

## **Novas Famílias, Escola Antiga: tecnologias e temas transversais em aulas de português no Ensino Médio**

Ana Claudia Pereira de Almeida<sup>1</sup>

### **Resumo**

Quando um documento oficial prescreve que “o estudo da Língua Materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da Língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16), esse documento sinaliza que é preciso incluir nas aulas de português temáticas concernentes às mudanças sociais que frequentemente inundam o ambiente escolar. Nesse sentido, as práticas formais de linguagem colaboram para a apropriação, pelos estudantes do Ensino Médio, de conceitos e discussões que lhes permitem extrapolar o senso comum e, com isso, desenvolver as próprias ideias. Assim, este trabalho se constitui da análise de uma tarefa escolar realizada por estudantes do 4º ano do IFRS Campus Rio Grande; nessa atividade, os alunos, após negociarem significados com pares, propuseram a atualização do conceito de família, nos termos de um concurso criado pelo Dicionário Houaiss. Visto que se trata de aprendentes digitais, foi-lhes solicitada a elaboração de um vídeo como resposta à tarefa, nos termos de Almeida (2015). Na avaliação da tarefa, pôde-se perceber entre os estudantes a emergência da colaboração não apenas entre os pares de trabalho, mas do grupo como um todo.

**Palavras-chave:** Tecnologias em sala de aula. Colaboração. Ensino de português.

### **Abstract**

When an official document says that “the study of the mother tongue at school goes towards a reflection on the use of the Language in people’s life and in society” (PCNEM, 2000, p. 16), it signals that it is necessary to include in the Portuguese classes themes which concern to social changes that often invade the school environment. In this sense, the formal language practices collaborate for the appropriation by High School students of concepts and discussions that allow them to extrapolate common sense and, with it, to develop their own ideas. Thus, this work is constituted of the analysis of a school task accomplished by Senior students of IFRS Rio Grande Campus; in this activity, the students, after negotiating meanings with each other, updated the concept of family, in the terms of a concourse created by Houaiss Dictionary. Since they are digital learners, they were asked to elaborate a video in response to that task, in the terms of Almeida (2015). On the task evaluation, it can be observed among the students the emergency of cooperation not only among the group work, but also among the group as a whole.

**Keywords:** Technologies in the classroom. Cooperation. Portuguese teaching.

## **1 Introdução**

Já que a mudança é inerente a tudo o que é humano em abordagens científicas diversas – do darwinismo à Antropologia –, é preciso que também a escola, enquanto organismo social, esteja não apenas permeável para esse permanente estado dos mutantes que a constituem, como também alerta para a necessidade de estudar dispositivos para se adaptar e, com isso, absorver esses movimentos de maneira produtiva e acolhedora. Em

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Rio Grande.

função disso, homens e mulheres passaram a poder conviver em salas de aula mistas, abrimos mão da palmatória e paulatinamente temos horizontalizado as relações escolares (PASSORTH, PEUKER, SCHILLMEIER, 2012), que vêm deixando de estar centradas apenas no professor e passam a se dividir de forma equânime entre os outros elementos que também a constituem, a saber, estudantes, tarefas e instrumentos (USHER, 2013).

Engajado nessa realidade, este estudo se organiza em torno de uma experiência escolar, na qual estudantes do Ensino Médio de uma escola pública foram convidados a refletir acerca de um conceito dicionarizado do verbete *família* e, a partir das ideias oriundas dessas discussões, propor a atualização do que consta na obra de referência. A atividade teve como ponto de partida a constatação dos próprios dicionaristas acerca do descompasso entre a acepção que veiculavam e as novas organizações familiares presentes na sociedade, num movimento de legitimação dessas famílias tidas como *não lineares*, o que passa a ser endossado também por instituições ditas tradicionais, como obras de referência, tal qual um dicionário.

Proporcionar esse tipo de discussão a alunos do Ensino Médio pode parecer, superficialmente, incômodo, delicado e, quiçá, uma seara que não compete à escola discutir. Entretanto, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que sugerem que haja espaço na sala de aula para que os próprios estudantes intermedeiem entre seus pares (VYGOTSKY, 1978; 1993) a atualização de crenças prescritas pela tradição, além de temas como preconceitos e bullying. Ainda, esse tipo de atividade também faz cumprir outra prescrição do documento oficial (BRASIL, 2000), quando oportuniza que os estudantes não apenas consumam dados de uma obra de referência, mas tornem-se protagonistas (JARVIS, 2013) na construção dessa e de outras importantes ideias do seu cotidiano (NORTON, 2000; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2003).

Os conceitos elaborados pelos estudantes foram, como solicitado pela atividade escolar, organizados em forma de vídeo (MORAN, 1995; SOARES, 2013) e compartilhados no YouTube (RIBEIRO, 2010). Esse requisito visa não apenas a dialogar com o mundo da vida do aluno (ALMEIDA, 2010) – visto que as tecnologias são intrínsecas do cotidiano (PEIXOTO, 2011) dos aprendizes digitais (PRENSKY, 2001; VEEN, VRAKING, 2009) – mas também a oportunizar um número maior – ilimitado, este caso! – de consumidores

(RODRIGUES, 2007) dessa produção textual digital. Proposta desse modo, a escola vai além de formar respondedores de questionários e aplicadores de fórmulas, pois instiga ao engajamento em demandas sociais que cotidianamente são colocadas a esses sujeitos-cidadãos-estudantes (MORIN, 2003; MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003). Outro ganho do trabalho nessa perspectiva é o engajamento dos estudantes, que não apenas percebem espaço para dar vazão às suas ideias e inquietações, como também as expressam em formatos que lhes são familiares, conforme preferências desses *novos* estudantes.

## 2 Sobre a proposta de trabalho

A partir de uma notícia de jornal<sup>2</sup>, que divulgava um concurso promovido pelo Dicionário Houaiss<sup>3</sup>, o qual buscava a atualização do verbete família, foi proposto aos estudantes das turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Rio Grande um roteiro de tarefa. Destaque-se que, nessa modalidade de ensino, a instituição oferece aos adolescentes a oportunidade de concluir em quatro anos o Ensino Médio atrelado aos cursos técnicos de Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Informática para Internet, Geoprocessamento, Automação Industrial ou Fabricação Mecânica, e que os estudantes dessa etapa costumam ter, em média, entre 17 e 19 anos.

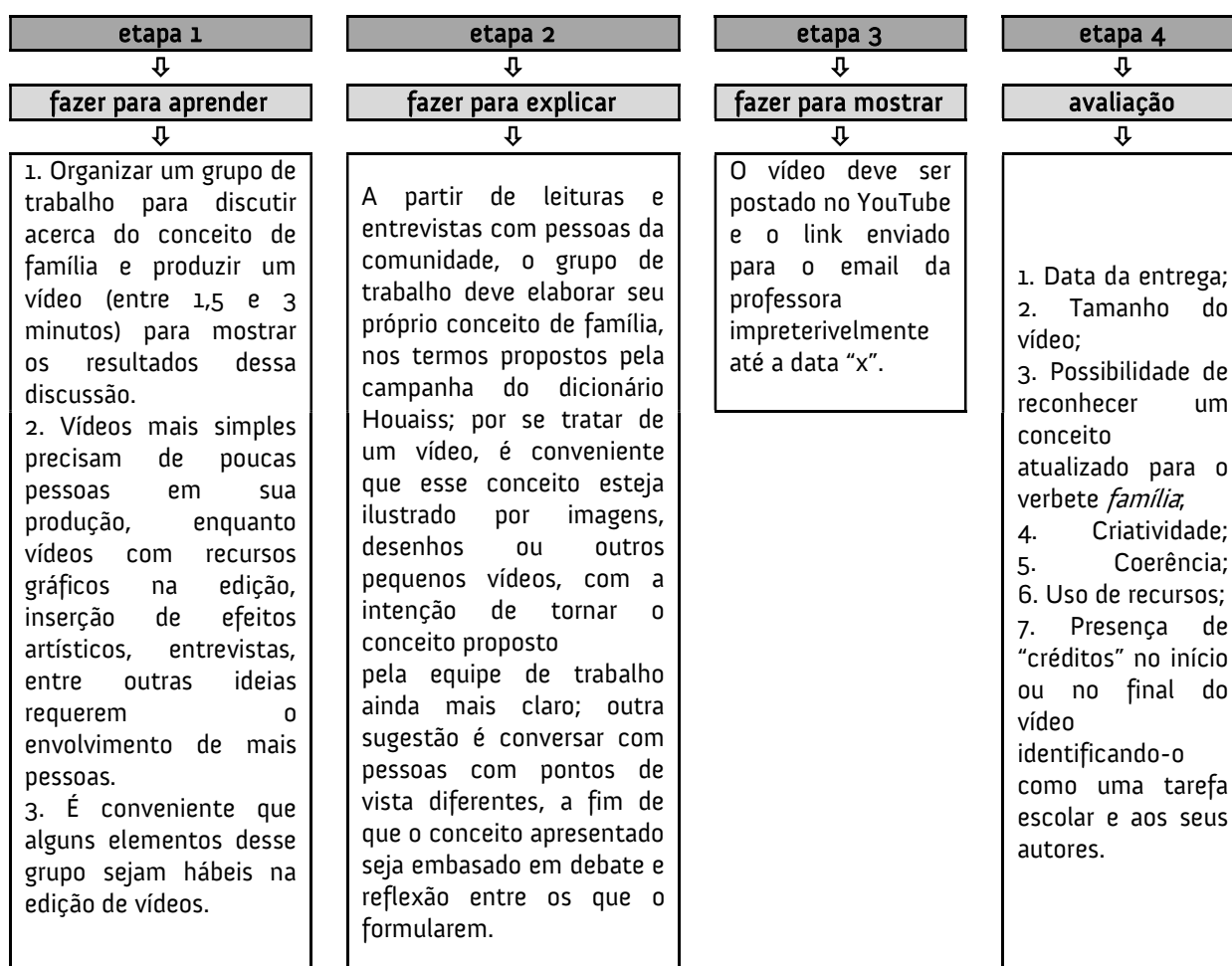
A respeito dos itens do roteiro da atividade<sup>4</sup>, os estudantes deveriam organizar-se em grupos cuja constituição deveria ser consoante à complexidade do resultado apresentado – enquanto grupos menores poderiam realizar tarefas mais simples, dos grupos de trabalho constituídos por mais elementos seriam esperados trabalhos com recursos mais avançados. Essa autonomia para a escolha dos pares de trabalho e dos recursos envolvidos para a execução da atividade ilustra, de antemão, o potencial decisório delegado aos estudantes, que não precisam se limitar a modelos pré-estabelecidos, já que também lhes cabe a função de coautores da tarefa – e não apenas de executores. Nesse roteiro

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=6&n=85459>>. Acesso em: 08/05/2016.

<sup>3</sup> Campanha #TodasAsFamílias, disponível em <[www.todasasfamilias.com.br](http://www.todasasfamilias.com.br)>. Acesso em: 08/05/2016.

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://25416d3a-a-4da4521f-s-sites.googlegroups.com/a/riogrande.ifrs.edu.br/anaclaudia/trab\\_familia.pdf?attachauth=ANoY7cq3duwQgQJKvRZVBLNVWSHTNjGcheVGbsN37joYGFK8ERvUS7bo\\_Cud8V8C\\_-pBPSRGwNS-jl3QPDBXdn2QDJ7ZqcXxcgBZ9cAVizZSu03J8g6l6iBBhecugOWAj8wVEgerDsaQejb4uyNs1GoELDFVfTCW62kqWkgY6DA14ua7UrQkVPmf2CodkteFKlzUbMShaE2PmLTUDJsQNqu1vk94PYnxVMo74bLeDDeValShghYsFwo%3D&attredirects=0](https://25416d3a-a-4da4521f-s-sites.googlegroups.com/a/riogrande.ifrs.edu.br/anaclaudia/trab_familia.pdf?attachauth=ANoY7cq3duwQgQJKvRZVBLNVWSHTNjGcheVGbsN37joYGFK8ERvUS7bo_Cud8V8C_-pBPSRGwNS-jl3QPDBXdn2QDJ7ZqcXxcgBZ9cAVizZSu03J8g6l6iBBhecugOWAj8wVEgerDsaQejb4uyNs1GoELDFVfTCW62kqWkgY6DA14ua7UrQkVPmf2CodkteFKlzUbMShaE2PmLTUDJsQNqu1vk94PYnxVMo74bLeDDeValShghYsFwo%3D&attredirects=0)>.

constavam, além de regras e parâmetros, sugestões sobre como construir o trabalho, além dos critérios a serem usados para avaliação; a observação minuciosa desta etapa passa pela crença desta professora-pesquisadora (ALMEIDA, 2015) de que “influências adequadas aos outros vértices do triângulo [da Atividade], em convergência, constroem resultados apropriados ou, pelo menos, mais próximos do que inicialmente se pretende” (p. 65). O Quadro 1 mostra o desenho da tarefa, conforme elementos teórico-práticos elaborados por esta professora (ALMEIDA, 2015).



**Quadro 1.** Desenho teórico-prático da tarefa sobre Conceito de Família.

**Fonte:** A autora.

Em relação às etapas da tarefa, desenhadas no Quadro 1, tem-se que “fazer para aprender” explicita as diretrizes da atividade e as instruções básicas que devem ser seguidas pelos estudantes para que seja cumprida, expostas de modo que cada grupo de estudantes

possa adotar as estratégias que julgar convenientes para chegar ao objetivo global. Pretende-se, nessa etapa, que o planejamento da tarefa, organização de agentes, meios (instrumentos, dispositivos) para a execução e modos de fazê-lo sejam definidos por cada grupo de trabalho, oportunizando-lhes a experimentação e a negociação de estratégias para viabilizar um objetivo (GARDNER, 1995; 2013). A etapa 2, “fazer para explicar”, instiga a formação de sujeitos que não apenas dispõem de uma determinada informação, mas também são competentes em organizar esse saber (SANTAELLA, 2006), o que lhes habilita a articular relações com conhecimentos da mesma/de outras áreas de maneira mais pontual e objetiva (LÉVY, 1998).

Sobre a etapa 3, “fazer para mostrar”, pode-se dizer que oportuniza a externalização (VYGOTSKY, 1978; 1993) do conhecimento que vem sendo construído pelos estudantes para que suas hipóteses iniciais sejam defendidas, como parte desse processo de aprendizagem; em outras palavras, ao organizar uma apresentação – oral, escrita, multimodal, ou, neste caso, um vídeo – para expor suas ideias, os estudantes não apenas põem em prática saberes diversos como coadjuvantes de um propósito, mas também experimentam estratégias múltiplas de comunicar aquilo que pensam. Por fim, acerca da etapa 4, pode-se dizer que quando o professor expõe, de partida, os critérios que usará para avaliar as tarefas, compartilha com os estudantes a autonomia para realizar suas atividades em acordo com o lhes é esperado; dessa forma, a avaliação adquire caráter objetivo, em detrimento da subjetividade que costuma causar surpresas e, não raro, frustração em muitas posturas avaliativas. Outra ideia importante é a de que essa opção metodológica empodera o estudante (LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2015), que pode dedicar atenção aos itens considerados relevantes pelo professor (ou pelo proponente da tarefa).

### **3 Aprender pela perspectiva sociocultural**

Certamente uma das contribuições mais engrandecedoras que os estudos de Vygotsky (1978; 1993) proporcionam à Educação é o postulado de que aprendemos no outro e pelo outro, a partir de interações que nos permitem, solidariamente, ensinarmo-nos e proporcionar que alcemos a novas ideias de maneira coletiva; em outras palavras, “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o

socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 1993, p. 17). A observação de uma classe de alfabetização talvez seja um exemplo muito claro desse processo, já que fica nítida, nesse ambiente, a apropriação plural do domínio da escrita que, aos poucos, vai se singularizando; nos termos de Vygotsky (1998, p. 75),

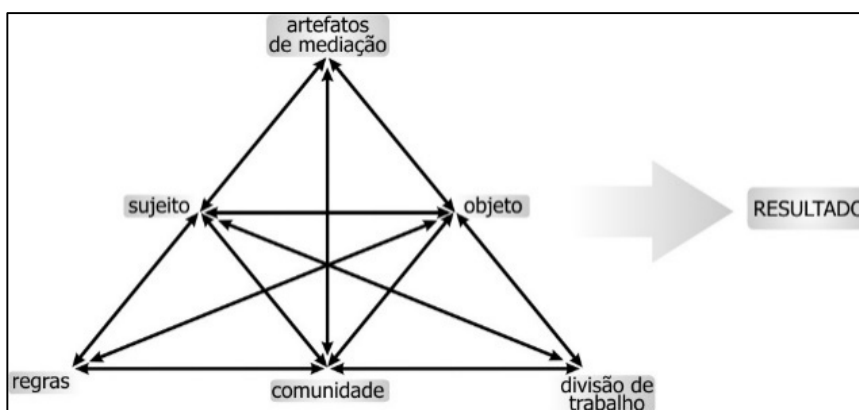
um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal pois todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Outro claro exemplo de que “aquilo que um indivíduo pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113) tem-se ao observar duas crianças brincando com um jogo com cujas regras apenas uma delas está familiarizada: rapidamente esse saber é compartilhado e não raro se percebe a colaboração emergir, num ensaio a outras experiências e novas aprendizagens. É preciso estar atento, então, para o fato de que as interações com o meio nos constituem e que, na contemporaneidade, esse outro que nos ensina também pode ser uma vídeo-aula no YouTube, o material elaborado pelo professor ou as anotações feitas por um colega durante uma palestra, isto é, elementos não humanos que potencialmente podem ser (re)significados por aprendizes em diferentes momentos desse processo de construção e apropriação, nos termos de Nicolescu (2002, p. 55), o qual ensina que, “quando nossa perspectiva a respeito do mundo muda, o mundo muda”.

Outro desdobramento do aporte teórico sócio-histórico (BAQUERO, 2001) pode ser encontrado na teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1999), cujo triângulo-síntese (Figura 1) mostra resultados sendo mais fácil e/ou significativamente alcançados por sujeitos quando estes usam instrumentos de mediação na execução de tarefas, verdade que pode ser comprovada por exemplos como a alavanca de Arquimedes e a cadeira de rodas multifuncional de Stephen Hawking (ALMEIDA, 2015), ou seja, as chamadas funções psicológicas superiores surgem como resultado de um processo dialético entre o ser humano e o mundo, e não de forma espontânea ou introduzidas pelo meio (VYGOTSKY, 1998). Tais instrumentos adquirem funcionalidades quando empregados na execução de uma determinada tarefa e as ampliam quando se resignificam, de acordo com as crenças

dos sujeitos, a cultura do grupo social, a finalidade que se pretende atingir e o modo como tais ferramentas são utilizadas – note-se que, no triângulo (Figura 1), os instrumentos são vértices que dialogam com os outros elementos do sistema, de maneira direta ou não, para aludir à ação do sujeito que fica facilitada/ampliada pelo uso de tais ferramentas mediadoras. Nos termos de Leontiev,

Vygotsky não se ocupou de estudar fenômenos psíquicos entre si, senão de analisar a atividade prática. Como é sabido, os clássicos do marxismo destacaram desta atividade, em primeiro lugar sua condição instrumental, o caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas. (1991, p. 429)



**Figura 1.** Modelo complexo do sistema de atividades.  
Fonte: Engeström (1999, p. 31)

Especificamente acerca do uso dessas ferramentas – ou objetos de mediação –, importa mencionar que, segundo esse viés teórico, adquirem especial função, visto que “a assimilação do sistema de conhecimentos científicos não é possível senão através da relação mediada com o mundo dos objetos” (VYGOTSKY, 2001, p. 269), já que “a relação do homem com o mundo não é direta, mas essencialmente mediada” (SILVA, 2009, p. 1); em outras palavras, a mediação, ou seja, o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, de forma que esta relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2004, p. 26) assume papel fundamental para obter o que se deseja, já que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 1998, p. 72). Oliveira (2004, p. 99) explica que esses artefatos mediadores não são essencialmente físicos, quando expõe que

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (grifo do autor).

Assim, quando se afirma que, segundo a perspectiva sociocultural, “a apropriação do mundo cultural só pode acontecer pela participação do outro” (SILVA, 2009, p. 1), e que esse *outro*, na condição de instrumento, “carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 29), percebe-se a relevância que há em proporcionar interações de qualidade, já que “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, amplia as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Pode-se pensar, com isso, na tensão que certamente emerge entre os indivíduos e o uso das ferramentas – já que nem todos os sujeitos usam os artefatos de maneira idêntica, assim como um mesmo indivíduo não manipula um mesmo instrumento de forma análoga – o que possibilita o surgimento de novos padrões, tanto de uso para um instrumento quanto de novas aplicações para um artefato que já tinha o uso definido, fato que destaca a riqueza dos processos de construção e apropriação de saberes. Neste aporte, a ideia da interação é tão fundamental que se pode dizer que é nela que estão contidos os pressupostos elementares da teoria vygostkyana, uma vez que Vygotsky (*apud* WERTSCH, TULVISTE, 2002, p. 66) cita que “o discurso interior permite aos seres humanos planejar e regular sua ação e que ele deriva da participação prévia na interação verbal social”. Ou seja, são a interiorização e a avaliação do contexto no qual convive e dos valores com os quais se depara que o indivíduo externaliza agires, pensamentos e saberes, pondo em uso as ferramentas culturais de que dispõe, na execução do funcionamento mental já que, segundo Frawley (2000, p. 96), a internalização seria um “crescimento para dentro”. Vê-se, com isso, que, se cada sujeito é único, constituído culturalmente por valores sócio-



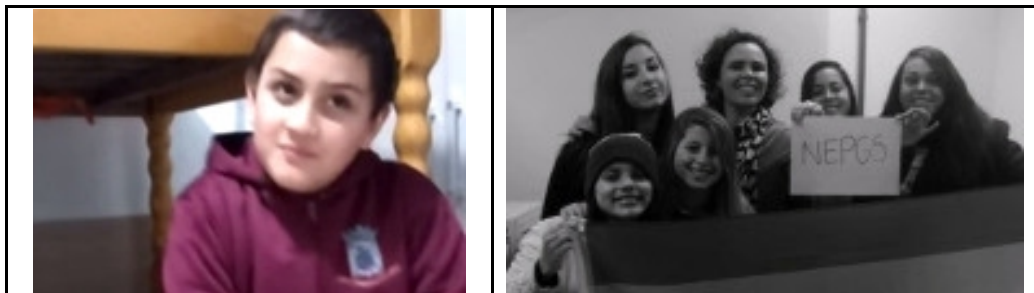
históricos particulares, há de se esperar que, das interseções desses diversos modos de ser e de agir, emergam saberes – senão inéditos – pelo menos distintos dos iniciais, visto que “a cultura se ‘apropria’ do sujeito na medida em que o forma” (BAQUERO, 1998, p. 32) – daí a necessidade de a escola oportunizar vivências de natureza diversa aos aprendizes, para que estejam expostos a várias experiências histórico-culturais, ou seja, a muitos modos de manipular artefatos mediadores.

#### 4 Uma proposta, várias respostas

Se os indivíduos manipulam ferramentas de forma própria, segundo os valores de que estão impregnados, a partir das comunidades em que se constituem, não se pode esperar que todos os estudantes concebam de maneira idêntica uma mesma proposta de trabalho, ainda que o professor se ocupe demoradamente em checar o grau de clareza com que os alunos perceberam a atividade. Ciente disso, é preciso prever e criar estratégias para absorver essas variações, caso contrário, estar-se-á privilegiando a cultura da “resposta certa” e negando a diversidade de *backgrounds* socioculturais de onde vêm os que participam do ambiente escolar. Com base nisso e em que “a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2000, s/p), a execução de atividades significativas pelos estudantes aparece como lugar em que as *relações* acontecem na sala de aula – e a participação de diferentes agentes, humanos e não humanos, possibilita que ocorram interações de natureza diversa e, por consequência, aprendizagens de ordens imprevistas.

No caso específico desta tarefa, que solicitou a criação de um conceito atualizado para o verbete *família* mostrado em forma de vídeo, o fato de a proposta de trabalho ter sido demorada e cuidadosamente elaborada e discutida não impediu que os sujeitos-autores da tarefa a elaborassem em acordo com suas crenças e perspectivas. Assim, há vídeos que cumprem a atividade com formato de entrevistas – às vezes a crianças, outras a representantes distintos das várias esferas do contexto escolar (Quadro 2), às vezes apenas a seus pares e, em outras, ainda, a elementos externos à comunidade da escola, como família e instituições, a saber, outras escolas e o Asylo de Pobres. Mesmo com essa

diversidade, pode-se notar o número de saberes paralelos – não explicitamente requeridos pela tarefa – que os estudantes precisaram lançar mão no processo de construção de seus vídeos, como definição de um gênero específico, criação de roteiro, escolha de locação, autorização das instituições e dos entrevistados para circular e registrar cotidianos específicos, entre outros. No que se refere a saberes linguísticos, também se pode perceber a modulação ao público-alvo, tanto na escolha de palavras quanto na entonação, às vezes mais grave, às vezes mais doce, o que transparece o conhecimento de que sujeitos diferentes – como as crianças de uma escola e os idosos de um asilo – precisam ser abordados de maneiras distintas. Cabe aqui a reflexão de que essas habilidades adquirem especial importância em relações sociais e no mundo do trabalho e que a escola, muitas vezes, ainda se restringe a privilegiar a repetição de formas gramaticais, deixando os estudantes sem espaço para expor esse e outros saberes extremamente pertinentes, que trazem consigo.



**Quadro 2.** Prints de vídeos com entrevistas a crianças<sup>5</sup> e a setores da escola<sup>6</sup>, respectivamente.

**Fonte:** A autora.

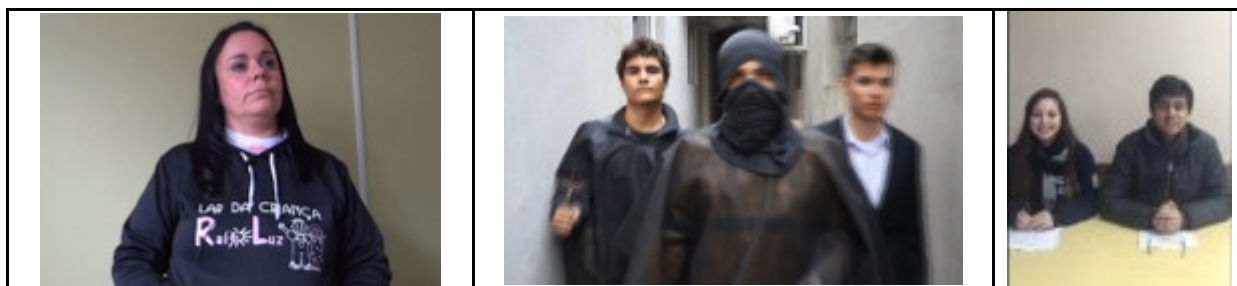
<sup>5</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2rcgEZagj4I>>. Acesso em 31/07/2016.

<sup>6</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=miBU2JRs4CE>>. Acesso em 31/07/2016.



**Quadro 3.** *Prints* de vídeos com entrevistas a outras escolas<sup>7</sup> e ao Asylo de Pobres<sup>8</sup>, respectivamente.  
**Fonte:** A autora.

Alguns vídeos construíram o conceito de *família* sob a forma de esquetes, tornando ainda mais lúdica não apenas a experiência oportunizada pela tarefa, mas também as polêmicas discussões que expõem; outro, em oposição, estruturou-se nos termos de um documentário, que visou a construir o conceito solicitado a partir do registro de uma instituição do município que abriga crianças em situação de vulnerabilidade social. É notória neste segundo, entre os registros que aparecem no vídeo, a curiosidade dos adolescentes-aprendizes em conhecerem o local, ainda que tenham sido autorizados a circular e a filmar em setores restritos, em que não havia a circulação dos menores ali residentes. Restrição semelhante foi posta aos estudantes que escolheram o Asylo de Pobres como locação, que passaram por triagem com uma assistente social e foram autorizados a circular apenas nos espaços de convivência, estando restritos os dormitórios e instalações privativas da instituição.



**Quadro 4.** *Prints* de vídeos em formato de documentário<sup>9</sup> e esquetes<sup>10</sup>, respectivamente.  
**Fonte:** A autora.

<sup>7</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=G6W\\_n-uUAXY](https://www.youtube.com/watch?v=G6W_n-uUAXY)>. Acesso em 31/07/2016.

<sup>8</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pbUzUOJ3M2k&feature=youtu.be>>. Acesso em 31/07/2016.

<sup>9</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=OYiK2unor\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=OYiK2unor_o)>. Acesso em 31/07/2016.

<sup>10</sup> Disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=oGDIt5dd-YQ&feature=youtu.be>> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=STSEV7P4Mdo&feature=youtu.be>>, respectivamente. Acesso em 31/07/2016.

Ainda acerca do documentário organizado por um dos grupos, duas falas dos “produtores” também os mostram proficientes e sensíveis a restrições que a escolha do local que escolheram para documentar lhes impõe; numa dessas falas, uma estudante registra que a entrevistada contou muitos casos de menores vulneráveis que foram ali institucionalizados, os quais precisaram ser excluídos do filme em função de terem sido citados nomes e referências de tais sujeitos; no outro relato, ao descreverem sobre o processo de produção da tarefa, os estudantes contaram que a lista de perguntas previamente estruturadas que elaboraram para a entrevista se exauriu rapidamente, o que exigiu dos estudantes improvisação e rapidez de raciocínio para lidar com a situação inesperada. Esses relatos dos aprendizes-cineastas evidenciam que a proposição desse tipo de tarefa expõe os estudantes a lidarem com variáveis – linguísticas e extralinguísticas – diversas, o que não apenas explora suas múltiplas capacidades, como também testa sua habilidade em formular e resolver problemas, o que dialoga com a ideia de que “o pensamento não nasce de si mesmo ou de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência” (VYGOTSKY, 1997, p. 342); soma-se a isso a ideia de que “inclui as nossas inclinações e as nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 1997, p. 342). Além disso,

o desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, na capacidade de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse sentido, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais conferem *status* de temas transversais a assuntos que precisam ser problematizados na esfera escolar, oportunizam que uma série de vivências sejam desencadeadas pelo professor, pela proposição de tarefas, visto que “às escolhas do individual impõem-se os limites do social, que envolvem esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher porque tiveram a oportunidade de poder escolher” (BRASIL, 2000, p. 10). O desafio para ambos – estudantes e professores –, então, aparece na inauguração de formas não tradicionais de

conduzir essa demanda e, para tal, o intermédio de tecnologias soa como dispositivo lúdico na interface de desafio tão oneroso.

VÍDEOS SOBRE FAMÍLIA – AVALIAÇÃO		
Data da entrega (a nota final fica inteira ou o trabalho vale a metade)		
Tamanho do vídeo entre 1,5 e 3 minutos; tarefas que não obedeçam a este critério serão, de antemão, tidas como inadequadas		
<b>ELETRO – Grupo 1:</b> Eduardo, Fernando, Larissa S, Larissa M, Leonardo, Lucas, Patrícia, Pedro		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência: uso da música dos Titãs:	0,5	0,3
Uso de recursos	0,5	0,5
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,5
		1,8
<b>REFRI: Grupo 1:</b> Monike, Raquel, Vitória		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência:	0,5	0,5
Uso de recursos: uso sem referência de imagens da internet	0,5	0,3
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,5
		1,8
<b>AUTOMAÇÃO – Grupo 1:</b> Bruno, Loreane, Luis Eduardo, Ygor		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência: música dos Titãs*	0,5	0,3
Uso de recursos "power point"	0,5	0,3
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,3
		1,4

Figura 2. Planilha da professora para avaliação da atividade.  
Fonte: A autora.

No que se refere à avaliação da tarefa, os critérios usados foram os elencados no Tópico 4 do Quadro 1, previamente propostos pela professora, negociados com os grupos de estudantes e compilados nos termos da Figura 2. Entretanto, mais importante do que as notas somadas por cada grupo são as avaliações informais (Quadro 5), que expõem pareceres que os estudantes formularam, ocasionados pelas discussões alavancadas pela tarefa; a relevância do registro dessas impressões está no fato de que marcam as reflexões que as vivências lhes oportunizaram, o que colabora para a quebra de preconceitos, o desenvolvimento do pensamento crítico e incentiva à colaboração. Destaque-se que todos os trechos do Quadro 5 estão reproduzidos literalmente, com os termos utilizados pelos estudantes-depoentes.

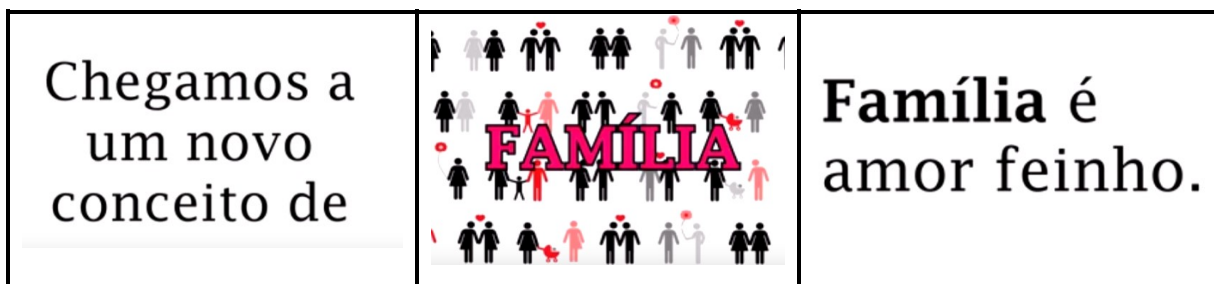
<p>“Quando planejamos o trabalho, pensamos: vamos entrevistar o professor <i>Fulano</i>, porque ele é chato e vai dizer que família é só aquela padrãozinha; aí a gente também põe o professor <i>Fulano</i>, que vai falar que família é qualquer um; depois o professor <i>Fulano</i>, que é a favor da adoção e vai falar sobre isso... aí, quando a gente entrevistou as pessoas, nenhuma delas falou o que a gente esperava e todos falaram que pra ser família tem que ter só amor. Aí ficamos pensando que a gente atribui papéis pras pessoas e estigmatiza elas, mesmo que elas nunca tenham dito alguma coisa, simplesmente porque a gente <i>acha</i> que elas são assim.” – <i>Estudante 1 – Fabricação Mecânica</i></p>
<p>“O que eu achei que valeu a pena nesse trabalho é que eu pude ver um monte de jeitos diferentes de fazer o vídeo; eu nunca tinha pensando que poderia fazer um teatro ou ir no Asylo, por exemplo. Aí, nos próximos trabalhos, eu já posso pensar em outras maneiras de fazer, porque eu já vi que outros fizeram e ficou legal.” – <i>Estudante 2 – Fabricação Mecânica</i></p>
<p>“Na entrevista, a pedagoga da instituição disse um monte de coisas tri fortes que as crianças que estão lá já sofreram, que eu nunca tinha pensado na minha vida que poderiam acontecer tão perto. Mas a gente achou melhor não colocar, porque ela disse os nomes das pessoas, e não é ético ficar identificando, as pessoas podem não gostar.” – <i>Estudante 3 – Automação Industrial</i></p>
<p>“A gente achou o nosso vídeo lindo, e postou no Facebook; em 1 hora tinha 20 compartilhamentos! A gente viu que as pessoas também gostaram e se emocionaram.” – <i>Estudante 4 – Automação Industrial</i></p>
<p>“Eu queria agradecer por ter feito esse trabalho, porque foi muito importante pra mim ouvir as pessoas.” – <i>Estudante 5 – Automação Industrial</i></p>
<p>“A gente quer voltar lá no Asylo, porque eles [os idosos] disseram que as pessoas vão uma vez, dizem que vão voltar e nunca mais aparecem de novo; aí os idosos ficam abandonados duas vezes! Então a gente já combinou que no próximo vez vamos de novo.” – <i>Estudante 6 – Geoprocessamento</i></p>

**Quadro 5.** Avaliações informais sobre o trabalho sobre o conceito de Família.

**Fonte:** A autora.

Além de todos os aspectos humanos – intangíveis! – contidos nos registros no Quadro 5, para este artigo, importa destacar que essas avaliações informais transparecem que, quando os parâmetros que gerenciam a formulação das tarefas escolares têm espaço para que os estudantes possam geri-las da maneira que julgarem adequadas/convenientes, os ganhos são inesperados, visto que os alunos não apenas têm espaço para criar e se expressar, mas principalmente buscam afirmar que sabem lidar com tal autonomia, já que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (VYGOTSKY,1993, p. 18). Além disso, essas experiências significativas passam a ser essenciais, nos termos da teoria sociocultural, para

que os sujeitos se constituam não apenas como aprendizes, mas como cidadãos e protagonistas em práticas sociais diversas, como o mundo do trabalho, por exemplo; em outras palavras, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p. 54).



**Quadro 6.** Prints de partes do conceito de Família elaborado por um grupo de trabalho.  
Fonte: Estudantes de Informática.

Outra ocorrência significativa que merece registro neste artigo foi a articulação de saberes, em relação aos conteúdos estudados na disciplina, conforme destacado no Quadro 6: em uma proposta de trabalho do bimestre anterior, os estudantes deveriam escolher poesias modernistas ou contemporâneas da Literatura Brasileira e relacioná-las, pelo tema, a outro gênero textual. A discussão que um dos grupos construiu acerca de *Amor feinho*<sup>11</sup>, de Adélia Prado, interpelou de tal forma alguns colegas – ou pares de interação – que, no bimestre seguinte, na construção da tarefa sobre os novos conceitos de família, uma das definições formuladas incluiu as ideias contidas no Quadro 6. Isso mostra não apenas a leitura da significação social encontrada nos versos da poesia, mas principalmente as múltiplas influências que os pares produzem uns nos outros enquanto executam seus processos de aprendizagem, o que permite notar, mais uma vez, que a atuação de sujeitos e de textos na mediação da aprendizagem que ocorre na sala de aula. Além disso, o lastro temporal – visto que os estudantes tiveram o *input* da poesia em um bimestre e o externalizaram no seguinte – alerta-nos para que os sujeitos mostram o que sabem em momentos e em oportunidades específicos, ou seja, que um eventual *erro* em uma prova

<sup>11</sup> PRADO, Adelia. Amor feinho. In: *Bagagem*, Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 97.

não significa que o estudante desconhece a informação ou que é incapaz de produzir sentidos a partir de um texto.

## **5 Conclusões: as tecnologias e os temas transversais**

Uma consideração importante que precisamos fazer é que há vários temas transversais aos conteúdos das disciplinas do Ensino Médio que precisam ser discutidos na escola, na tentativa de proporcionar aos jovens aprendizes espaços para discussão de assuntos essenciais para sua formação humana e cidadã. Nesse sentido, as tecnologias podem atuar na interface entre os sujeitos e os temas, assumindo o papel de objeto mediador entre as necessidades e os valores que os sujeitos trazem consigo e a visão plural que convém ser apresentada a qualquer aprendiz, acerca de temáticas diversas. Longe de fazer discurso ideológico, o que se vislumbram aqui são as necessidades de oferecer base científica a muitos pré-conceitos que os estudantes trazem consigo, considerando que o baixo grau de escolaridade de muitos pais e mães de família brasileiros restringe muitos ensinamentos e diálogos ao senso comum no que se refere a temas importantes ou “refletem o conservadorismo de determinados pontos de vista que nada possuem de teóricos e são fundados no senso comum” (BRASIL, 2000, p. 9), que vão desde DSTs a bullying, por exemplo. Assim, nesse contexto de desinformação, a escola precisa, sim, assumir o papel de espaço no qual as discussões ganham caráter científico, uma vez que “o confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo” (BRASIL, 2000, p. 10); para tal, “o debate, o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto de estudo” (BRASIL, 2000, p. 10).

Como sugere este artigo, a criação de estratégias para problematizar esses assuntos aparece como opção mais eficiente do que um simples confronto de ideias que, por si, pode causar desconforto e mal-estar na sala de aula que, em sua gênese, é constituída por sujeitos com formações diversas e crenças variadas. Em outras palavras, essa diversidade sócio-histórico-cultural, ao mesmo tempo em que enriquece a sala de aula, exige estratégias múltiplas para que a problematização de temáticas contemple e não



desrespeite os saberes diversos ali presentes. Cabe, então, ao professor, mediador primeiro desse ambiente e, em muitos tópicos, *par mais capaz*, formular atividades e tarefas para que os sujeitos se interpelem e, ao fazê-lo, ressignifiquem-se colaborativamente. Nesse processo, não apenas as pessoas aparecem como instrumentos de mediação, mas também artefatos e dispositivos diversos, inclusive os tecnológicos, podem atuar na interface do que se tem e do que se pretende, de quem se é e de quem se pode vir a ser.

Especificamente acerca do uso de tecnologias na escola, o próprio PCN menciona que “qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem” (BRASIL, 2000, p. 12), o que endossa a relevância de registros como este, em que se teoriza sobre uma prática escolar. Nesse contexto, a oportunidade de olhar de maneira teórico-prática para atividades bem-sucedidas em termos de aprendizagem, intermediadas por instrumentos tecnológicos adquire *status* de instrumento legitimador da produtividade que há na proposição desse tipo de tarefa. Além disso, mesmo nas avaliações informais, os estudantes já registraram o prazer que sentiram na organização do trabalho em vídeo, ainda que tenha lhes onerado mais do que tarefas que lhes dispõem menos tempo/habilidades/recursos; note-se, a partir disso, que os sujeitos-aprendizes aderem às propostas que lhes desafiam quando notam a pertinência do que lhes é proposto; junto a isso, que a motivação para desenvolver uma tarefa implica

aspectos subjetivos, tais como disposição de ânimo e mobilização para alcançar uma meta; canalização de esforços na realização de uma tarefa de aprendizagem, no sentido de desenvolver ações com consciência e vontade (desejo) para satisfação de uma necessidade – uma meta desejada, resultante de uma criação mental, com base na experiência relacional, sensitiva, concreta, aspectos objetivos. (PARREIRA, 2008, p. 46)

Por fim, não apenas ao que se refere ao conceito de família, como fez a proposta de tarefa apresentada neste artigo, como também a temas diversos que atravessam o trabalho do professor, são necessários um contínuo ressignificar-se e um constante aguçar do olhar, para que a sala de aula continue sendo o espaço de aprendizagem na pluralidade dos agentes que a constituem, como um “fluxo e feixe de relações recíprocas entre seres humanos e objetos técnicos” (SANTOS, 2005, p. 197). Esses valores não devem se restringir

apenas à manipulação de instrumentos, mas também à capacidade de conviver, em colaboração, com o que em algum momento possa causar estranhamento, já que “a realidade é a que construímos dia a dia por meio de nossas interações com os outros e com o mundo, o resultado será uma concepção não padronizadora, mas com as responsabilidades que isso implica” (MARIOTTI, 2010, p. 96).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. *A internet do estudante e a internet do professor: onde esses caminhos se cruzam?* In: II Seminário Nacional de Linguagem, Cultura e Educação, 2010, Rio Grande. Apresentação oral. Disponível em: <<http://www.senalce.furg.br/site/bin/programacao.php>>. Acesso em: 07/04/2015.

\_\_\_\_\_. *De Brás Cubas à Curva de Koch: produção textual com base nas teorias da Complexidade*. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://vetorial.net/~ana/tese>>. Acesso em: 15/08/2016.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Artmed, 2001.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 12/09/2016.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Abordagens múltiplas à inteligência*. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: <[http://ltcead.nutes.ufjf.br/constructore/objetos/ideias\\_avaliao\\_Hofman.pdf](http://ltcead.nutes.ufjf.br/constructore/objetos/ideias_avaliao_Hofman.pdf)>. Acesso em 24/08/2015.

JARVIS, Peter. *Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu*. In: ILLERIS, KNUD (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEFFA, Vilson J.. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)> Acesso em 05/02/2014.

LEMKE, Jay. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext)>.

Acesso em: 05/02/2014.

LEONTIEV, Alexis. Artículo de introducción sobre o labor creadora de L.S. Vygotski. In: VYGOTSKY, Lev. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madri: Aprendizaje/Visor, 1991.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LUCENA, Tiago. *A constituição da linguagem videográfica dos aparelhos celulares*. Anais do XVII Encontro da ANPAP: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/195.pdf>>. Acesso em: 08/11/2014.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 17/08/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise e gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIOTTI, Humberto. *Pensando diferente: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão*. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLON, Susana. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. In: Conferência de Pesquisa Sociocultural, 3, 2000. Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2000, s/p. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>>. Acesso em: 12/09/2016.

MORAN, José Manuel. *O vídeo em sala de aula*. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35. jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 17/05/2015.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 2004.

PASSORTH, Jan; PEUKER, Birgit; SCHILLMEIER, Michael (eds). *Agency without actors?: new approaches to collective action*. Routledge: New York, 2012. p. 89-112.

PARREIRA, Lelis D. *A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

PEIXOTO, Joana. *Um estudo da mediação da apropriação pedagógica das TIC*. In: RODRIGUES, Cleide; CARVALHO, Rose (orgs.). *Educação a distância: teorias e práticas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

PÉREZ GÓMES, Ángel. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, 2001.

RAJAGOPALAN, Kalavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa et. al. (orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo, Peirópolis, 2010.

RODRIGUES, Catarina. *A presença do YouTube nos media – razões e consequências*. Comunicação apresentada no 5º SOPCOM – comunicação e cidadania, Universidade do Minho, Braga, 6 a 8 de setembro de 2007. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/9569076/rodriguescatarinayoutubenosmedia>>. Acesso em 20/05/2015.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline; COLLINS, Heloisa. *Letramento digital: um trabalho a partir de gêneros do discurso*. In: KARWOSKI, Acir et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Por uma epistemologia das imagens tecnológicas: seu modos de apresentar, indicar e representar a realidade*. In: ARAUJO, Denise Correa (Org.). *Imagem (I)Realidade: comunicação e cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, Edméa. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação. *In*: PRETTO, Nelson (org). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: UFBA, 2005, p. 193-202.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares*: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Publicado em 1997 e acessado em 08/06/2012.

SEIFERT, Uwe; KIM, Jin; MOORE, Anthony. (eds). *Paradoxes of interactivity*: perspectives for media theory, human-computer interaction, and artistic investigation. Bielefeld: transcript, 2008. p. 62-91. Disponível em: <[https://www.ts.tuberlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS\\_WP\\_4\\_2008.pdf](https://www.ts.tuberlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_4_2008.pdf)>. Acesso em: 14/04/2015.

SILVA, Silvia. *Mediação cultural*: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/ixconpe\\_arquivos/25.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/ixconpe_arquivos/25.pdf)>. Acesso em: 12/09/2016.

SILVA, Valdir. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na perspectiva da teoria da complexidade e do caos: uma releitura. *In*: PAIVA, Vera; NASCIMENTO, Milton (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos*: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita*: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 17/08/2015.

SOARES, Sandra. *A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 224-245, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1819/1819.pdf>>. Acesso em: 08/06/2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência*: culturas e identidades no movimento hip hop. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769115>>. Acesso em: 27/10/2015.

SZUNDY, Paula; ARAÚJO, Júlio; et. al. (orgs.). *Linguística aplicada e ensino*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TAYLOR, Peter. Distributed agency within intersecting ecological, social, and scientific processes. *In*: OYAMA, S.; GRIFFITHS, P.; GRAY, R. (eds). *Cycles of contingency*: developmental systems and evolution. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. p. 313-332. Disponível em: <<http://faculty.umb.edu/pjt/oob.pdf>>. Acesso em: 13/04/2015.

TOGNATO, Maria Izabel. Desenvolvimento em rede: o agir educacional em (re)construção pela linguagem. *In*: CRISTÓVÃO, Vera (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

USHER, Robin. *Experiência, pedagogia e práticas sociais*. In: ILLERIS, KNUD (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALLE, Luiza et. al. *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEEN, Wim; VRAKING, Bem. *Homo Zapiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEGAS, Ilana. *Leitura e interpretação na sala de aula: formamos leitores ou ledores?* Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/leitura\\_e\\_interpretacao\\_na\\_sala\\_de\\_aula\\_ilana\\_da.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/leitura_e_interpretacao_na_sala_de_aula_ilana_da.pdf)>. Acesso em: 08/06/2015.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estúdio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Obras escogidas II. Espanha: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALDROP, Mitchell. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1992.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITTLE, Andrea; SUHOMLINOVA, Olga; MUELLER, Frank. Dialogue and distributed agency in institutional transmission. *Journal of Management & Organization*, 2011, 17 (4), p. 548-569. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2381/9719>. Acesso em: 13/04/2015.

Data de submissão: 19/09/2016. Data de aprovação: 31/10/2016