língua, quem são os sujeitos envolvidos, qual lugar social desses sujeitos, quais questões sociais podem servir como tema para a interação, quais recursos da língua os sujeitos podem utilizar para alcançarem os efeitos de sentido desejados, e como tudo isso pode ser materializado dentro dos moldes do gênero discursivo em questão.

A produção textual dos alunos não será concretizada em um vácuo social em que ocorre como de costume, o processo de ensino/aprendizagem será vivenciado em sala de aula. Ao contrário, os produtores de texto apropriar-se-ão de seu papel e reconhecerão seu lugar social por meio do uso que será feito da língua. Em relação a esse uso, Bakhtin (2013, p. 261) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Portanto, se partirmos das premissas de Bakhtin, notamos a importância e a necessidade de se focar, em sala de aula, e de forma cada vez mais acurada, a abordagem da condição e da finalidade que, respectivamente, conduz e subjaz a escrita de um dado gênero discursivo, e como este último, em consequência, tem sua consolidação no texto, uni-

dade de ensino/aprendizagem. A condição e a finalidade podem ser estudadas de maneira ordenada nos módulos que compõem a sequência didática. Dessa forma, podemos aprofundar mais os conhecimentos e as habilidades dos alunos para a produção de texto, especialmente os escritos.

4. O celular e a produção textual em sala de aula

Da década de 2000 aos dias de hoje é perceptível que os inventos tecnológicos surgiram de forma muito mais dinâmica. Isso demanda a utilização de estratégias que levem os alunos essencialmente ao aprendizado e à prática da leitura, o que concebe um desafio para os educadores.

Moran (2000), estudioso das tecnologias aliadas à motivação como facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, mostra com propriedade:

Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. (MORAN, 2000, p. 17-18).

Os estudantes têm necessidade de lidar e ver significados nas aprendizagens e, conforme explicita Moran (2013, p. 30), com as tecnologias digitais móveis podem-se desafiar os educadores a abandonarem o modelo tradicional de ensino, que é muito mais focada no professor e migrar-se para uma aprendizagem centrada na participação e integração em contextos significativos para os educandos.

Proporcionar os conteúdos preparados a partir da conjugação de elementos teóricos e práticos, utilizando-se o recurso tecnológico em favor da aprendizagem pode ampliar as probabilidades de ressignificação do conhecimento, como enfatiza Almeida (1999) que sugere fazer a reorganização metodológica de formação dos professores, preparando-os para ampliar a compreensão de habilidades necessárias para efetivar aulas com o uso dos celulares em sala.

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Aderir como exemplo o estudo dos gêneros textuais com base na definição de Marcuschi (2002), que mostra que os textos do cotidiano possuem particularidades sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica são exemplos de gêneros textuais. Assim, parece adequado dizer que os textos escritos por meio de mensagens em celulares constituem um gênero textual. Por que não utilizar o celular nas salas de aula, para estudo prático de tais gêneros? Ou ainda, por que não utilizar o celular para armazenar informações importantes para a escrita dos gêneros? A partir desta tecnologia digital da informação e comunicação, poder-se-ia motivar os estudantes à criação e estudo de textos e incentivá-los à leitura para inclusive entender os gêneros estudados em sala.

Assim, como os gibis um dia foram tidos como materiais inapropriados para a sala de aula, os celulares, também são combatidos pelos pais, e pela maioria dos mestres. Ser questionado pelos pais é compreensível, pois não foram formados para ministrar aulas e com isso não têm a obrigação de buscar caminhos para o uso desse dispositivo em sala com a garantia de que seus filhos realmente aprendam. Em relação aos professores, faz-se necessário romper ao estigma de leitura sem conteúdo e atrair a merecida atenção para as suas potencialidades, se utilizados os recursos de envio de mensagens (SMS), para estudos dos diversos gêneros textuais. Além disso, é possível que se faça inclusive análises linguísticas desses textos propiciando a ampliação da competência discursiva.

Com as novas tecnologias, os professores, especialmente aqueles que mesmo não tendo total domínio dos recursos, se esforçam e adotam novas formas de ensinar suas disciplinas específicas, conseguem resultados positivos. O que se observa é que o professor, nesse contexto, não fica em posição central e esse lugar passa a ser dos estudantes. A sala de aula dividindo com eles as dúvidas e curiosidades e quase sempre apelam ao uso de tecnologias promovendo maior dinâmica em sala de aula e, conseqüentemente, maior proximidade entre professor e aluno.

Pode-se compreender, então, que os estudantes podem ler e pesquisar em casa e/ou na escola, recorrendo aos vídeos e links que devem ser disponibilizados online pelos professores, na sala de aula deverão compartilhar os conhecimentos e o professor ajudar na formulação dos conceitos e temas explicados de maneira colaborativa com atuações dinâmicas entre aluno e professor. Nesse sentido, quem deve aprender é o estudante, assim se transfere a ele, a prioridade da aprendizagem.

Estudar muito em casa deve ser um hábito, para que na sala de aula possam resolver problemas, questionar e obter *feedback* dos professores.

Segundo Jimison (2012, p. 4), é importante ter claro que não é assistir ao vídeo ou ler um determinado gênero textual passivamente, que fará a diferença aos estudantes, porque embora faça parte de todo o processo, os estudantes precisam fazer anotações e elaborar pelo menos uma pergunta para ser discutida por todos em sala de aula. Com a solicitação por parte dos professores, percebe-se que se desenvolve o espírito crítico e questionador dos estudantes. Nesse contexto, o celular será usado tanto como um portador de textos como um dispositivo para a escrita.

Porém se faz necessário que os professores tenham muita perspicácia em relação à avaliação dos estudantes, pois deve estar atento a tudo que é dito e apresentado a fim de não cometer injustiças. Hoje ainda, há professores que não mudam suas práticas e excluem o uso das tecnologias, por dar muita ênfase à avaliação.

O próprio Bergmann (1999) sabe que esse modelo pode funcionar apenas com algumas disciplinas, e as que podem usar, só têm a beneficiar no que diz respeito aos que procuram uma educação orientada.

As chamadas “*flipped classroom*”¹⁹⁶, em que a aprendizagem é efetivada, porque os professores se envolvem mais com os alunos e entre os alunos e seus pares, incorporada às possibilidades de transferência de conteúdos aos dispositivos tecnológicos móveis, transforma a escola em um novo lugar (*locus*) de aprendizagem significativa em completa interação, para construção de novos estágios de conhecimento, onde o professor, atuando como facilitador de experiências, propicia um ambiente para o incremento da produção do saber.

O uso de tecnologias móveis em sala de aula para pesquisar, produzir e apresentar despertou a comunidade internacional, culminando na edição de um guia², contendo significativas recomendações políticas que visam auxiliar os governos na efetivação desses recursos nas salas de aula, enumerando motivos que demonstram vantagens de tal uso para a educação (**Fig. 1**).

¹⁹⁶ Partindo da definição dos próprios impulsionadores, *flip the classroom* é o nome que se dá a um “modelo de educação no qual se transfere toda a prioridade de aprendizagem para o aluno” (BERGMANN & SAMS, 2012).

O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS EM SALA

Unesco lança guia com **13 bons motivos** para usar tecnologias móveis na escola e **10 recomendações** para governos

Bons motivos

- 1 Amplia o alcance e a equidade da educação
- 2 Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais
- 3 Assiste alunos com deficiência
- 4 Otimiza o tempo na sala de aula
- 5 Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar
- 6 Constroi novas comunidades de aprendizado
- 7 Dá suporte à aprendizagem in loco

O ACESSO NÃO É MAIS O PRINCIPAL DESAFIO...

Recomendações

- 1 Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel
- 2 Conscientizar sobre sua importância
- 3 Expandir e melhorar opções de conexão
- 4 Ter acesso igualitário
- 5 Garantir equidade de gênero

“HOJE AS TECNOLOGIAS MÓVEIS SÃO MUITO MAIS COMUNS, MESMO EM ÁREAS ONDE ESCOLAS, LIVROS E COMPUTADORES SÃO RAROS”

...MAS SIM SOFISTICAR O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS

- 8 Aproxima o aprendizado formal do informal
- 9 Provê avaliação e feedback imediatos
- 10 Facilita o aprendizado personalizado
- 11 Melhora a aprendizagem contínua
- 12 Melhora a comunicação
- 13 Maximiza a relação custo-benefício da educação

- 6 Criar e otimizar conteúdo educacional
- 7 Treinar professores
- 8 Capacitá-los usando tecnologias móveis
- 9 Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias

“NÃO USAR TECNOLOGIAS MÓVEIS É PERDER OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS MUITO RICAS”
Rebeca Otero, Unesco

- 10 Usá-las para melhorar a comunicação e a gestão da educação

TECNOLOGIAS MÓVEIS SÃO APARELHOS DIGITAIS, FACILMENTE PORTÁTEIS, USADOS E CONTROLADOS POR UM INDIVÍDUO – E NÃO POR UMA INSTITUIÇÃO –, TEM ACESSO À INTERNET E PERMITE UM AMPLO NÚMERO DE AÇÕES, INCLUSIVE MULTIMÍDIAS

Fonte: Policy Guidelines for Mobile Learning, da Unesco

crédito: Regina Sílvia Payer

Na **Fig. 1**, é importante destacar:

- a.) Mostram hipóteses de que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação assinalam benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, como por exemplo: melhor uso do tempo na sala de aula, que se dá em vários lugares e a qualquer hora, a construção de novos grupos de aprendizagem, avaliação e feedback feitos em pouco tempo, progressos na comunicação entre as partes.
- b.) Merece destaque não ter sido esquecido o alcance de tais tecnologias às pessoas com necessidades especiais, abrangendo assim a chamada educação inclusiva, consubstanciada no direito de todos os alunos à educação, adequada às necessidades básicas de aprendizado.
- c.) São indicadas sugestões para que os governos criem ou utilizem políticas atreladas ao aprendizado móvel que englobem o treino e a capacitação de professores, com acesso e uso seguro, responsável e saudável.

Para observar o uso desse dispositivo e se realmente funciona em sala de aula, foi preciso planejar uma aula e colocá-la em prática com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Agrícola Gov. “Arnaldo E. de Figueiredo”. Para tanto, foi elaborado um plano de aula envolvendo a leitura, interpretação oral e escrita e, posteriormente, a produção textual.

Dessa forma, a aula foi desenvolvida por meio da seguinte sequência didática:

1ª AULA

- Dizer aos alunos que nesta aula será lida um livro intitulado “A menina que Aprendeu a voar”, da autora Ruth Rocha.
- Questioná-los sobre o que seria voar;
- Como voar?
- Para que lugares ela voou e o que queria com esse voo.
- Ouvir as respostas e anotá-las na lousa ou em um papel craft.
- Nesse momento a professora lerá o texto na íntegra para todos os alunos.

- Em seguida, discutir todas as questões relacionadas à leitura e confrontar os conhecimentos prévios.

2ª AULA

- Retomar a leitura do livro “A menina que Aprendeu a voar”, da autora Ruth Rocha.
- Apresentar a autora do livro.
- Solicitar aos estudantes que façam um desenho retratando o que entenderam do texto, o que mais chamou a atenção;
- Expor os desenhos na sala e convidar alguns voluntários para apresentar o seu desenho para a turma.

3ª AULA

- Dividir a turma em 6 grupos, sendo 5 grupos com 5 alunos e 1 com 3 alunos;
- Após a organização dos grupos disponibilizar para cada um a tarefa, usando as tecnologias educacionais assim distribuídas:

Grupos 1 e 2 – usar o programa POWTOON para recontar a história do livro por meio de um vídeo.

Grupos 3 e 4 – com o programa goanimate ou xnormal viabilizar um vídeo com a parte mais interessante da história lida ou da história completa.

Grupo 5 – com o auxílio do celular contar e gravar a história lida.

Grupo 6 – Contar a história, usando o Power Point e com o auxílio do celular pesquisar imagens e armazená-las para posterior apresentação.

4ª AULA

Continuar com a elaboração dos vídeos em sala, usando os dispositivos.

5ª AULA

- Dar um enfoque mais apurado sobre a leitura e promover a compreensão fazendo o intertexto, ou seja, relacionar a leitura com outros livros que tratam do mesmo assunto.

6ª AULA

- Propiciar aos grupos a socialização dos trabalhos feitos pelos alunos.

7ª AULA

- Organizar a sala em forma de roda ou meia lua e solicitar a autoavaliação por todos alunos.
- Em seguida fazer as considerações finais e avaliativas de todo o trabalho realizado

5. Avaliação da sequência didática

Inicialmente, percebeu-se que a aula poderia ficar monótona, mas a surpresa foi enorme, pois os estudantes demonstraram não só prazer, mas também alegria pela forma como foi desenvolvido o trabalho. Tanto o uso dos computadores e programas que não eram tão conhecidos como o uso do celular foi surpreendente, porque superaram as expectativas.

Além disso, a surpresa maior se deu quando uma garota que normalmente não gosta de ler em voz alta se propôs a gravar sua voz no seu celular para contar a história literária. Foi nesse exato momento que se notou que o celular pode fazer a diferença se bem utilizado em sala, com propostas de trabalhos coerentes, objetivos e que amplia a competência discursiva dos estudantes. Realmente se faz necessário esquecer que a aula só acontece entre quatro paredes com o quadro branco e o pincel. É preciso pensar nas crianças, adolescentes e jovens digitais que não aguentam ficar sentados por mais de cinco horas, só ouvindo e escrevendo como meros receptores dos professores. Necessita-se de ousadia para que a educação tenha uma cara nova como já é de praxe em outras áreas de trabalho.

6. Considerações finais

A importância conferida ao tema abordado é decorrente da necessidade de se criar algumas estratégias educacionais que contribuam para uma aprendizagem interativa e colaborativa, ressaltando que o que se propõe não é simplesmente a inclusão de mais uma parafernália tecnológica às salas de aula, mas de estudar vários meios de utilização da tecnologia da informação e comunicação para promover novas formas de aprender e ensinar, pois este é um tema que merece muitas discussões, porque é novo na escola e quase caduco nas mãos de jovens e adolescentes estudantes.

Também não se trata aqui de estudar se as novas tecnologias vão revolucionar o ensino, mas as evidências apontam que elas podem iluminar o horizonte educacional, traçando caminhos para uma releitura dos métodos de motivação na aprendizagem.

Portanto, os estudos apontam que os celulares podem ser utilizados para estudos de gêneros textuais diversos e incentivar tanto a escrita como a leitura de textos e também de filmes.

Os professores precisam estar prevenidos a estas inovações. Deve deixar de lado o discurso: “mas, antes era assim”, ou “o aluno não presta atenção, é indisciplinado, só quer brincar com o celular”. Claro que isso pode acontecer, pois como motivar a aula mostrando o conteúdo a ser trabalhado, somente no giz e lousa? É preciso saber ouvir mais, dialogar mais com os estudantes. Nesse sentido, também, assumir uma postura diferente, deixando para trás atitudes grosseiras, mas que ao mesmo tempo sejam pesquisadores produtores do conhecimento. Que promovam, dentre outras coisas, a necessidade de inovar, ousar, buscar possibilidades para melhorar e adequar nossa prática à realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Informática e formação professores. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Tech-

nology in Education, 2012.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Veredas online – ensino*. Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF, v. 11, n. 2. p. 78-86, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em: 25-09-2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. Disponível em: <<http://www.sergiofreire.com.br/com/MARCUSCHIGenerosEmergentes1.pdf>>. Acesso em: 04-10-2014.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, MASSETO e BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: Edufrn, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.