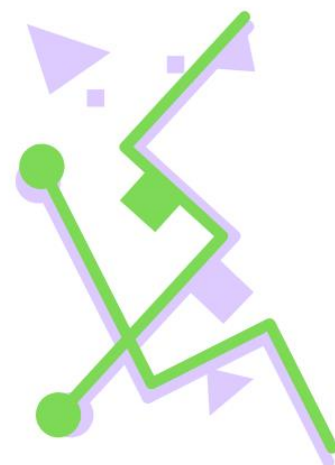


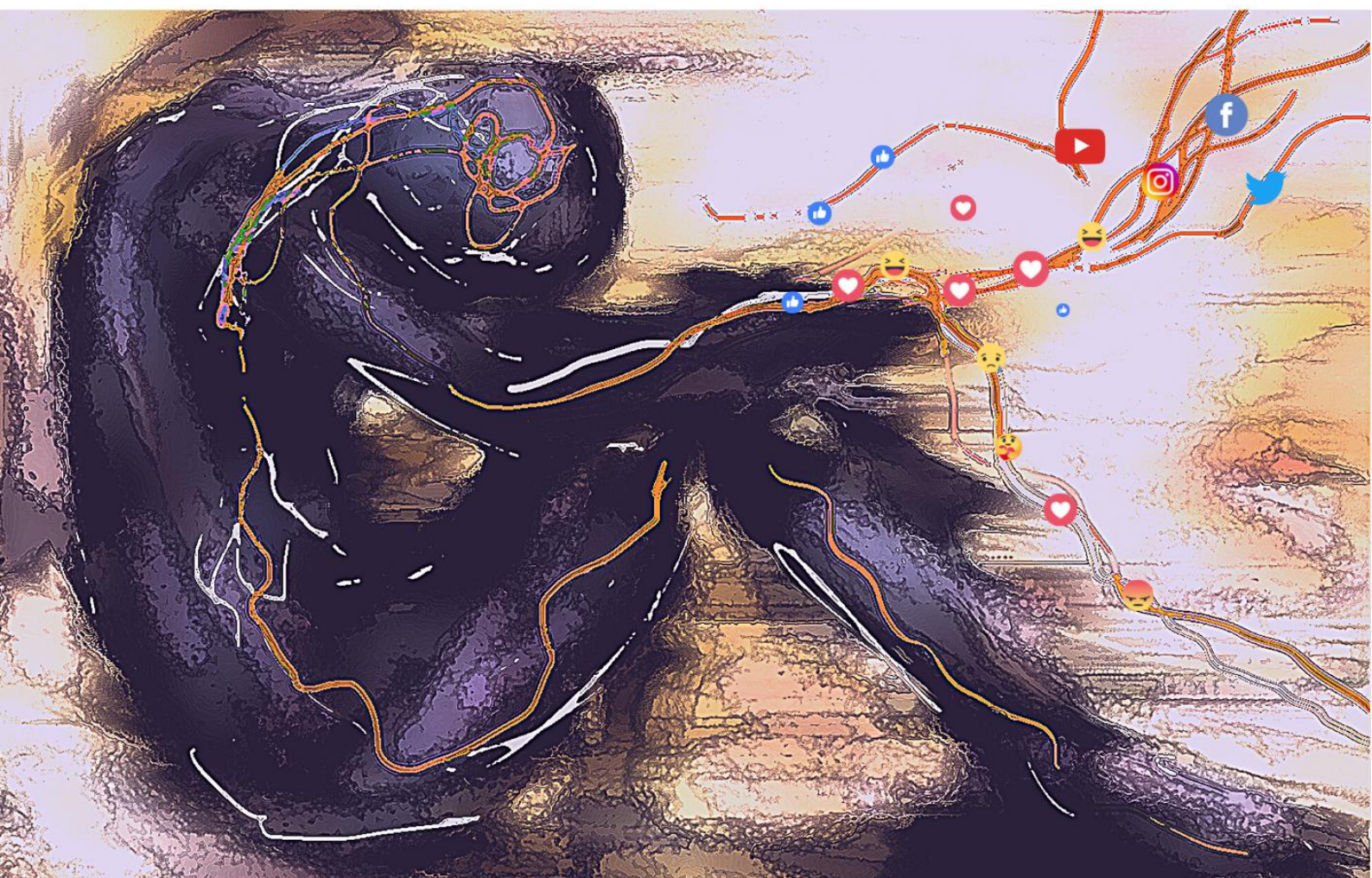
Anais do I I Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital



(Re)configurando o Letramento
na Cultura Digital



15 e 16 de junho de 2021



Núcleo de Estudos e Pesquisas
sobre Cultura Escrita Digital



FaE
Faculdade de Educação

UFMG



OBRA CAPA DOS ANAIS 2021

Título: Tempo de conexões

Corpo. Redes. Conhecimento. Cultura digital. Entrelaçamento de linhas, movimentos e pensamentos que escapam do nosso próprio corpo, mas que afetam e produzem subjetividades. Conexão. Redes infinitas e não lineares que moldam a cultura de nosso tempo. Tempo da cultura digital.

Técnica: Pintura digital

Ano: 2019 (com adaptações)

Artista: Roberta Gerling Moro



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Daisy Moreira Cunha

Vice-diretor: Wagner Ahmad Auarek

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE)

Diretora: Gilcinei Teodoro Carvalho

Vice-diretor: Daniela Freitas Brito Montuani

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL

Coordenadora: Mônica Daisy Vieira Araújo

SECRETARIA GERAL DO CEALE

Rosângela Campos

ANAIS DO II SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL

Equipe Organizadora: Mônica Daisy Vieira Araújo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ana Cristina Gonçalves Carvalho, Andrea Cristina Maggi, Betina Tavares Ribeiro, Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira, Darsoni de Oliveira Caligiorne, Ghisene Santos Alecrim Gonçalves, Igor Miranda, Íris Freua Assumpção, Ludymilla Moreira Moraes, Maria de Lourdes Germano, Pedro Humberto Jacinto Vilkn, Roberta Gerling Moro, Walkiria Ramos Peliky Fontes, Walquíria Almeida de Jesus, Carlos Renato da Silva.



S612 Simpósio Nacional Sobre Cultura Escrita Digital (2 : 2021 : Belo Horizonte, MG).
Anais do II Simpósio Nacional Sobre Cultura Escrita Digital [Recurso eletrônico] :
(re)configurando o letramento na cultura digital / Mônica Daisy Vieira Araújo, Isabel
Cristina Alves da Silva Frade (coords). - Belo Horizonte : UFMG/FaE/Ceale, 2021.
377 p. : il., color.

ISBN : 978-65-88446-18-8.

Inclui Bibliografias.

Instituição Organizadora: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita
Digital (NEPCED); Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE); Faculdade de
Educação da UFMG.

1. Educação -- Congressos. 2. Alfabetização -- Efeito de inovações tecnológicas -
- Congressos. 3. Letramento digital -- Congressos. 4. Leitura -- Estudo e ensino -- Efeito
de inovações tecnológicas -- Congressos. 5. Escrita -- Estudo e ensino -- Efeito de
inovações tecnológicas -- Congressos. 6. Tecnologia educacional -- Congressos.
7. Produção de textos -- Congressos. 8. Professores alfabetizadores -- Formação --
Congressos.

I. Título. II. Araújo, Mônica Daisy Vieira, 1979-. III. Frade, Isabel Cristina Alves da
Silva, 1957-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414063

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

ISBN 978-65-88446-18-8





II SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL – (RE)CONFIGURANDO O LETRAMENTO NA CULTURA DIGITAL

REPRESENTANTES LEGAIS DA INSTITUIÇÃO DO EVENTO

Mônica Daisy Vieira Araújo
Isabel Cristina Alves da Silva Frade

COORDENAÇÃO GERAL

Mônica Daisy Vieira Araújo (NEPCED/CEALE/UFMG)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (NEPCED/CEALE/UFMG)

COMITÊ ORGANIZADOR

Mônica Daisy Vieira Araújo (NEPCED/CEALE/UFMG)	Ghisene Santos Alecrim Gonçalves (NEPCED/CEMEI-Contagem)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (NEPCED/CEALE/UFMG)	Igor Miranda (NEPCED/UFMG)
Ana Cristina Gonçalves Carvalho (NEPCED/CEMEI-Contagem)	Íris Freua Assumpção (NEPCED/UFMG)
Andrea Cristina Maggi (NEPCED/UFMG)	Ludymilla Moreira Morais (NEPCED/UFMG)
Betina Tavares Ribeiro (NEPCED/UFMG)	Maria de Lourdes Germano (NEPCED/PBH)
Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira (NEPCED/UFMG)	Pedro Humberto Jacinto Vilkn (NEPCED/UFMG)
Darsoni de Oliveira Caligiorne (NEPCED/SEE-MG)	Roberta Gerling Moro (NEPCED/UFRGS)
	Walquíria Almeida de Jesus
	Walkiria Ramos Peliky Fontes (NEPCED/UFMG/EMEI-BH)
	Carlos Renato da Silva (NEPCED/UFMG)

COMITÊ CIENTÍFICO

Acir Mário Karwoski (UFTM)	José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
Andrea Cristina Maggi (NEPCED/BERNOLLI)	Juliana Pádua Silva Medeiros (MACKENZIE)
Andréia de Assis Ferreira (UFMG)	Júlio César Araújo (UFCE)
Carla Viana Coscarelli (UFMG)	Julianna Silva Glória
Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira (NEPCED/UFMG)	Mônica Daisy Vieira Araújo (UFMG)
Darsoni de Oliveira Caligiorne (NEPCED/SEE-MG)	Maikel Fontes de Melo (UFMG)
Ghisene Santos Alecrim Gonçalves (NEPCED/CEMEI-Contagem)	Maria Alzira Leite (UniRITTER)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)	Roberta Gerling Moro (NEPCED/UFRGS)
Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP)	Sannya Fernanda Nunes Rodrigues (UEMA)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)	Sérgio Vale da Paixão (IFPR)
	Úrsula Cunha Anecleto (UEFS)



INSTITUIÇÃO ORGANIZADORA

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED)
Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE)
Faculdade de Educação da UFMG

COMUNICAÇÃO ORAL DE TRABALHOS

- Número de pesquisas: 34
- Número de relatos de experiências: 27

PUBLICAÇÕES NOS ANAIS

- Número de resumos: 61
- Números de trabalhos completos: 28

SOBRE A ESCRITA DOS TRABALHOS

Tanto as concepções teóricas quanto a revisão relacionada aos aspectos estruturais, gramaticais e ortográficos dos textos apresentados no II SINCED e publicados nestes Anais são de inteira responsabilidade de cada participante/autor(es) do trabalho.



PROGRAMAÇÃO GERAL DO II SINCED

15/06/2021

INÍCIO	TÉRMINO	ATIVIDADES
Manhã		
08h00	08h20	Mesa de Abertura do Evento
08h20	10h00	<p>Conferência de Abertura</p> <p>“Já sei mexer no computador e ter videoconferências como o pai”: crianças até 6 anos e literacia digital.</p> <p>Rita Brito (Instituto Superior de Educação e Ciências - Lisboa/Portugal)</p> <p>Mediação: Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (NEPCED/CEALE/UFMG)</p>
10h00	12h00	<p>Mesa 1 - O Letramento Digital e as Redes Sociais: Habilidades Necessárias para a Leitura e a Escrita</p> <p>Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) Rosa Maria Viccari (UFRGS) Douglas Calixto (ECA/USP)</p> <p>Mediação: Profa. Dra. Mônica Daisy Vieira Araújo (NEPCED/CEALE/UFMG)</p>
Tarde		
13h00	16h00	Sessões de comunicação: trabalhos de pesquisa e relatos de experiência

16/06/2021

INÍCIO	TÉRMINO	ATIVIDADES
Manhã		
08h00	10h00	<p>Mesa 2 - Práticas de Letramento com Tecnologias Emergentes na Educação Básica</p> <p>Vanessa Cristiane Rodrigues Bohn (Consultora em Tecnologia Educacional e Fundadora do i9prof) Cristiane Acácio Rosa (Prefeitura Municipal de Osasco/SP) José Ribamar Lopes Batista Júnior (CTF/UFPI)</p> <p>Mediação: Prof. Me. Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira (NEPCED/CEALE/UFMG)</p>



10h00	12h00	Workshops de inovação Mediação: Darsoni de Oliveira Caligorne (NEPCED/SEE-MG)
INÍCIO	TÉRMINO	ATIVIDADES
Tarde		
13h00	15h00	Sessões de comunicação: trabalhos de pesquisa e relatos de experiência
15h00	16h00	Conferência de Encerramento <i>Letrismo digital: perspectivas actuais de investigación</i> Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona/Espanha) Mediação: Profa. Dra. Mônica Daisy Vieira Araújo (NEPCED/CEALE/UFMG)
16h00	16h30	Mesa de Encerramento



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
MEMÓRIAS DO SIMPÓSIO.....	15

RESUMOS POR EIXO DE COMUNICAÇÃO

EIXO 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A LEITURA DO CÂNONE COMO APORTE PARA A CONSTRUÇÃO O DISCURSO ARGUMENTATIVO	21
AS ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O USO DO SCRATCH NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO ROBÔ MÁRIO	22
CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO	23
CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL	24
DIGGITTUS: PLATAFORMA VIRTUAL DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	25
QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL	26
O <i>DESIGN</i> (NÃO) CONTINGENCIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	27
O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL “NOTÍCIA ONLINE” NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA	28
TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL	29
TEXTO DIGITAL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LEITURA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO MEME: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA)	31
INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO MEME: APLICAÇÃO COM O POEMA JOSÉ DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.....	32
LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO: O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA.....	33
QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL.....	34
“FOTOTIRINHA”: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MOBILIDADE POR MEIO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS.....	35
DICIONÁRIO MINEIRO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NAS AULAS REMOTAS.....	36
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DO VIDEOCLÍPE “STAND UP”, DE CYNTHIA ERIVO.....	37



PRODUÇÃO DE <i>POSTS</i> - FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA GRADUAÇÃO.....	38
O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL PODCASTS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	39
LER E ESCREVER EM PRÁTICAS GAMIFICADAS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE BENEFÍCIOS E DIFICULDADES	40
LETRAMENTO DIGITAL E NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: UMA QUESTÃO EMERGENTE	41
FANFICTION: FICÇÃO AUTORAL MULTIMODAL DE FÃS COMO SUPORTE AO LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL	42
ANÁLISE SEMIÓTICA DE GÊNEROS DIGITAS: O ESTILO DO VIDEOCLIQUE PROFISSIONAL PÓS-TELEVISIVO	43
RETÓRICA DA INFLUÊNCIA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO INSTAGRAM ..	44
LEITURA DE REPORTAGENS A PARTIR DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA.....	45
DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO SUPORTE À SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
PRODUÇÃO DE PODCASTS POR ALUNOS E PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO PANDÊMICO EM 2021.....	48
PRODUÇÃO DE <i>POSTS</i> - FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA GRADUAÇÃO.....	49

EIXO 2 - Leitura literária digital

ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM AMBIENTE REMOTO COM CRIANÇAS DE 3 ANOS	51
LEITURA LITERÁRIA DIGITALIZADA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE FORMA REMOTA	53
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA ELETRÔNICA E MULTIMODAL SOB OS MOLDES “WATTPEDIANOS”	54
<i>WHATSAPP</i> : A MULTIPLATAFORMA PROMOVENDO O LITERÁRIO	55
A INTERNET COMO MEIO DE DIVULGAÇÃO E PROPAGAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	56
APLICATIVOS DE LITERATURA INTERATIVA PARA A NOVA GERAÇÃO DE LEITORES	57
E-BOOKS E E-READERS: LEITURA LITERÁRIA DIGITAL	58
LEITURA LITERÁRIA: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL.....	59
O FENÔMENO DOS <i>BOOKSTAGRAMS</i> : UMA ANÁLISE DO COMPARTILHAMENTO DE LEITURA LITERÁRIA NO <i>INSTAGRAM</i>	60



EIXO 3 - Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

“DICAS DIGITAIS”: REDIGIR E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	61
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS DIGITAIS ...	62
ESTRATÉGIAS PESSOAIS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA APRENDER SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	63
FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PLENA PANDEMIA DO COVID/19	64
LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UM PANORAMA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS	65
LETRAMENTO LITERÁRIO E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	66
LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA- MG	67
NEPCED NA ESCOLA - GARANTIA DO DIREITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES (AS) SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL	68
PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG	69
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA	70
FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: COMO O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PODE MELHORAR A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS NA MODALIDADE EAD	72
LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	74
A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE AMBIENTAÇÃO NO EAD	75
FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM AMBIENTES DIGITAIS: CAMINHOS PARA REPENSAR O ENSINO	76
TECNOLOGIAS DIGITAIS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO <i>DESIGN</i> CRÍTICO.....	77
TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E FORMAÇÃO: ITINERÂNCIAS DOCENTES NA CULTURA DIGITAL	78

EIXO 4 – Experimentações artísticas e audiovisuais na cultura digital

A COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA MOSTRA DE FILMES EM LÍNGUA PORTUGUESA NA REGIÃO AMAZÔNICA DO BRASIL.....	79
EXPOSIÇÃO VIRTUAL CONTRASTES E CONSTRUÇÕES EM POSSIBILIDADES ARTIFICIAIS	80



EIXO 5 – Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

A ESCRITA DIGITAL NAS AULAS REMOTAS: O TÓPICO DISCURSIVO NO <i>CHAT DO GOOGLE MEET</i>	81
YOUTUBE E JOGOS INTERATIVOS: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA	82
ATIVIDADES INTERATIVAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A ALFABETIZAÇÃO ONLINE	83
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA POR MEIO DE JOGOS E ATIVIDADES DIGITAIS.....	84
DESVENDANDO O LABIRINTO – DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DE VIDEOGAMES NO ENSINO DE LÍNGUAS.	85
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA MEDIADAS POR QR CODES.....	86
MATERIAIS COLABORATIVOS: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO EM AULAS REMOTAS	87

TRABALHOS COMPLETOS POR EIXO DE COMUNICAÇÃO

EIXO 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A LEITURA DO CÂNONE COMO APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DISCURSO ARGUMENTATIVO	89
AS ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O USO DO SCRATCH NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO ROBÔ MÁRIO	101
CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO	110
CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL	121
DIGGITTUS: PLATAFORMA VIRTUAL DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	130
QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL	139
O <i>DESIGN</i> NÃO CONTINGENCIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	150
O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL NOTÍCIA <i>ONLINE</i> NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA	162
TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL	175
TEXTO DIGITAL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LEITURA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	186

EIXO 2 - Leitura literária digital

ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM AMBIENTE REMOTO COM CRIANÇAS DE 3 ANOS	196
LEITURA LITERÁRIA DIGITALIZADA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	206



LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE FORMA REMOTA	219
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA ELETRÔNICA E MULTIMODAL SOB OS MOLDES “WATTPEDIANOS”	231
WHATSAPP: A MULTIPLATAFORMA PROMOVEDO O LITERÁRIO	240

EIXO 3 – Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

“DICAS DIGITAIS”: REDIGIR E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	249
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS DIGITAIS .	258
ESTRATÉGIAS PESSOAIS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA APRENDER SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	267
FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PLENA PANDEMIA DA COVID/19	278
LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UM PANORAMA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS.....	290
LETRAMENTO LITERÁRIO E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	300
LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA- MG	312
NEPCED NA ESCOLA: GARANTIA DO DIREITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES(AS) SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL.....	324
PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG	335
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA	347

EIXO 5 – Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

ATIVIDADES INTERATIVAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A ALFABETIZAÇÃO ONLINE	358
A ESCRITA DIGITAL NAS AULAS REMOTAS: O TÓPICO DISCURSIVO NO <i>CHAT DO GOOGLE MEET</i>	366
YOUTUBE E JOGOS INTERATIVOS: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA	379



APRESENTAÇÃO

Com a publicação dos Anais do II **Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital – “(Re)configurando o letramento na cultura digital” (SINCED)**, socializamos as discussões e os trabalhos apresentados durante esse evento - realizado entre os dias 15 e 16 de junho de 2021 - sob a direção do comitê científico e organização do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Cultura Escrita Digital (NEPCED) vinculado ao CEALE (Centro de Estudo em Alfabetização e Letramento), pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesta segunda edição, o evento foi realizado, totalmente on-line, devido a pandemia do COVID - 19 que não permitia eventos presenciais por questões de segurança sanitária. O tema do evento “(Re)configurando o letramento na cultura digital” emerge de um debate importante, haja vista que o termo letramento originalmente relacionado às práticas de leitura e de escrita foi aplicado a diversos campos de conhecimento, inclusive o da cultura escrita digital - o letramento digital. Desde a concepção inicial deste conceito até os dias de hoje, as práticas de leitura e de escrita na cultura digital se modificaram, se ampliaram e se conectaram com outras práticas. Nesse sentido, o II SINCED teve como propósito refletir sobre o conceito de letramento digital, considerando as demandas atuais de leitura e de escrita.

O evento se constitui como um espaço de diálogo interdisciplinar e aberto a diferentes segmentos: pesquisadores e graduandos de diferentes campos de conhecimento, professores(as) da Educação Básica e do ensino superior, bem como criadores de produtos educacionais voltados para o campo da leitura e escrita digital. Em sua organização, além das conferências, foram programadas sessões de comunicação oral: apresentação de trabalhos de pesquisa e de relatos de experiência de professores(as), assim como de *workshops* de inovação

Divulgamos neste Anais do II SINCED todos os resumos apresentados durante o evento e os trabalhos completos, dos resumos, enviados pelos autores. Vocês poderão perceber que o número de resumos é superior ao de trabalhos completos. Acreditamos que isso pode ter ocorrido devido à vários fatores, entretanto provavelmente houve um impacto da pandemia do COVID -19 na produtividade dos participantes/autores. Consideramos que esse material possa contribuir para continuar propiciando intercâmbios e outras reflexões sobre práticas de leitura e de escrita digital em contexto escolar e extra escolar. Agradecemos a todos que colaboraram participando e publicando nos Anais deste Simpósio, pois seus trabalhos servirão para enriquecer estudos e pesquisas científicas, estimulando novas práticas relacionadas à cultura escrita digital.

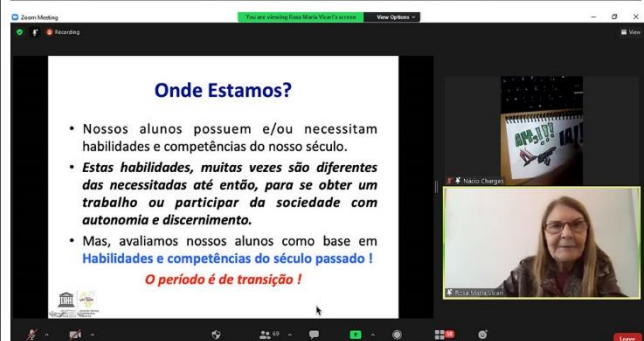
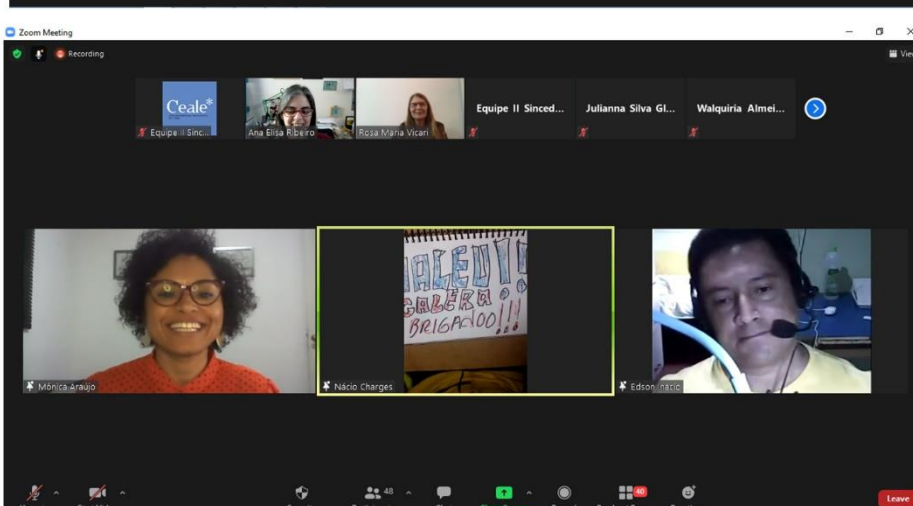
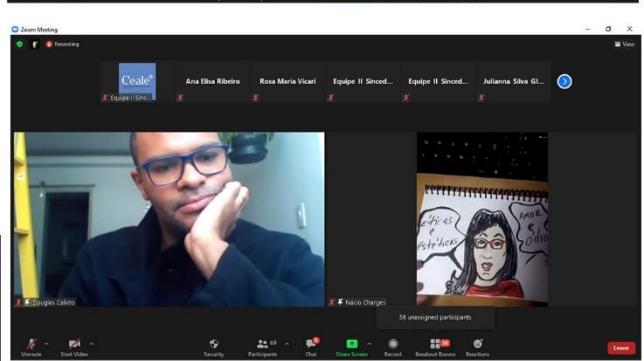
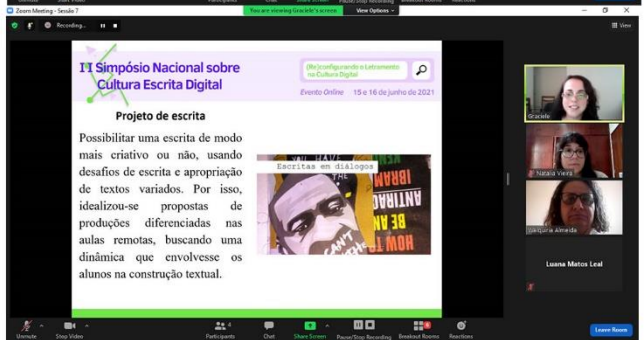
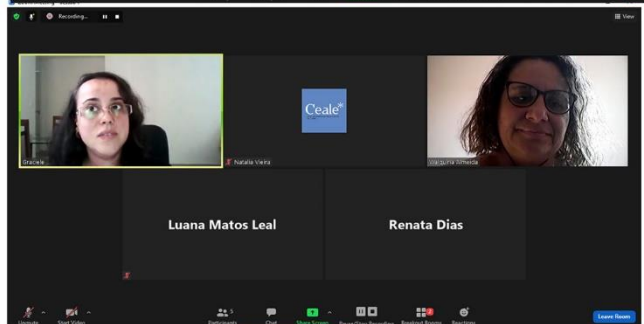
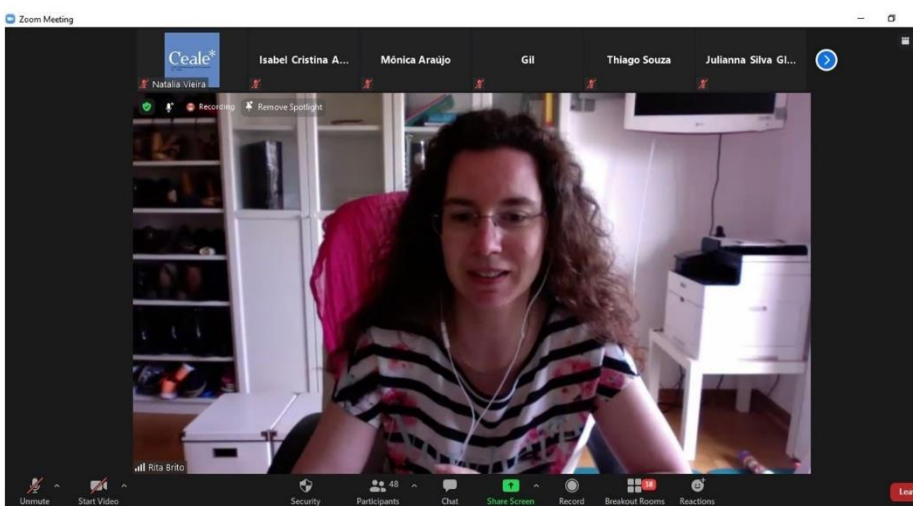
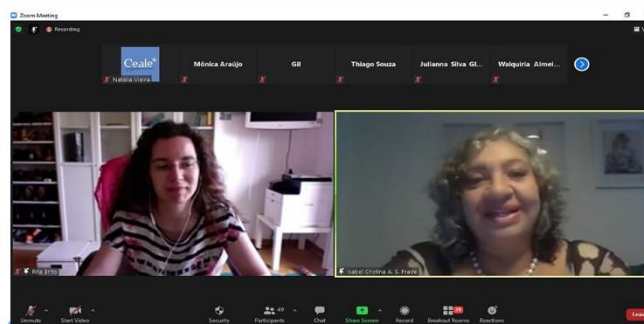
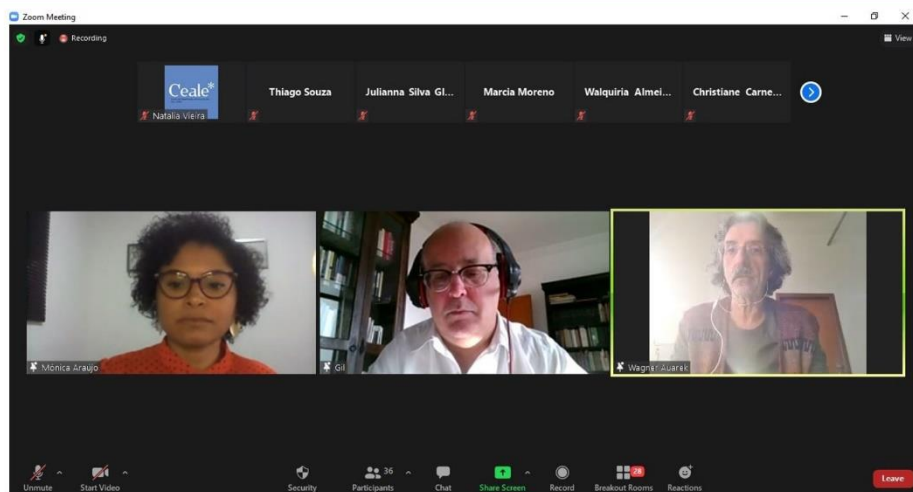
Boa leitura!

EQUIPE NEPCED/CEALE/FAE/UFMG

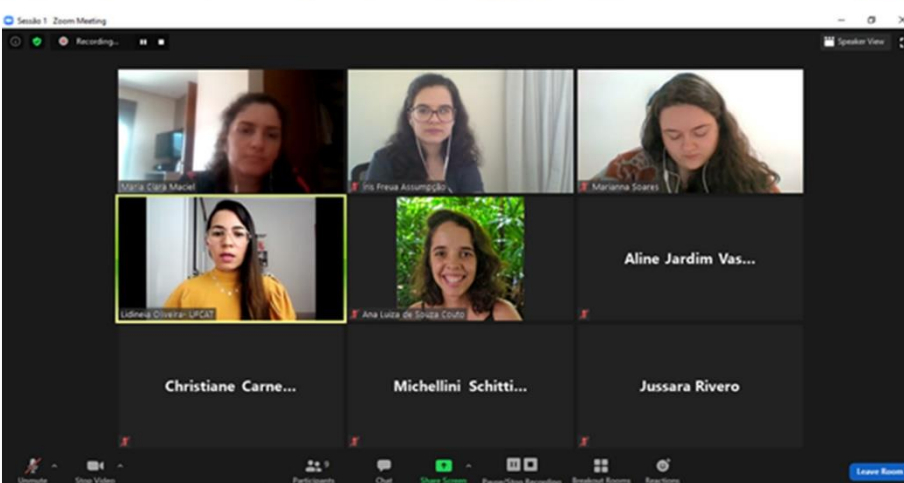
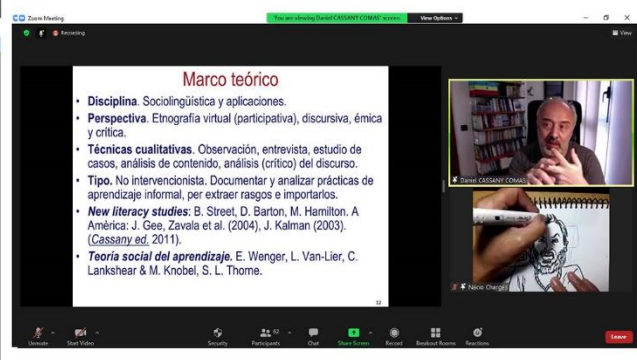
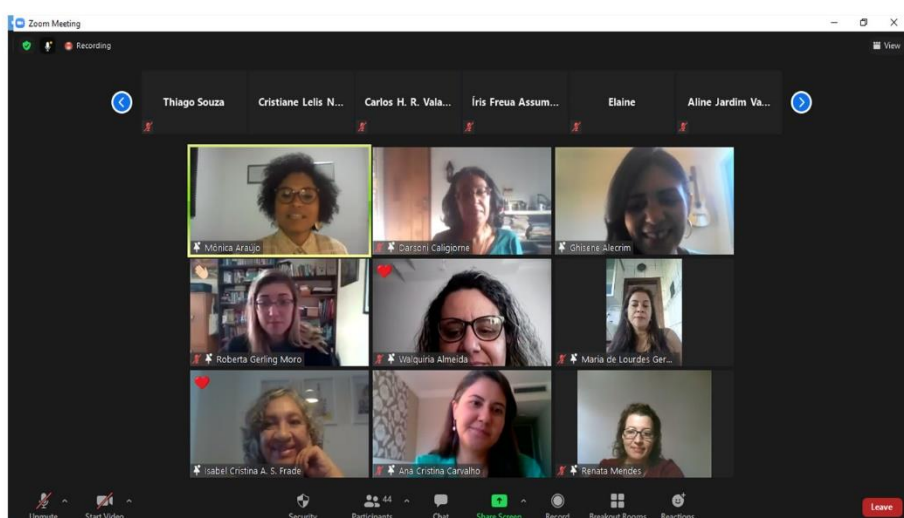
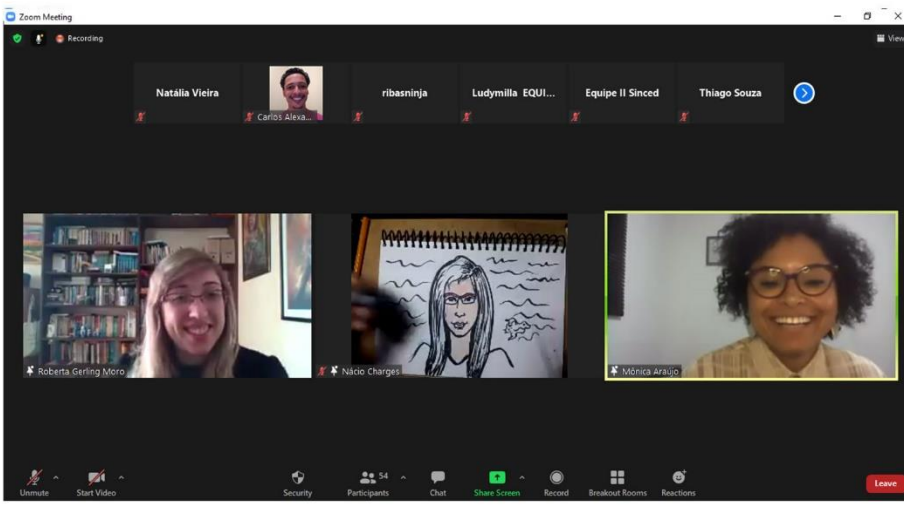
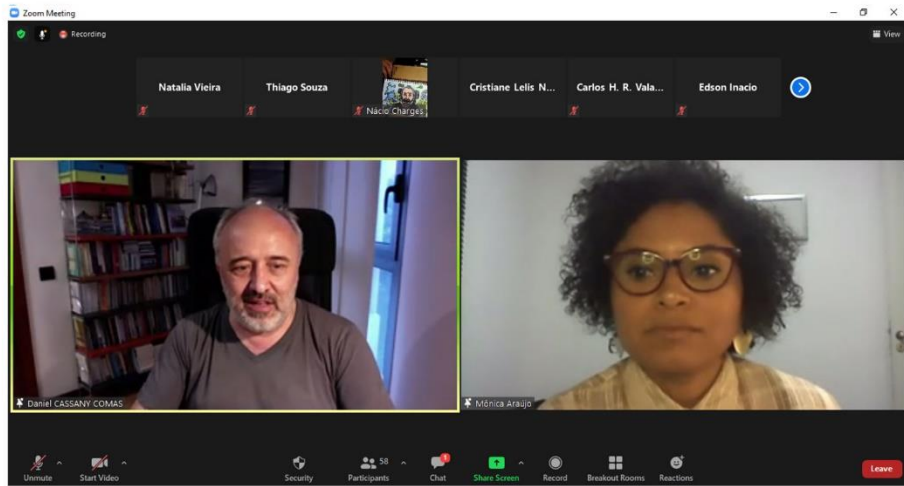
MEMÓRIAS DO SIMPÓSIO



15/06/2021



16/06/2021



Evento Online

I I Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital

(Re)configurando o Letramento
na Cultura Digital



15 e 16 de junho de 2021

CONFERÊNCIAS



JÁ SEI MEXER NO COMPUTADOR E TER VIDEOCONFERÊNCIAS COMO O PAI

PROFA. DRA. RITA BRITO

YOUTUBE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=4hNZNqBSJfQ](https://www.youtube.com/watch?v=4hNZNqBSJfQ)



O LETRAMENTO DIGITAL E AS REDES SOCIAIS: HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A LEITURA
E A ESCRITA

PROFA. DRA. ANA ELISA RIBEIRO

PROFA. DRA. ROSA MARIA VICARI

PROF. DR. DOUGLAS CALIXTO

YOUTUBE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=4hNZNqBSJfQ](https://www.youtube.com/watch?v=4hNZNqBSJfQ)



PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROFA. DRA. VANESSA CRISTIANE RODRIGUES BOHN

PROFA. DRA. CRISTIANE ACÁCIO ROSA

PROF. DR. JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR

YOUTUBE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=1huM1Ur-qhE](https://www.youtube.com/watch?v=1huM1Ur-qhE)



LETRISMO DIGITAL: PERSPECTIVAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN

PROF. DR. DANIEL CASSANY

YOUTUBE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=wLVyWCCvCxk](https://www.youtube.com/watch?v=wLVyWCCvCxk)



Evento Online

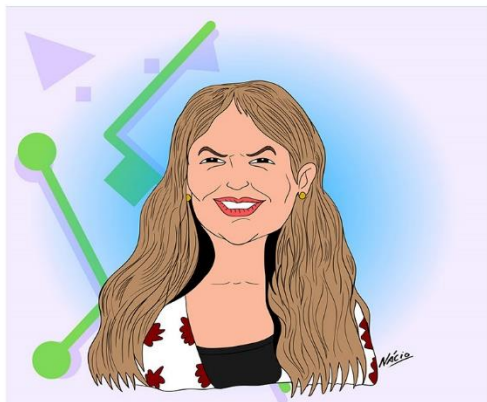
II Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital

(Re)configurando o Letramento
na Cultura Digital

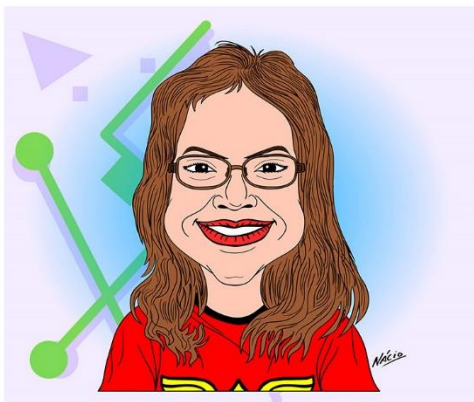


15 e 16 de junho de 2021

ILUSTRAÇÕES



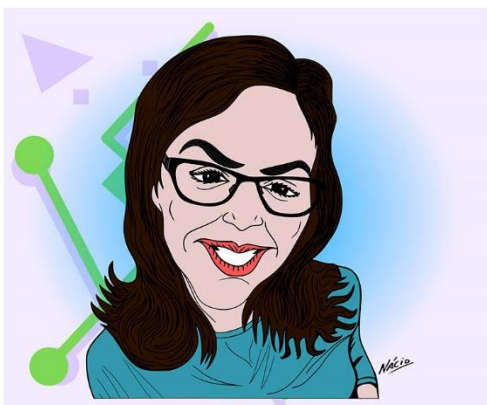
ROSA VICARI



VANESSA BOHN

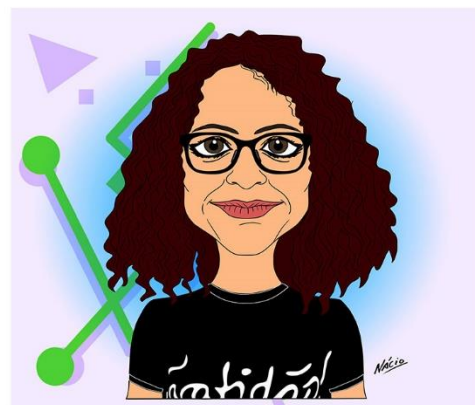


DANIEL CASSANY

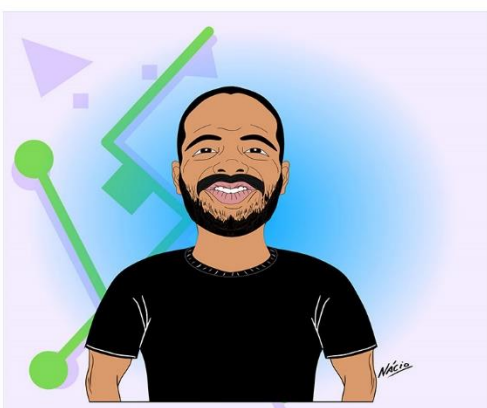


ANA HELISA RIBEIRO

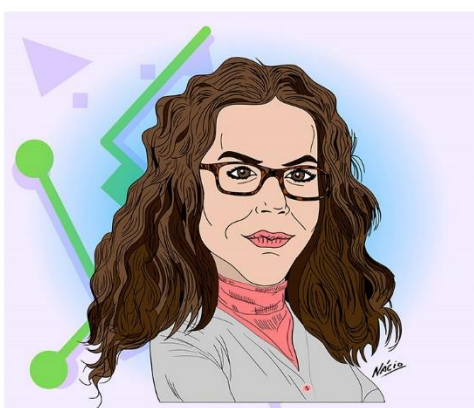
EDSON INÁCIO
@NACIOCHARGES



CRISTIANE ACÁCIO



DOUGLAS CALIXTO



RITA BRITO



JOSÉ RIBAMAR



RESUMOS POR EIXO DE COMUNICAÇÃO



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A LEITURA DO CÂNONE COMO APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO

Géssica Araújo Nunes Calvi (FVC)

Gerllys Speroto Calvi (UFBA)

Poliana Carla Rodrigues (FVC)

Resumo:

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma prática de leitura, realizada com alunos em uma turma de 3ª série, no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de Nova Venécia - ES. A partir de discussões a respeito de questões da formação do leitor crítico por meio da leitura de textos literários, na escola, foi proposto e desenvolvido um trabalho de leitura e interpretação, utilizando a obra literária Dom Casmurro, de Machado de Assis. Assim, o objetivo foi desenvolver as habilidades da leitura literária, bem como a argumentação, evidenciados na resposta às leituras e interpretações da obra, através de publicação na ferramenta digital Padlet, a qual os estudantes podem se expressar em diferentes formatos digitais, como por exemplo: texto verbal (em caixa ou upload de arquivo), imagens, vídeos, áudios, entre outros, indo ao encontro do desenvolvimento do letramento digital. Buscou-se com tal método, promover uma interação e sensibilidade dos alunos com o texto cânone e motivá-los à prática da leitura e escrita através de atividade de aprimoramento da argumentação. Para tal, baseou-se nos conceitos sobre leitura e literatura de autores, como: Britto (2015), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Lajolo (2010), Machado (2016), Rosa (2017), Rouxel, Langlade e Rezende (2013). Em referência à multimodalidade, baseou-se em Bacich e Moran (2018) e Ribeiro (2021). Quanto à argumentação, tem-se como aporte teórico: Fiorin (2018) e Bakhtin (2016). Os resultados das análises das atividades de leitura e interpretação mostraram as possibilidades de realização do trabalho de leitura e do discurso argumentativo, em um ambiente diversificado, de forma harmoniosa com os estudos dos teóricos a respeito do tema. Além disso, observou-se que em um determinado processo que constitui a leitura e a argumentação como práticas socioculturais, juntamente com as experiências e os conhecimentos que possuem, os alunos apresentaram mais apreciação pelo texto literário.

Palavras-chave: Texto literário. Leitura. Escrita. Argumentação.

["Acesse aqui o trabalho completo"](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

AS ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O USO DO SCRATCH NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO ROBÔ MÁRIO

Elaine Vieira de Almeida (SME-Fortaleza/UFC)
Nara Meurely Moraes Ferreira (SME-Fortaleza)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de ensino das etapas de produção de textos impressos e digitais no ciclo de alfabetização. O período ao qual nos reportamos neste texto refere-se ao mês de junho de 2019, quando convivemos com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 21 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, de uma escola pública da cidade de Fortaleza – CE. Baseamos nossas observações em pressupostos sobre produção textual trazidos por Koch (2018) e Fiad (2006), em contribuições sobre multiletramentos, com Rojo (2015), e recorremos ainda, aos estudos sobre letramento digital, a partir de Ribeiro e Coscarelli (2013). Diante da curiosidade das crianças em relação a um robô produzido na escola, a professora propôs uma produção de texto sobre ele. As atividades iniciaram com a eleição do nome do robô, chamado de Mário. Esta interação proporcionou a elaboração de hipóteses de escrita, comparação com escritas convencionais, além da reflexão sobre questões identitárias e políticas. Posteriormente, houve a proposição da escrita colaborativa de uma história envolvendo Mário. Para isso, planejaram, produziram e revisaram o texto escrito em ambiente físico, elencando elementos da narrativa que deveriam ser contemplados na produção. Ao final, produziram o texto em ambiente virtual, por meio do software Scratch. Esse momento favoreceu, através da programação, o uso e reflexão sobre diversas linguagens, dentre elas a verbal, a imagética, gestual e a sonora. O envolvimento das crianças evidenciou fundamentos do trabalho com os multiletramentos: a interação, a autoria e o hibridismo. Esses movimentos, desde as ações iniciais, incidiram diretamente no desenvolvimento de habilidades fundamentais para uma aprendizagem significativa da língua.

Palavras-chave: produção de textos; letramento digital; multiletramentos; Scratch.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO

Walquiria Almeida de Jesus (FaE/UFMG)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (FaE/UFMG)

Mônica Daisy Vieira Araújo (FaE/UFMG)

Resumo:

A maioria das sociedades contemporâneas estão inseridas na era das tecnologias e as novas gerações envolvidas em práticas de leitura e escrita digital, conforme pesquisas do Panorama Mobile Time/Opinion Box (2020). Segundo Kress (2013), as crianças são seres sociais multimodais, e pesquisas internacionais indicam que crianças muito pequenas, participam de uma ampla gama de comunicações diárias mediadas digitalmente e em práticas de letramento Chaudron *et al.*,(2018); Gillen *et al.*,(2018), Brito (2017) defendem suas pesquisas ao analisar práticas digitais em contexto doméstico e escolar valendo-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital e multimodalidade. Frade *et al* (2018), enfatizam, os gestos e comportamentos diante das interfaces digitais, ou seja, os cliques que levam a outros espaços. A pesquisa em andamento tem o objetivo de analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças pequenas, envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico e busca responder: de que maneira as crianças de uma EMEI, apropriam-se da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos multimodais presente em atividades pedagógicas digitais? O tipo de entrevista a ser utilizado no modelo on-line será o semiestruturado, deixando as crianças e suas famílias partilhar e trocar ideias. Serão propostos encontros on-line com ações intituladas como “mão na massa” que tem como pressuposto a ideia de que, a partir do trabalho colaborativo em família, ocorra um estilo de aula que faz conexão dos seus conhecimentos com situações cotidianas. Nesse sentido, pretende-se compreender as crianças, através de suas experiências e as suas relações com o objeto de pesquisa, considerando o processo de realização de atividades, envolvendo recursos digitais e multimodais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Crianças e Famílias. Educação Infantil. Espaço doméstico.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Íris Freua Assumpção (FaE/UFMG)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (FaE/UFMG)
Mônica Daisy Vieira Araújo (FaE/UFMG)

Resumo

As tecnologias digitais transformaram diversos aspectos das atividades cotidianas, de trabalho e aprendizagem, além das maneiras de se relacionar com as outras pessoas, trazendo impactos nos modos de ler e escrever. Levando em consideração esses novos contextos de produção utilizando como premissa suas possíveis influências nas práticas de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização, a pesquisa em andamento busca dialogar com essas questões ao propor a seguinte pergunta: o que alfabetizandos fazem durante o processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Por isso, tem como objetivo analisar as interações, os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias utilizadas pelos alfabetizandos no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores. Será feita observação de duplas de crianças do 2º ano do E.F.I utilizando o computador, desenvolvendo propostas de produção de textos que envolvem recursos multimodais e posterior análise das negociações empreendidas, as estratégias utilizadas, os comportamentos e os gestos durante a elaboração dos textos multimodais. A pesquisa tem como referência os conceitos de “cultura escrita digital”, “letramento digital” e “multimodalidade”. A produção de dados acontecerá de modo remoto, utilizando o recurso de videoconferência com os participantes da pesquisa e uso de estratégias de escrita colaborativa, por meio do *Google Drive*. A análise dos dados será feita com base nas teorias de análise de conteúdo e de discurso. De forma mais ampla, a pesquisa poderá auxiliar professores a planejar o ensino da leitura e da escrita com dispositivos digitais.

Palavras-chave: Cultura escrita digital. Letramento digital. Alfabetização digital. Textos multimodais.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

DIGGITUS: PLATAFORMA VIRTUAL DE PRODUÇÃO ESCRITA

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo (CEFET- MG , VARGINHA)
Lázaro Eduardo da Silva (CEFET- MG VARGINHA)

Resumo:

Com base em Dionísio, Machado e Bezerra (2010), Carvalho (2018), Ribeiro (2018), Coscarelli (2016), Rojo e Barbosa (2015), e Costa (2018), sabe-se que a produção textual, na atualidade das mídias digitais, ainda é um desafio para todos os envolvidos. Assim, esse trabalho de pesquisa teve como objetivos: criar uma opção de ambiente digital para escrever e corrigir textos, virtualmente, no contexto do ensino médio do Cefet-MG Varginha, de forma simplificada, com ênfase aos gêneros textuais; dinamizar o processo da escrita e otimizar a correção desses textos, em espaço digital específico - www.diggittus.com - plataforma de produção e correção on-line. A metodologia pautou-se em pesquisa de revisão bibliográfica, bem como coleta e análise quantitativa de dados com discentes, sobre alguns hábitos de escrita e dificuldades dessa prática, tanto manuscrita quanto digitada. Assim, desenvolveu-se o Diggittus, com funcionalidades básicas de produção de textos, em modo virtual, e que denotou, com testes iniciais, bom desempenho, assertividade no trabalho com a escrita, em diversos gêneros, e menor resistência às atividades propostas. Foi possível também ampliar as perspectivas de trabalho no ambiente digital com a extensão de um blog, para dar visibilidade às produções discentes; mesmo com a implantação do ensino remoto emergencial, em função da pandemia, o uso do sistema foi realizado de modo completo, permitindo aos alunos escreverem e terem seus textos revisados, de modo on-line, proporcionando também novas experiências de escrita, por meio de gêneros textuais em ambiente digital. Nesse sentido, observou-se que a produção e correção textuais, por meio de sistema digital próprio, tem significativo efeito para ampliar e consolidar habilidades de escrita no ensino médio.

Palavras-chave: Produção textual. Tecnologias. Educação. Letramentos.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Creuza Daniely Dos Reis Rodrigues (UFMG)

Cecília Lemos Pereira (UFMG)

Eliseu Nogueira Rosa (UFMG)

Resumo

O artigo buscou analisar quadrinhos que tratam da pandemia de Covid-19, observando seus potenciais como ferramenta de aprendizagem para leitura e interpretação de texto. A análise buscou entender: como se dá a construção nas HQs selecionadas? A linguagem utilizada é acessível? Quais processos de leitura e interpretação podem ser estimulados através da HQ? Para tanto, foi feito um breve levantamento da história dos quadrinhos, embasando-se no texto de Márcia Mendonça (2005), entre outros; e caracterizando-os como gênero textual multimodal, conforme teoriza Carmelino (2017) e Santos e Tiburtino (2018). A bibliografia de base aponta como os quadrinhos são utilizados como ferramenta de aprendizagem, que exige do leitor diversas competências de leitura e produção de sentido, como a inferência, ativação dos conhecimentos da língua e do mundo, dos gêneros textuais, etc. Adotamos como metodologia a análise do discurso de vertente francesa, que considera a importância dos elementos gráfico-visuais indissociáveis do texto escrito. Assim, foram analisados HQs de Laerte, Zé Dasilva e La Cruz. Observamos que elas retratam vivências de grupos que estiveram vulneráveis na pandemia - como as mulheres, a população negra e periférica, trabalhadores informais etc. Através de uma linguagem acessível e que dialoga com as vivências do leitor, os quadrinhos o desafiam a relacionar suas referências culturais, ativando seus conhecimentos de mundo e da língua para a leitura e interpretação. Oferecem, assim, uma importante ferramenta de aprendizagem para o aluno, que tem papel ativo na produção de sentido. Ademais, oferecem ao professor um material de qualidade para discutir em sala de aula os impactos da Pandemia nas diferentes esferas da sociedade - tema relevante e necessário.

Palavra-chave: Textos multimodais. Quadrinhos. Ensino de Leitura. Pandemia de COVID-19.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O *DESIGN* (NÃO) CONTINGENCIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diego Satyro (LAEL/PUC-SP)

Resumo de relato de experiência:

Este trabalho é um relato de prática pedagógica de Língua Inglesa (língua estrangeira/adicional), com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em São Bernardo do Campo (SP), durante o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de COVID-19. A prática em questão é fundamentada na pedagogia dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). As etapas da prática foram relacionadas ao ciclo do *design* (*designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*), noção engendrada por essa pedagogia. Os objetos de aprendizagem foram: a leitura multimodal de um livro de ficção, cuja narrativa toca a questão da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down; a aprendizagem de vocabulário; e o uso do modal *can*, para expressar capacidades. Considerando a criança um *designer*, buscou-se expandir o processo de *meaning-making*, levando-a a produzir novos significados para a noção de *peessoa com deficiência*. Conclui-se que o *redesigned* produzido pelas crianças não coincidiu com o planejado pelo professor. Supõe-se que o professor, como *designer*, se pautou numa lógica linear, em que o *redesigned* foi pré-definido. Essa problematização aponta para a necessidade de se (re)examinar a noção de *design* contingencial (PINHEIRO, 2016) e suas contribuições para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Pedagogia dos multiletramentos.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL “NOTÍCIA ONLINE” NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Ethiene Cardoso da Silva (PPGL/UFGA)

Resumo:

O trabalho com o gênero discursivo "notícia *online*" surgiu na docência, com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), por meio da observação de sua presença no cotidiano dos alunos através de diferentes mídias, além disso, acreditamos que as práticas sociais envolvendo o gênero favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Isso se justifica pelas possibilidades de mobilização do conhecimento de múltiplas linguagens ampliando o gênero notícia, assim como no desenvolvimento das competências e habilidades em leitura e escrita. Consideramos que o ensino de língua se efetiva, na maioria das vezes, sem vinculação às práticas discursivas e os multiletramentos nos revelam que podem redimensionar tais encaminhamentos criando espaços de aprendizagens diversos. O objetivo deste estudo é analisar as potencialidades do gênero discursivo “notícia *online*” na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e do Interacionismo da linguagem na criação de uma proposta didática para o desenvolvimento de competências discursivas em leitura e escrita. Para o seu desenvolvimento realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa tendo por orientação as indicações de Lopes-Rossi (2008) quanto ao projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros. Fundamenta-se nos estudos de Bakhtin (2003 [1979]), (2006); Antunes (2003); Ohuschi (2018) e Rojo (2012), (2013), (2019). Como resultado, o gênero notícia *online* mostrou-se como uma alternativa possível para o desenvolvimento das competências discursivas dos sujeitos em consonância aos pressupostos do Interacionismo e da pedagogia dos multiletramentos, revelando ser capaz de criar condições para um ensino que focalize as práticas discursivas da linguagem em articulação aos contextos de vida dos sujeitos da EJA e as práticas discursivas contemporâneas midiáticas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Notícia *online*. EJA

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL

Luana Aparecida Matos Leal Fernandes (IFNMG/SALINAS)
Renata Soares Souza Dias (ESCOLA ESTADUAL DOM LÚCIO)

Resumo:

Neste trabalho, apresentamos um Relato de Experiência, a partir de uma prática realizada nas aulas de Língua Portuguesa, no 9º ano do ensino fundamental. Diante do cenário de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia da Covid 19, professores e alunos vêm se reinventando e se adaptando a novas/outras formas de ensinar e de aprender. Assim, as tecnologias da informação têm sido grandes aliadas, permitindo a implementação, via ferramentas digitais, de atividades de leitura e de produção de textos multimodais. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma atividade, utilizando o padlet como um mural para inserção, apresentação e discussão das produções dos estudantes. Nessa proposta, mediante o uso do padlet, como mural virtual que permite a inserção de textos, imagens, vídeos, hiperlinks, de forma colaborativa, objetivamos trabalhar a perspectiva multimodal da linguagem. Nas aulas síncronas, via Google Meet, escolhemos uma temática específica, realizamos leituras e discussões. Após a compreensão da temática, os estudantes selecionaram, pela leitura de diferentes gêneros textuais, um texto relacionado ao tema abordado, produziram um comentário escrito, a partir da compreensão do texto escolhido e, por fim, publicaram o material elaborado no padlet. A partir da proposta, houve uma participação e um engajamento efetivos dos estudantes, que publicaram, no mural, vídeos, charges, músicas, poemas, entre outros gêneros, os quais apresentam linguagens e modos distintos de materialidade.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Multimodalidade. Tecnologia digital.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

TEXTO DIGITAL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LEITURA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Erijane da Silva Virtuoso (IFAL)
Juliane Marta da Silva (IFAL)

Resumo:

Este artigo é resultado de uma experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras-Português do IFAL. Nele discutimos os processos de leitura e escrita do hipertexto em aula de Língua Portuguesa para alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Arapiraca - AL. Nossas formas de comunicação e interação social vem se alterando devido ao uso frequente de tecnologias com acesso à internet, isso se deve sobretudo ao contato com textos construídos no ciberespaço (MARCUSCHI, 2010). Assim, é preciso conhecer sobre as habilidades de produção e leitura desses textos, já que nos exigem certo envolvimento na hora da leitura para construir sentido, conforme alguns estudiosos como Koch (2014) e Cavalcante (2010). Desse modo, foi desenvolvida uma Sequência Didática baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que é composta por cinco etapas: produção inicial com a leitura hipertextual; módulo 1 com texto impresso x texto digital; módulo 2 com hipertexto, links/nós e processamento do ato de ler; módulo 3 conhecendo na prática os elementos e características constituintes do hipertexto; e produção final com a leitura hipertextual, pretendendo-se investigar na prática as funcionalidades do hipertexto como fenômeno de influência no modo de interação linguístico-social, para isso buscou-se interpretar a situação em estudo focando o processo e não o resultado (MOREIRA, 2002). Tomando como base pesquisadores como Xavier (2010), Oliveira Andrade (2005), Koch (2014), Marcuschi (2010), os resultados apontaram que com os conhecimentos adquiridos na Sequência Didática, os discentes desenvolveram leitura e produção de sentido em hipertexto, ampliando sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Hipertexto. Letramento digital. TDIC. Leitura digital.

["Acesse aqui o trabalho completo"](#)



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO MEME: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA)

Aline Netto Brum Barreto (UnB)

Rodrigo Albuquerque (UnB)

Resumo:

O biólogo Richard Dawkins, em 1976, inspirado na etimologia grega da palavra *mimesis* (mimeme), cujo significado se ancora à ideia de imitação, faz emergir o termo *meme*, a partir da simplificação do verbete grego, em analogia à expressão *gene*. Tal analogia se dá tanto no plano dos sons (sonoridade similar) quanto no plano dos sentidos (unidade básica de transmissão cultural e genética, respectivamente). Como os *memes* integram as práticas socioculturais de leitura e de escrita de estudantes de português brasileiro como língua adicional (PBLA) em interações on-line, propomos, neste trabalho, perspectivar o meme, no âmbito teórico, como gênero discursivo (BAZERMAN, 2011; MILLER, 2012; BAKHTIN, 2015) multimodal (KRESS; SELANDER, 2012; NORRIS, 2011 [2009]), cujos atributos se relacionam à “viralização”, à intertextualidade e à construção de sentidos por sujeitos, ideológicos, que interagem em suas redes. À luz da linguística textual, de abordagem sociointeracional, sociocognitiva e pragmática, objetivamos, em nosso estudo, investigar como se dá a construção de sentidos em memes produzidos por aprendizes de PBLA, a partir de uma proposta didática com base em atividades de leitura e produção do gênero em questão. Inscritos em uma episteme exclusivamente qualitativa “exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24), propusemos um minicurso, conduzido em plataforma on-line, a estudantes de PBLA de distintas nacionalidades. A partir dos dados gerados no minicurso, constatamos, em suma, que os colaboradores expressaram sentidos em consonância com o contexto sócio-histórico brasileiro atual, refletindo sobre o uso da língua como instrumento não apenas de interação, mas também de poder.

Palavras-chave: Gênero Discursivo. Meme. Multimodalidade. Português Brasileiro como Língua Adicional.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO MEME: APLICAÇÃO COM O POEMA JOSÉ DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Silva, Andréia Lima
SEDU- Secretaria de Estado da Educação do ES
andreialimas2018@gmail.com

Resumo

O presente relato descreve uma sequência didática para produção textual do gênero digital meme. A experiência objetivou desenvolver a autonomia dos estudantes em relacionar e aplicar elementos intertextuais em suas produções textuais a partir de leituras críticas. A experiência foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, numa escola do interior do município de São Mateus/ES, durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da covid-19. Os estudantes em questão se encontram em uma região de vulnerabilidade social, onde o acesso à tecnologia digital, mesmo precário, se tornou um dos únicos meios de interação, evidenciando a necessidade de maior uso dos meios digitais ocasionando a seleção de gêneros textuais de circulação nesses meios como proposta de trabalho na tentativa de reduzir os impactos negativos impostos pelo contexto pandêmico ao processo educativo. Reflexões teóricas se embasaram a partir de Rojo (2012 e 2015), Travaglia (2015), Furtado (2019), Koch (2005), Dalvi (2013), Antunes (2003), Ribeiro (2020) e Cereja (2016). Para aplicação da sequência foram utilizados o Google Meet na apresentação da proposta, orientação, leituras e reflexões, o WhatsApp para envio de materiais de leitura, links de pesquisas e troca de experiências e para produção textual foi utilizado o site gerarmemes.com.br. Ao final, no grupo de WhatsApp da turma, foram postadas as produções dos alunos. Mesmo com desafios, as leituras e discussões propostas foram cumpridas e a produção textual teve resultados positivos demonstrando a compreensão esperada para aplicação dos elementos de intertextualidade discutidos nos momentos de leitura.

Palavras-chave: Intertextualidade. Gêneros digitais. Leitura crítica.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO: O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA

Beatriz Toledo Rodrigues (UFOP)
Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP)

Resumo

Esta comunicação aborda uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar o uso das redes sociais digitais e o letramento digital docente e discente nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em uma escola pública, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tais atividades serão desenvolvidas no primeiro semestre de 2021, durante o ensino remoto implantado em decorrência da pandemia da COVID-19. Esta investigação será fundamentada em estudos sobre letramento digital e ensino (SOARES, 2002; COSCARELLI e RIBEIRO, 2011 e 2014; BUZATO, 2006 e 2010; XAVIER, 2002), multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013; ROJO e MOURA, 2012 e 2019) e estudos sobre redes sociais (RECUERO, 2009 e 2016), dentre outros. A pesquisa visa contribuir para a formação docente e discente no contexto atual, que precisou se capacitar e se adaptar ao uso intenso das tecnologias digitais nos processos educativos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e observação em ambiente digital (etnografia online, conforme Freitas, 2019). Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 6º ao 9º ano, da Rede Estadual da cidade de Mariana-MG; bolsistas do PIBID, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e duas professoras de Língua Portuguesa. A observação no campo de pesquisa já foi iniciada e os demais dados serão coletados ao longo do primeiro semestre. Espera-se, com essa pesquisa, analisar as contribuições do uso das redes sociais digitais e o processo de letramento digital nas atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de professores em serviço, professores em formação inicial e de alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Letramento digital e ensino. Multiletramentos. Redes sociais.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Cecília Lemos Pereira (UFMG)

Creuza Daniely Dos Reis Rodrigues (UFMG)

Eliseu Nogueira Rosa (UFMG)

Resumo

O trabalho se propôs a analisar quadrinhos que tratam da pandemia de Covid-19, observando seus potenciais como ferramenta de aprendizagem para leitura e interpretação de texto. A análise buscou entender: como se dá a construção nas HQs selecionadas? A linguagem utilizada é acessível? Quais processos de leitura e interpretação podem ser estimulados através da HQ? Para tanto, foi feito um breve levantamento da história dos quadrinhos, embasando-se no texto de Márcia Mendonça (2005), entre outros; e caracterizando-os como gênero textual multimodal, conforme teoriza Carmelino (2017) e Santos e Tiburtino (2018). A bibliografia de base aponta como os quadrinhos são utilizados como ferramenta de aprendizagem, que exige do leitor diversas competências de leitura e produção de sentido, como a inferência, ativação dos conhecimentos da língua e do mundo, dos gêneros textuais, etc. Adotamos como metodologia a análise do discurso de vertente francesa, que considera a importância dos elementos gráfico-visuais indissociáveis do texto escrito. Assim, foram analisados HQs de Laerte, Zé Da Silva e La Cruz. Observamos que elas retratam vivências de grupos que estiveram vulneráveis na pandemia - como as mulheres, a população negra e periférica, trabalhadores informais etc. Através de uma linguagem acessível e que dialoga com as vivências do leitor, os quadrinhos o desafiam a relacionar suas referências culturais, ativando seus conhecimentos de mundo e da língua para a leitura e interpretação. Oferecem, assim, uma importante ferramenta de aprendizagem para o aluno, que tem papel ativo na produção de sentido. Ademais, oferecem ao professor um material de qualidade para discutir em sala de aula os impactos da Pandemia nas diferentes esferas da sociedade - tema relevante e necessário.

Palavras-chave: Textos multimodais. Quadrinhos. Ensino de Leitura. Análise do discurso. Pandemia de COVID-19.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

“FOTOTIRINHA”: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MOBILIDADE POR MEIO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

*CALIGIORNE, Darsoni de Oliveira (NEPCED/PRODOC)
AGUIAR, Cristiane Pereira de (CPRHG)*

Resumo: Mediante a facilidade de acesso às TDC's, (Tecnologias da Informação e Comunicação) os alunos estão cada vez mais em contato com a leitura de textos que extrapolam a escrita ortográfica, exigindo o domínio de outras habilidades, já que os textos que circulam se valem de elementos verbais e não verbais para a produção de sentido. A diversidade de recursos utilizados na produção de tirinhas contribui para que o consideremos um gênero multimodal. O gênero tirinha requer habilidades diferenciadas, já que a fusão de linguagens solicita estratégias de compreensão, interpretação e construção de sentidos diversificados. Trabalhar com tirinhas em sala de aula permite preparar as crianças para as multiplataformas e multilinguagens do mundo contemporâneo. Esta prática tem por objetivo produzir um gênero textual considerando a interação entre linguagem verbal e imagética; utilizar e explorar a Realidade Aumentada (RA) como parte do cotidiano social e cultural dos alunos; construir o sentido de história valorizando a articulação verbo-visual em sua composição e na sua construção de sentidos. Através do Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) o professor organizará o planejamento, considerando o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, envolvendo assim o desenvolvimento de habilidades quanto ao trabalho cooperativo, quanto às habilidades cognitivas de conhecer, compreender, interpretar, analisar e sintetizar; assim como desenvolver habilidades no uso de recursos tecnológicos como audiovisuais, internet, plataformas virtuais e realidade aumentada. A metodologia segue o modelo de ensino da sala de aula invertida, iniciando com a exposição a conceitos relativos ao gênero textual tirinha, promovendo conexões conceituais. Em sequência ao processo, os estudantes são instigados a refletir sobre o que descobriram nas fases anteriores por meio da experiência e das leituras. E finalizando teremos aplicação dos aprendizados, no qual os alunos produziram, em grupo de quatro alunos, uma fototirinha por meio dos recursos digitais. A Avaliação será realizada considerando todo o processo, através de rubrica, considerando os objetivos e as habilidades propostas para a sequência de atividades.

Palavras-chave: Multimodalidade. Metodologia ativa. Realidade Aumentada. Gênero textual. Ubiquidade.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

DICIONÁRIO MINEIRO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NAS AULAS REMOTAS

Graciele Batista Gonzaga (FALE/UFMG - CSMM-BETIM)

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar uma prática pedagógica ocorrida no processo avaliativo de Língua Portuguesa das aulas remotas durante o ano de 2020, em uma instituição particular de ensino. Esta ação teve a intenção de criar um dicionário digital de mineirês, em comemoração aos 300 anos de Minas Gerais pelos alunos do sexto ano do ensino fundamental. Foram resgatadas expressões que fazem parte do imaginário popular. Nesse exercício, pensamos em escolher as expressões mais marcantes para os alunos com intuito de promover uma reflexão linguística de modo contextualizado, contemplando as habilidades da BNCC (2017) como o reconhecimento das variedades da língua falada, assim como o uso consciente da linguagem relacionado com a norma-padrão. Compreende-se que, para um momento avaliativo do objeto de conhecimento, variedade linguística, deveria idealizar um instrumento avaliativo que demonstrasse um processo reflexivo da língua, em invés de uma avaliação tradicional com perguntas. Pretendeu-se, ainda, desenvolver a habilidade de criar um projeto de texto em documento digital para a elaboração do dicionário, partindo da ideia de pesquisa em um site com expressões mineiras. Para o desenvolvimento desta atividade linguística, foram necessários retomar estudiosos como Ana Elisa Ribeiro (2017) e Eduardo Tadeu Roque Amaral (2013) que debruçam sobre o uso da linguagem mineira no cotidiano. Desta forma, um trabalho linguístico que preza pela contextualização, elaboração do aluno de um texto que reflete as nuances dos diferentes modos de falar de uma região articulada com outros lugares é fundamental para o estudo das variedades linguísticas, sendo mais uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: variedade linguística, escrita, dicionário, recursos digitais.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DO VIDEOCLÍPE “STAND UP”, DE CYNTHIA ERIVO

João Luiz Pereira da Costa Ferreira (UNEB)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)

Resumo:

O presente trabalho pretende relatar a experiência vivenciada com estudantes de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Feira de Santana - BA. O projeto diz respeito a uma oficina de Inglês, ofertada de maneira virtual, como Atividade Curricular Complementar (ACC), durante o ensino remoto, visando fortalecer, reconhecer e valorizar conhecimentos, atitudes e valores promotores da formação integral dos estudantes. Este trabalho fundamentou-se em estudos desenvolvidos por autores como: Lúcia Santaella, que discute sobre a cultura das mídias, imagens e semiótica; Walkyria Monte Mór, que pesquisa sobre o letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras; Thiago Soares, sobre a estética do videoclipe; além de Gunther Kress, Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli, que oferecem contribuições significativas para a compreensão da multimodalidade. Na oficina, foi analisado o videoclipe da música "Stand Up", de Cynthia Erivo, contendo cenas do filme "Harriet" (2019), o qual conta a história de Harriet Tubman, ativista e abolicionista americana negra que realizou perigosas missões para resgatar centenas de pessoas escravizadas, conduzindo-as à liberdade. Assim, foram desenvolvidas habilidades de leitura dos estudantes, sob a perspectiva dos multiletramentos, incentivando-os a uma reflexão crítica sobre os sentidos e significados que um leitor poderá construir a partir do texto audiovisual, verbal e imagético, que constituem o videoclipe. Os resultados nos levaram a interpretar que um trabalho de leitura, análise e interpretação, como este da oficina, poderá contribuir para a motivação em aprender Inglês e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e visão mais sensível a respeito das mensagens e significados expressos nos mais variados modos de comunicação.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Língua Inglesa. Videoclipe. Música.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

PRODUÇÃO DE *POSTS* - FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA GRADUAÇÃO

Leonardo Oliveira de Vasconcelos (PUC MINAS)
Robson Figueiredo Brito (PUC MINAS)

Resumo

Este relato apresenta a experiência de um docente e seu aluno do Curso de Direito da PUC Minas São Gabriel em relação à produção de *posts* para divulgação de projetos, minicursos e eventos ocorridos no Regime Remoto Híbrido implantado na Instituição desde 2020. Os *posts* têm sido produzidos com a intenção de possibilitar a comunicação efetiva, de modo dialógico, entre a coordenação, o Núcleo Docente Estruturante do curso e os alunos. Essa comunicação foi construída para estimular e incentivar o engajamento dos alunos nas atividades complementares de graduação em tempos de pandemia. O objetivo deste relato é demonstrar como a construção de produções artísticas permeadas pela cultura digital contribui enquanto um recurso de ensino-aprendizagem na graduação em Direito. Esses recursos foram elaborados especialmente em um momento *sui generis* que aconteceu no campo da educação superior no País, a Pandemia da Covid-19, que exigiu a migração do ensino para as plataformas digitais. Para a produção e confecção dos *posts*, assumimos que a informação, em nosso tempo atual, circula, nas redes sociais (*Facebook, Instagram*) e em outros aplicativos, por exemplo, o *Whatsapp*. Essa circulação de informação ocorre de modo muito rápido, configurando uma nova relação do sujeito leitor com o modo de manusear e compreender os textos multimodais que se apresentam nas mais variadas telas da comunicação digital. Assim, ancorados no campo teórico da Análise do Discurso Francesa, podemos examinar as estratégias discursivas dessas produções que se apresentam nessa esfera de comunicação digital, particularmente como produzem efeito de sentido na relação entre o sujeito, a língua(gem) e o mundo das redes sociais no âmbito da Universidade. Os resultados colhidos com esse trabalho de produção de *posts* permitem compreender a adesão dos alunos do curso de Direito aos eventos extracurriculares e flagrar seu engajamento nas atividades de minicursos e eventos que proporcionam a complementação de seus estudos, por exemplo, o Projeto Ler no Direito, os minicursos sobre leitura e escrita, as rodas de conversa virtuais sobre pesquisa e extensão oferecidos durante os semestres letivos neste Regime.

Palavras-chave: Multimodalidade; *Posts*; Comunicação Digital.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL PODCASTS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO

Lidinea Ferreira da Silva Oliveira (UFCAT)

Anair Valênia (UFCAT)

Resumo

Este trabalho apresenta uma investigação realizada sobre os processos de retextualização do gênero digital *Podcast* e o ensino de língua portuguesa. Os nossos objetivos são (i) discutir as idiosincrasias de se criar *Podcasts* em uma plataforma digital a partir do processo de retextualização; (ii) investigar a recepção e a análise de *Podcasts*; (iii) observar o desenvolvimento de habilidades interpretativas que permeiem o universo digital desse gênero e (iv) apresentar a plataforma virtual *Anchor* e seus recursos para a criação de *Podcasts*. Escolhemos a atividade de retextualização por ela se apresentar como promissora no desenvolvimento de um trabalho eficaz de recepção e produção de texto, uma vez que propicia a reflexão acerca de gêneros multimodais, levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Para esse trabalho, fundamentamos teoricamente nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010) e Dell'Isolla (2007), utilizando o gênero digital *Podcast*. (GEQUELIM, 2020; SANTOS, 2018; LOPES, 2015; COSTA, 2009). Assim, em nossa pesquisa, procuramos oportunizar aos discentes a compreensão das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita, ampliando sua competência leitora e promovendo sua autonomia por meio da criação de *Podcasts*. Podemos concluir que o trabalho desenvolvido com as estratégias linguísticas, textuais e discursivas do gênero possibilitou em uma nova situação de interação. Os resultados sugerem que cabe, especialmente à educação formal, criar condições para que os estudantes conheçam e se apropriem de diferentes gêneros para torná-los competentes usuários da língua portuguesa.

Palavras-chave: Podcast. Retextualização. Recepção. Produção.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

LER E ESCREVER EM PRÁTICAS GAMIFICADAS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE BENEFÍCIOS E DIFICULDADES

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (UNIMONTES)
Christiane Carneiro Alves (UNIMONTES)

Resumo

Práticas tradicionais de leitura e escrita escolar têm se mostrado cada vez menos atraentes a aprendizes do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a gamificação tem se mostrado como uma alternativa promissora. A partir disso, este estudo questiona sobre as contribuições e dificuldades da metodologia para o ensino de leitura e escrita escolar. Para tanto, discute o uso da gamificação no ensino de linguagem a partir de dois objetivos: i) apresentar dados de pesquisa que apontam para as vantagens e dificuldades do uso da metodologia no ensino de leitura (ALVES, 2021); ii) apresentar estratégias para o uso da gamificação em ambientes com pouco acesso a recursos tecnológicos. O referencial teórico parte de autores como Antunes (2012, 2014,) e Ferrarezi Jr (2018), que a partir da Linguística Aplicada evidenciam a necessidade de renovação das práticas de ensino de linguagem, e de autores como Fado (2013, 2015), que apresenta fundamentos da gamificação. Metodologicamente, o estudo retoma o levantamento de Alves (2016) sobre as contribuições e os desafios da gamificação para propor, a partir dele, três possibilidades de uso da metodologia no ensino de leitura e escrita escolar: a primeira parte de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar estudantes mesmo sem o uso de tecnologias, enquanto a segunda utiliza-se do *WhatsApp* para elaborar narrativas ficcionais colaborativas. A terceira, por fim, utiliza-se de *apps* que realizam infografia para criar uma “agência de publicidade virtual”. Os resultados indicam que embora a gamificação não seja uma metodologia infalível, se bem planejada e executada, tem o potencial de entusiasmar os estudantes perante atividades de linguagem que se mostram menos enfadonhas e menos artificiais, por se aproximarem mais de práticas sociais de linguagem.

Palavras-chave: Gamificação. Leitura. Escrita. Ensino de português.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

LETRAMENTO DIGITAL E NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: UMA QUESTÃO EMERGENTE

Marianna Rego (FURG)

Resumo

Nas últimas duas décadas, o campo aplicado da linguagem tem se dedicado às pesquisas que integram as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, com a ascensão da Web 2.0, as práticas de linguagem envolvem múltiplas semioses, para dar conta dos sentidos que se forjam no engajamento com o outro, cuja interação é textualmente mediada (BARTON; LEE, 2015), cada vez mais hipermodais e hipermidiáticos (LEMKE, 2010). Em função disso, imergimos na Cultura da Convergência (JENKINS, 2009) a qual se refere aos modos como construímos significados por meio de tecnologias específicas. Dessa cultura, tais significados emergem de novas práticas de letramento mediadas por diferentes tecnologias, especialmente digitais, a exemplo das narrativas transmidiáticas (JENKINS, 2009) que são compreendidas como gambiarras transemióticas (REGO; SCHEIFER, 2020). Alinhado aos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; GEE, 2003/2008), o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de produção de narrativas transmidiáticas como objeto de ensino de línguas que foi desenvolvida, no segundo semestre de 2020, em uma universidade federal do Rio Grande do Sul, na modalidade assíncrona. Tal proposta trata de uma breve intervenção pedagógica, ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), em duas disciplinas dos cursos de Letras, em que os alunos precisaram se apropriar das *affordances* naturais do *smartphone* (BUZATO, 2009; BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017) para produzir suas histórias. Por meio dessa experiência imersiva (MILLER, 2011), pode-se contemplar não só a dimensão técnica, como também a dimensão discursiva do letramento digital.

Palavras-chave: Letramento Digital. Narrativas transmidiáticas. Ensino de línguas.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

FANFICTION: FICÇÃO AUTORAL MULTIMODAL DE FÃS COMO SUPORTE AO LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL

Laura Ribeiro Araújo (FALE / UFMG)

Resumo

A natureza multimodal e colaborativa de ficções autorais de fãs (fanfictions) em ambientes virtuais vem atraindo cada vez mais autores e leitores interessados em narrativas contextualizadas aos seus universos particulares de interação. O presente trabalho busca explorar, a partir de considerações sobre o aspecto multimodal (KRESS, 2010; BROWEN, 2010) das fanfictions, as possibilidades de implementação do gênero na sala de aula como suporte ao letramento literário e digital, discutindo também os principais entraves a esse processo. A partir de estudos bibliográficos, exploraremos pressupostos teóricos relacionados não apenas ao universo da cultura colaborativa digital, como fandoms e fanfictions (JENKINS, 1992; BLACK, 2009), mas também aspectos relacionados à noção de letramento literário (COSSON & PAULINO, 2011) e digital (BLACK, 2005) no contexto das práticas de produção colaborativa em ambiente virtual. Sem nos limitarmos à apresentação dos conceitos, discutiremos também as principais vantagens do uso das fanfictions na formação de leitores e escritores a partir de comunidades virtuais de interação, evidenciando como sua estrutura particular de publicação e circulação promove a formação crítica em ambientes de experimentação livre. Esperamos que o presente trabalho possa auxiliar na compreensão das potencialidades pedagógicas do universo multimodal das fanfictions, fornecendo insumos para a implementação de novas práticas de ensino de escrita e leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Fanfiction. Multimodalidade. Letramento literário. Letramento Digital.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

ANÁLISE SEMIÓTICA DE GÊNEROS DIGITAS: O ESTILO DO VIDEOCLÍPE PROFISSIONAL PÓS-TELEVISIVO

Ronaldo Lopes de Carvalho Junior (UFMG)

Resumo

Na última década, testemunhamos como o *YouTube* "consolidou seu lugar como o principal mediador do consumo de vídeos em escala global e, ao mesmo tempo, iniciou uma trajetória que recolocou o videoclipe no centro da experiência de fruição musical" (PEREIRA DE SÁ, 2019). Nesse contexto, nosso trabalho visou a investigação dos traços de estilo discursivo do que designamos "videoclipe profissional pós-televisivo". Para tanto, selecionamos três amostras do gênero na plataforma, considerando, principalmente, critérios como popularidade e número de exibições. Inicialmente, cada um deles foi investigado em seu processo de constituição de sentido, através das lentes da semiótica francesa *standard* (FIORIN, 1996, 2016, 2017; BARROS, 2005). Os resultados obtidos nessa etapa foram, então, cotejados sob tutela da proposta teórico-metodológica de análise do estilo sistematizada por Norma Discini (DISCINI, 2004, 2012) à luz do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Explicitaram-se como alguns dos traços recorrentes das nossas amostras: uma tendência à maior explicitação de informações técnicas e autorais na descrição dos vídeos como marcação "profissional" do produto; a expansão de endereçamentos da canção; o descolamento da formalidade linguística; e a figurativização de temas predominantemente afeitos aos relacionamentos afetivos e aos elementos associados ao universo cultural do gênero musical no qual se inscreve o artista. Com os frutos dessa pesquisa, desejamos contribuir para os estudos já em curso acerca dos gêneros digitais e, igualmente, para fortalecer a divulgação da semiótica francesa como uma sólida proposta de abordagem de textos sincréticos/multimodais.

Palavras-chave: Gêneros Digitais. Videoclipe. Semiótica Francesa. Estilo. Leitura.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

RETÓRICA DA INFLUÊNCIA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO INSTAGRAM

Ronaldo Corrêa Gomes Junior (FALE-UFMG)

Resumo

O universo digital pós-moderno trouxe à tona novos espaços e papéis sociais, como o Instagram e os influenciadores digitais, respectivamente. Aproximadamente 90% de influenciadores de todo o mundo afirmam que usam essa rede social em suas campanhas (EMARKETER, 2018). Dos diversos tipos de perfil que afloram nessa paisagem midiática, muitos se propõem a dar dicas, indicar métodos e ensinar línguas no Instagram. Esta pesquisa buscou investigar as estratégias retóricas utilizadas por influenciadores digitais da área da aprendizagem de inglês e português. Em se tratando de retórica digital (EYMAN, 2015), analisou-se como recursos digitais e estratégias discursivo-argumentativas são utilizadas na produção de textos no Instagram por meio da identificação e análise de oportunidades e limitações das/nas mídias. Para isso, foi desenvolvido um percurso metodológico quantitativo e qualitativo que selecionou 10 perfis de aprendizagem de cada língua com base nos critérios: número de seguidores; número de publicações; e presença de link no perfil. Posteriormente, esses perfis foram examinados a fim de revelar os usos de recursos na interface digital, ou seja, apropriações de possibilidades do próprio suporte. Por fim, os perfis foram revisitados em busca de usos discursivo-argumentativos regulares. A análise dos dados indicou a apropriação dos seguintes recursos: indexação múltipla por *hashtags*, destaque dos *stories* e ressignificação do link na biografia. Em se tratando dos usos discursivo-argumentativos destacaram-se memes, metonímias e metáforas, repetição e expressões *Call-to-Action*. A análise evidencia usos estratégicos de determinados recursos que geram identificação e engajamento com os seguidores, sugerindo também fortes interesses comerciais.

Palavras-chave: retórica digital. aprendizagem de línguas. influenciadores digitais.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

LEITURA DE REPORTAGENS A PARTIR DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA

Rosenice Guimarães Cordeiro (UFMG)
Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG)

Resumo: A abordagem histórica da leitura no Brasil tem início no período colonial, perpassando pelas concepções de alfabetização, de decodificação de signos, de processo cognitivo até chegar à discussão relacionada às habilidades de leitura e escrita como práticas sociais de letramentos para a formação do sujeito leitor. Ainda assim, percebe-se a existência de lacunas no ensino-aprendizagem das práticas de leitura na esfera escolar, sendo tal processo ainda mais acentuado com o advento das novas tecnologias de comunicação mediadas pela Web. Partindo desses pressupostos, o presente trabalho, realizado no curso de Mestrado Profissional em Letras da UFMG, tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma proposta de ensino concebida sob a forma de sequência didática (SD) para o trabalho com as capacidades de linguagem de reportagens virtuais da Revista Superinteressante. Em outros termos, a pesquisa procurou desenvolver uma metodologia aplicada para a leitura do gênero reportagem, levando em conta os seus aspectos linguísticos e multimodais, como forma de desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos alunos, explorando, assim, as capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas) desse gênero na esfera digital. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista em relação ao corpus de análise e de caráter propositivo para a sala de aula, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental. Para atingir os objetivos traçados, baseamo-nos tanto nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, tais quais apresentados por Bronckart (1999, 2006, 2008), Schneuwly & Dolz (2004), Machado (2002, 2009), como também em teorias da leitura e da multimodalidade, com ênfase nos trabalhos de Coscarelli (1993, 1995, 2002), Marcuschi (2008), Orlandi (1988, 2012), Coracini (1995), Kleiman (1998, 2007), Street (2014) e Kress e Van Leeuwen (2006). Os resultados parciais da pesquisa indicam que a estruturação da sequência didática direcionada para a leitura de reportagens digitais é uma ferramenta capaz de impactar o ensino desse fenômeno na escola, haja vista que tal engenharia didática, ao contemplar as dimensões sociais, composicionais, linguísticas e multissemióticas do gênero em questão, possibilita pensar a planificação gradativa de atividades voltadas para o seu domínio por parte dos alunos, levando-os, dessa forma, a compreender criticamente as múltiplas estratégias de que se serve a mídia digital para relatar fatos e curiosidades do universo científico e social.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Palavras-chave: Leitura de reportagem. Capacidades de linguagem. Sequência didática. Interacionismo sociodiscursivo. Mídia digital.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO SUPORTE À SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Silvane Aparecida Gomes (UFMG)

Resumo

Este trabalho trata de uma pesquisa em andamento, intitulada “*Uso de Metodologias Ativas para o ensino de Língua Portuguesa mediado por dispositivos móveis*”. E traz uma proposta conjugada com teorias das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura fundamentadas nas teorias da linguagem e, contribuições da abordagem da multimodalidade, intencionando desenvolver com estudantes do EF II as habilidades que são trabalhadas na Língua em acordo com a BNCC. O objetivo é apresentar contornos qualitativos das ações pedagógicas em interatividade por tecnologia móvel – inter(ações) em sala de aula presencial como suporte para desenvolver competências comunicativas em língua materna, interpretando “competência comunicativa” como letramento crítico em equilíbrio na recepção/produção escrita e oral em língua portuguesa. O trabalho partiu da observação das produções de alunos do 9º ano em aulas (2019), com o foco no papel das mídias móveis como instrumentos para a aprendizagem na educação básica utilizando a metodologia da sala de aula invertida. Fundamentada na teoria de análise dos dados em perspectiva ecossistêmica, amparada pelo conceito de affordance, usual na psicolinguística e ecologia de James Gibson (1986); da percepção de Comunidade de Prática de Wenger (1991), da Semiótica Social discutida por Kress (2010) interpretando as possibilidades comunicativas e, os princípios manifestos no conectivismo. As produções dos alunos culminaram na publicação de um livro de crônicas¹, registrando a autoria e o letramento destes, sendo o principal produto das atividades, e que serão analisadas à luz da Semiótica Greimasiana (1989). Pretende-se, apresentar os dados que emergem destas atividades expondo o discurso semiótico armazenado nas práticas de letramento.

Palavras-chaves: Sala de aula invertida, Aprendizagem móvel, Letramento digital, Multimodalidade, Semiótica Greimasiana

¹ Lattes



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

PRODUÇÃO DE PODCASTS POR ALUNOS E PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO PANDÊMICO EM 2021

Thiago Caldeira da Silva (UFOP)
Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP)

Resumo

Esta comunicação faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na qual objetivamos analisar as contribuições no ensino e na aprendizagem da produção de podcasts por professores e/ou alunos da Educação Básica, no primeiro semestre de 2021, no contexto do ensino remoto. Como referenciais teóricos fundamentamo-nos na Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN, et al. 1996) e em contribuições sobre os processos educativos com podcasts de JÚNIOR e COUTINHO (2007), CARVALHO (2009), PAULA (2010), REIS e GOMES (2014), FREIRE (2011, 2013, 2015, 2017), SOARES (2017), BOTTON (2018), CORRÊA e DIAS (2021, ainda inédito). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento de pesquisa-ação, na qual serão realizadas oficinas de produção de podcasts junto a um grupo composto por seis bolsistas (graduandos de Letras/UFOP) e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), os quais colaboram com uma professora de Língua Portuguesa da E. E. Professor Soares Ferreira (Mariana/MG) junto aos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, que também foram convidados a participar voluntariamente das oficinas de podcasts. A coleta de dados está sendo realizada por meio da observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas (on-line, inspirado na etnografia digital, conforme Kozinets, 2014). O trabalho encontra-se em fase de acompanhamento das atividades escolares do PET (Programa de Estudos Tutorados) 2021 e da produção das oficinas, projetando-se a conclusão da coleta de dados para fins de junho de 2021. Espera-se, assim, analisar o engajamento e a participação dos atores no ensino remoto, observando-se os percursos de letramento digital e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: PODCAST; ENSINO REMOTO; TDIC.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

PRODUÇÃO DE *POSTS* - FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA GRADUAÇÃO

Leonardo Oliveira de Vasconcelos (PUC MINAS)

Robson Figueiredo Brito (PUC MINAS)

Resumo:

Este relato apresenta a experiência de um docente e seu aluno do Curso de Direito da PUC Minas São Gabriel em relação à produção de *posts* para divulgação de projetos, minicursos e eventos ocorridos no Regime Remoto Híbrido implantado na Instituição desde 2020. Os *posts* têm sido produzidos com a intenção de possibilitar a comunicação efetiva, de modo dialógico, entre a coordenação, o Núcleo Docente Estruturante do curso e os alunos. Essa comunicação foi construída para estimular e incentivar o engajamento dos alunos nas atividades complementares de graduação em tempos de pandemia. O objetivo deste relato é demonstrar como a construção de produções artísticas permeadas pela cultura digital contribui enquanto um recurso de ensino-aprendizagem na graduação em Direito. Esses recursos foram elaborados especialmente em um momento *sui generis* que aconteceu no campo da educação superior no País, a Pandemia da Covid-19, que exigiu a migração do ensino para as plataformas digitais. Para a produção e confecção dos *posts*, assumimos que a informação, em nosso tempo atual, circula, nas redes sociais (*Facebook, Instagram*) e em outros aplicativos, por exemplo, o *Whatsapp*. Essa circulação de informação ocorre de modo muito rápido, configurando uma nova relação do sujeito leitor com o modo de manusear e compreender os textos multimodais que se apresentam nas mais variadas telas da comunicação digital. Assim, ancorados no campo teórico da Análise do Discurso Francesa, podemos examinar as estratégias discursivas dessas produções que se apresentam nessa esfera de comunicação digital, particularmente como produzem efeito de sentido na relação entre o sujeito, a língua(gem) e o mundo das redes sociais no âmbito da Universidade. Os resultados colhidos com esse trabalho de produção de *posts* permitem compreender a adesão dos alunos do curso de Direito aos eventos extracurriculares e flagrar seu engajamento nas atividades de minicursos e eventos que proporcionam a complementação de seus estudos, por exemplo, o Projeto Ler no Direito, os minicursos sobre leitura e escrita, as rodas de conversa virtuais sobre pesquisa e extensão oferecidos durante os semestres letivos neste Regime.



Eixo Temático 1 - Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Palavras-chave: Multimodalidade; *Posts*; Comunicação Digital.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM AMBIENTE REMOTO COM CRIANÇAS DE 3 ANOS

Sarah Cristina Costa Ferreira (UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)

Resumo:

Frente às condições sociais de isolamento ocasionadas pela pandemia COVID-19, durante o ano de 2020, as instituições escolares vivenciaram uma situação inusitada, em que as aulas presenciais passaram para a condição remota, migraram para o ambiente digital, tornando a relação entre as crianças e professor mediada pelos recursos digitais, oportunizando vivências de situações e contextos de letramento digital. Nessa direção, este estudo pauta-se em compreender como as ações desenvolvidas pelas docentes estão impactando no desenvolvimento do código linguístico das crianças, bem como na compreensão leitora. Diante disso, este trabalho possui como apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de iniciação científica que busca identificar os modos de organização das atividades de leitura e de contação de histórias com crianças de 3 anos, em uma escola de educação infantil do âmbito federal de ensino, em condições de ensino remoto. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, bibliográfico, em que, o procedimento de análise será o embasamento da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Como embasamento teórico a pesquisa se apoia nos estudos de Baptista (2016), Girotto e Souza (2016) e Cosson (2006). Os primeiros resultados indicam que as práticas de leitura se ressignificaram, haja vista que, foi necessário incluí-las no espaço digital, seja por meio da contação de histórias realizadas na plataforma Google Meet ou no Kit Educativo mensal que é enviado as famílias que, garantir o direito de aprendizagem das crianças por meio de atividades significativas e contextualizadas.

Palavras-chave: Atividades de leitura na educação infantil. Práticas de leitura em ambiente digitais. Ensino remoto na educação infantil.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

LEITURA LITERÁRIA DIGITALIZADA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Juliana Costa (PMC)

Elaine Cardinali das Dores E Rocha (PMC)

Resumo:

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas de leitura na cultura digital acontecem em diferentes tempos, espaços e suportes. É fundamental propiciar às crianças experiências literárias diversificadas, dentre elas, de forma oral, manuscrita, impressa e em formato de tela, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nesse sentido, esse é um relato de experiências de duas docentes que trabalham em Instituições de Educação Infantil distintas, que integram a rede pública municipal em Contagem/MG. Serão realizadas algumas descrições das práticas pedagógicas das professoras, bem como, as vivências das crianças pequenas com ênfase na leitura literária digitalizada nessas instituições. A prática intitulada *Vivenciando escolhas* (2020) evidencia a proposta de eleição da mascote da turma; a partir da contação de história do livro *Os óculos mágicos de Charlotte*. Além disso, as crianças conversaram com a autora por uma plataforma de videochamada. Já a prática denominada *Identidades* (2020) traz à tona a produção de um *livrão digitalizado*, em que as crianças, após a projeção digitalizada da obra *O mistério da caixa vermelha*, elaboraram as suas próprias ilustrações, construíram o texto coletivamente e realizaram a narração e gravação da história, a partir da mediação docente. Posteriormente, essa produção foi digitalizada, sendo encaminhada às crianças e familiares pela ferramenta de comunicação *whatsapp*. Autores/as como: Araújo (2019); Baptista (2016); Chartier (2001) e Coscarelli (2017) corroboram com essa temática, além de documentos normativos, como as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Torna-se relevante proporcionar às crianças experiências de leitura em diferentes suportes, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e o estímulo à imaginação.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Leitura Literária Digitalizada.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE FORMA REMOTA

Keila Montes Pereira Rodrigues (UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)

Kátia Batista Martins (UFLA)

Resumo:

Diante do atual cenário pandêmico, houve a necessidade de práticas educativas efetuadas com crianças presencialmente e no contexto escolar, serem repensadas, reconfiguradas e realizadas via cultura digital. Diante disso, esse relato de experiência tem por objetivo apresentar situações de leitura literária, com crianças de 4 anos, de uma escola pública da Universidade Federal de Lavras, desenvolvidas via Google Meet, de forma síncrona, no ano de 2021, envolvendo a tríade criança-livro-adulto de forma remota, com vistas a identificar possíveis contribuições para o processo de constituição das crianças enquanto cidadãos, com base nos princípios norteadores da Educação Infantil: éticos, políticos e estéticos. Para isso, a metodologia utilizada nesta pesquisa tem cunho qualitativo, exploratório e descritivo, pautando-se nos estudos de Angeluci (2014), Araújo (2019), Chartier (2017), Ribeiro (2009), sobre a literatura digital. Contudo, os resultados da pesquisa sinalizam a importância dos professores enquanto mediadores do processo educativo constantemente se atualizarem e ressignificarem suas práticas, realizando ações responsivas, planejadas e contextualizadas, com o auxílio das tecnologias, haja vista que, podem corroborar para a promoção do processo de formação leitora das crianças, de letramento literário digital, de imaginação, criatividade, bem como para o prazer pela leitura de livros em formato digital. Além de todo exposto, na descrição das situações dialógicas, inferimos que as práticas desenvolvidas foram muito significativas, tanto para as crianças, que foram oportunizadas a ampliarem o repertório literário, como para a docente, que foi propiciada a potencializar e qualificar seus conhecimentos teórico-práticos.

Palavras-chave: Letramento digital. Leitura literária digital. Formação de leitores. Ambientes digitais.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA ELETRÔNICA E MULTIMODAL SOB OS MOLDES “WATTPEDIANOS”

Jennifer da Silva Gramiani Celeste (UFJF)

Resumo:

Cerceado por possibilidades muitas e múltiplas, o leitor desta contemporaneidade é exposto a um vasto arsenal quanto aos viáveis estados de ser e estar inerentes à Literatura, sobretudo no que diz respeito às produções confeccionadas com o auxílio de ferramentas eletrônicas, no ambiente digital. Este breve estudo visa apresentar um lúcido parecer em relação à imersão nos registros ficcionais da autoria de Pricilla Caixeta, jovem escritora brasileira que se utiliza do espaço propiciado por *Wattpad*, uma plataforma virtual de autopublicação literária. Logo, selecionamos os títulos que constituem a saga *Depois que o amor acontece* (2017), detentores de especificidades aptas a demonstrar o potencial dos demais livros publicados no *website*. A fim de ancorar nossos debates provenientes dos achados a partir da análise, tomamos de empréstimo as teorizações de Katherine Hayles, Janet Murray, Luiz Fernando Gomes e outros estudiosos que compartilham da mesma esteira. Dotado de caráter genuinamente multimodal, contrastando linguagens verbal e audiovisual, o feito assinado pela referida *wattpader* representa a áurea de rica heterogeneidade que a manufatura literária ciberespacial guarda aos leitores-internautas, desafiando as prerrogativas outrora colocadas pela Teoria Literária.

Palavras-chave: Literatura Eletrônica. Multimodalidade. Leitura Literária. *Wattpad*.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

WHATSAPP: A MULTIPLATAFORMA PROMOVENDO O LITERÁRIO

Adriana dos Reis Silva (Doutora/IFMG/SMED-PBH)

Resumo:

O presente trabalho expõe a construção de um relato de experiência na Educação Básica, constituído por meio da aplicação de uma sequência didática, propiciando a conscientização acerca da problemática em torno das drogas, - assunto sempre relevante no contexto escolar e social vivenciado por nossos jovens discentes. Para tal realização, tomamos de empréstimo pesquisas como: a Base Nacional Curricular (2017), Moran (1995, 2015), estudos sobre o uso das tecnologias em sala de aula, dentre outros pertinentes para a constituição desse estudo. Nesse sentido, buscou-se promover o envolvimento dos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte, com a narrativa literária **Vida de droga** de Walcyr Carrasco, tendo em vista que o contexto ficcional da obra trouxe à tona uma questão perturbadora como o uso de drogas na adolescência e suas consequências devastadoras. Assim, a literatura permitiu reflexões entre o real e o ficcional, provocando o pensamento crítico, que aliada a modernidade, a virtualidade, nos possibilitou a efetivação de uma leitura, culminando em uma prática de linguagem que pôde ressignificar a construção literária, pois utilizamos a rede social *WhatsApp* para construir um *podscast* analítico sobre a obra em questão. Logo, percebemos nesse espaço que a interação, a fruição e a descoberta pela literatura conseguem permear o cotidiano de nossos estudantes além dos muros escolares de maneira inusitada e significativa para sua formação social, cultural e cidadã. Dessa forma, promover o estudo por meio de um aplicativo como o *WhatsApp*, por exemplo, suscitou o interesse, a sensibilidade e a criatividade dos estudantes que puderam expressar suas percepções acerca do assunto tratado de maneira participativa e prazerosa.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Redes sociais. Tecnologias.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

A INTERNET COMO MEIO DE DIVULGAÇÃO E PROPAGAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Andressa Carvalho Machado (Faculdade Única de Ipatinga)

Danúbia Costa Teixeira (Faculdade Única de Ipatinga)

Vitória Leal Viana (Faculdade Única de Ipatinga)

Resumo:

Utilizando de entrevistas qualitativas básicas com escritores maiores de 18 anos que publicam seus textos em meios eletrônicos, majoritariamente representados por pseudônimos na Comunidade Recanto das Letras, desenvolveu-se este trabalho, trazendo uma perspectiva sobre a literatura em tempos de expansão tecnológica e a vivência de cada um deles com o mundo virtual. Entre os entrevistados, dois possuem textos publicados em livros físicos e contaram sobre as diferenças encontradas em ambas as experiências. O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise dos experimentos de literatos, tendo um embasamento prático para a exposição de alguns sites e páginas da web, redes sociais e canais que são utilizados para a divulgação de textos avulsos e obras, como e-books, imagens, *podcasts* e muitas outras maneiras de disseminação literária na atualidade. A apresentação será composta pela observação de cada depoimento, pelo aprofundamento das situações já descritas e por reflexões acerca de como a internet permite comentários do leitor de maneira mais acessível àquele que elaborou o conteúdo. O *feedback* imediato ajuda o escritor a aperfeiçoar-se através esse moderno processo de escrita e publicação, permitindo uma maior comunicação com o público alvo e com outros produtores de cultura digital, já que consegue ter acesso às opiniões dos mesmos com mais facilidade, moldando sua produção futura de acordo com elogios e críticas construtivas recebidos.

Palavras-chave: Escritores; Mundo Virtual; Disseminação Cultural; Cultura digital; Textos em Meios Eletrônicos.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

APLICATIVOS DE LITERATURA INTERATIVA PARA A NOVA GERAÇÃO DE LEITORES

Cassia Furtado (UFMA)

Resumo

Este trabalho expõe os resultados finais de investigação proferida durante Estágio Pós-Doutoral, realizado na Universidade de Aveiro, Portugal, que teve como objetivo geral analisar a experiência e o comportamento do usuário infantil, durante o processo de leitura, nos aplicativos de literatura infantil interativa. A contínua evolução tecnológica tem afetado de modo preciso a cultura e o entretenimento, com a desmaterialização dos seus suportes, conduzindo fortemente a literatura para a tela, agregando inovadas ferramentas ao texto, transformando o livro num conjunto híbrido de narrativa, jogo, vídeo e comunidade, estimulando assim a interação, imersão e a cocriação. Nessa conjunta vanguardista convém investigar as novas experiências de leitura proporcionadas pela ciberliteratura, a fim de melhor se possa acompanhar o ritmo célere e nômade que baliza a cibercultura e compreender os leitores na atualidade. Como produto final, da pesquisa bibliográfica, propõe-se a utilização do termo literatura-serviço para designar o livro literário interativo no panorama da ciberliteratura, visando a unificação de terminologias, que por hora ainda carecem de um remate. Os resultados da pesquisa de campo sugerem que as crianças têm uma experiência de leitura positiva no uso de aplicativos de literatura e que novas linguagens e formatos contribuem para o estímulo à prática da leitura, assim devem ser inseridos nas atividades que promovam a literatura para a infância. Os mediadores de leitura devem inserir a ciberliteratura na comunidade, como um novo serviço às atividades que envolvem narrativa e a competência literária, assim estarão aprimorando na criança o gosto pela literatura em diferentes linguagens, recursos e suportes.

Palavras-chave: Literatura-Serviço. Literatura digital interativa. Aplicativos de literatura. Literatura digital. Leitor infantil.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

E-BOOKS E E-READERS: LEITURA LITERÁRIA DIGITAL

Lucas Evangelista Saraiva Araújo (UFPI)

Antonia Eduarda Trintade (UFPI)

Resumo: A popularização dos e-books; livros no formato digital, se deu pela rápida inovação da cultura digital, que modernizou o modo de ler livros, em especial, os literários. Essa inovação, de forma geral, tem influenciado a criação dos e-readers; aparelhos eletrônicos portáteis que proporcionam a leitura digital desses e-books. Dentre esses e-readers, encontramos o Kindle, que impulsionou ainda mais a popularização, o interesse e a procura por tais aparelhos. Diante disso, nosso objetivo geral é compreender como se dá a leitura literária dos alunos do mestrado em Letras da UESPI e dos alunos do mestrado e do doutorado em Letras da UFPI a partir do Kindle. É relevante pesquisar/estudar, averiguar e divulgar práticas de leitura literária como esta, pois, inseridas no mundo da cultura digital, por meio delas, mais pessoas podem aderir essa nova e inovadora modalidade de leitura literária. Para mais, transcende a leitura literária convencional, podendo ampliar o horizonte de expectativa desses alunos-leitores. Nossa metodologia conta com pesquisa bibliográfica por meio de fichamentos e coleta de dados através de questionário via Google Meet e Google Forms. Nossa pesquisa tem como aporte teórico: (JAUSS, 1994); (CHARTIER, 1997); (COSCARELLI; 2002, 2016); (PAULINO; COSSON, 2009); (PROCÓPIO, 2010); (ANDRADE; RAMOS; PEREIRA, 2013), dentre outros. Em nossos resultados parciais, a leitura literária por meio do Kindle, dependendo da geração a qual pertence, possui poucas desvantagens. Uma delas diz respeito à paginação necessária para referenciar as pesquisas que estão sendo feitas por esses leitores.

Palavras-chave: Cultura Digital. E-books. E-readers. Kindle. Leitura Literária.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

LEITURA LITERÁRIA: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

Daiane Silva de Andrade (IFNMG – Campus Salinas)

Resumo

Este trabalho objetiva traçar um relato de experiência pedagógica desenvolvida no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – *Campus Salinas*). Com a intenção de promover o contato profícuo dos alunos com o texto literário, mediado pela figura do professor, foi criado o Clube de Leitura do IFNMG – *Campus Salinas*, no segundo semestre de 2019. Essa iniciativa pautou-se sobremaneira na premissa de que a capacidade de leitura crítica dos alunos pode ser fomentada a partir das possibilidades humanísticas trazidas pelo texto literário e defendidas por Antonio Candido no ensaio “O direito à literatura” (1988). Entretanto, devido à pandemia causada pela COVID-19 e consequente interrupção das atividades escolares presenciais, o clube precisou migrar os encontros que acontecem mensalmente para o espaço virtual (*Google Meet*). Outra mudança é que, além de docentes e alunos, os encontros passaram a contar também com a presença de pessoas da comunidade de forma geral, abarcando cidades e profissões variadas. Partindo das concepções de letramento literário, concebidas por Rildo Cosson, pretende-se neste trabalho relatar a experiência de mediação exercida nesses encontros do Clube de Leitura do IFNMG – *Campus Salinas* que buscam, principalmente, a formação de uma comunidade leitora. A mediação literária nesta experiência concebe a leitura como principal fornecedora dos “[...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2006, p.30). Este trabalho, além de apontar uma das muitas alternativas possíveis para a formação do leitor, pretende trazer reflexões necessárias sobre as muitas variáveis no papel do mediador literário digital na experiência descrita.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Letramento literário. Práticas pedagógicas.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

O FENÔMENO DOS *BOOKSTAGRAMS*: UMA ANÁLISE DO COMPARTILHAMENTO DE LEITURA LITERÁRIA NO *INSTAGRAM*

Letícia Gantzias Abreu (UFMG)

Resumo

Tendo em vista que a internet possibilita práticas variadas de leitura literária, a pesquisa em questão aborda um fenômeno ainda pouco estudado, mas que merece um olhar especial pela popularidade e pela influência no mercado editorial atual. Os *Bookstagram* (ou *Bookgrams*, Perfis Literários ou ainda *Instagram* literários) são perfis criados no *Instagram* para a propagação, compartilhamento, incentivo e discussão de livros, sejam eles literários ou não. Sendo assim, a questão norteadora foi: como os *Bookstagram* atuam no campo da leitura literária digital?. Partindo disso, a investigação teve como objetivo realizar uma análise de como esses perfis compartilham e propagam a leitura e como se constituem enquanto comunidade literária digital que auxilia na manutenção do gosto literário de centenas de adolescentes, jovens e adultos pelo país. Utilizando autores como RECUERO (2009), SANTAELLA (2013) e SOLÉ (1999), o trabalho foi, sobretudo, qualitativo e como metodologia, a pesquisadora acompanhou durante um período de um mês cinco *Bookstagrammers* (internautas que possuem um *Bookstagram*) e observou como esses perfis compartilham a literatura e formentam o gosto pela leitura. O trabalho é original e contribui significativamente para reflexões sobre práticas de leitura digital e compartilhamento de leitura literária nas redes sociais, além de possibilitar reflexões sobre a utilização desses perfis no ensino de literatura.

Palavras-chave: Leitura literária. Comunidade digital. Instagram.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

“DICAS DIGITAIS”: REDIGIR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Jônio Bethônico (UFMG)

Relato de experiência: Objetivando auxiliar os docentes no lidar com o ensino remoto demandado pela pandemia, a equipe do Redigir, projeto de extensão da FALE/UFMG, produziu e disponibilizou em seu site, em julho de 2020, o e-book "Dicas Digitais: Tudo que você precisa saber sobre o ensino remoto", um manual que oferece orientações sobre recursos digitais gratuitos e que podem ser usados pelos professores. A publicação visou ajudar a colocar em prática uma educação fundamentada nas teorias relacionadas aos letramentos (SOARES, 1998; 2002; ROJO, 2009), à multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e aos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), buscando desenvolver nos alunos a autonomia, a capacidade de analisar criticamente os materiais que encontram e ter voz para responder a eles. Quanto à metodologia para o desenvolvimento do e-book, a partir da discussão em equipe sobre a escolha das ferramentas, houve o levantamento de dados na internet e a produção coletiva dos textos que, primeiramente, foram disponibilizados no Facebook do projeto, em várias postagens. A boa recepção por parte dos professores nos levou a reunir todas as dicas em uma publicação e a complementar os conteúdos. O manual trata de temas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), ferramentas para fazer apresentações, gravar áudios, conversar com alunos, fazer formulários e questionários, além de aplicativos para editar vídeos e para escrita colaborativa. Ele traz uma breve explicação de cada ferramenta e descreve meios para acesso, links para tutoriais e cursos gratuitos sobre os diversos programas, suas potencialidades e modos de uso, além de sugestões de aplicação didática. O e-book já foi acessado mais de 1.300 vezes e tem recebido feedback positivo de professores, nas redes sociais.

Palavras-chave: Letramento digital. Ferramentas digitais. Formação docente. Ensino-aprendizagem.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS DIGITAIS

Edaniele Cristine Machado do Nascimento (TUIUTI/PR)

Resumo:

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da educação infantil sobre as práticas digitais. O fato das instituições que ofertam educação infantil, terem como principal objetivo a formação do cidadão crítico e reflexivo, atuante na sociedade em que vive, requer o reconhecimento da necessidade de construir nos currículos oportunidades de acesso e a garantia de possibilidades de experiências com as tecnologias, através das práticas digitais. O objetivo geral do presente estudo busca reconhecer os programas de formação continuada de professores da educação infantil sobre as práticas pedagógicas digitais. Como objetivos específicos pretende-se refletir sobre a qualidade de tais programas, bem como observar se estes atendem às diferentes realidades dessa etapa da educação. Justifica-se a relevância do tema proposto pela necessidade da formação continuada do professor da educação infantil estar organizada e coesa com as demandas educacionais da atualidade. A problemática gira em torno da seguinte questão: de que forma os professores da educação infantil estão recebendo a oferta de programas de formação continuada para trabalhar com as práticas pedagógicas digitais na educação infantil? O aporte teórico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se em: Demo (2004); Kramer (2006); Lewy (1999); Lopes (2005); Lüdke e André (1986) entre outros. A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa através do estudo bibliográfico em livros, artigos, dissertações e teses, coletados a partir de palavras-chave referentes à temática. Supõe-se que a formação continuada é uma das vias para a busca pela qualidade na educação. Sendo a formação continuada assegurada por lei e uma condição fundamental na busca da qualidade da educação (BRASIL, 2009), o desenvolvimento de competências necessárias aos profissionais se constrói nas possibilidades formativas a partir das reflexões da teoria e da prática.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas digitais. Educação Infantil.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

ESTRATÉGIAS PESSOAIS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA APRENDER SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Daiane Marques Silva (RME/PBH)
Simone de Assis Costa (RME/PBH)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de construção e uso do aplicativo Instagram no contexto de uma escola da rede pública de Belo Horizonte. O foco principal é refletir sobre as estratégias que professoras alfabetizadoras usam em sua prática para aprender tecnologias. Desde o ano de 2020, vivemos um tempo de pandemia da Covid-19. O inesperado contexto exigiu que ficássemos em isolamento social como principal forma de prevenção da doença e, por isso, estudantes e docentes não puderam frequentar a escola. Consequentemente, foi necessário repensar o modo de ensinar às crianças. Essa transformação nos modelos de ensino já vem sendo debatida há muitas décadas, incluindo o que diz respeito ao uso de tecnologias em sala de aula. Pois, conforme afirma Palfrey e Gasser (2011), os alunos já se encontram totalmente inseridos em um mundo tecnológico, podendo ser chamados de *nascidos na era digital* ou *Nativos Digitais*. Contudo, mais do que saber como utilizar a tecnologia é importante entender as mudanças que vêm ocorrendo na própria forma de aprender dos estudantes, pois a Internet está mudando o modo como as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas (LEMKE, 2002; XAVIER, 2004). Tendo isso em vista, quais estratégias e conhecimentos as alfabetizadoras estão mobilizando para aprender a usar tecnologias? Quais critérios elas usam para produzir o material? Quais habilidades foram trabalhadas? Quais os desafios encontrados? Para responder às questões foram realizadas entrevistas com o grupo docente selecionado. Os resultados iniciais mostram dificuldade para acessar dispositivos e a necessidade de buscar os pares para aprenderem juntos. Paralelo a isso, foi criada na escola uma comissão para orientar e avaliar os materiais produzidos.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologia. Ensino. Aprendizagem.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PLENA PANDEMIA DO COVID/19

Julianna Silva Glória (UMEI Beija-Flor)

Ghisene Santos Alecrim (NEPCED/CEALE/FAE/UFMG)

Relato de experiência: Sabemos que esse instante da pandemia da COVID-19 só veio acelerar ainda mais os processos de incorporação cultura digital em contexto escolar. De uma hora para outra, professores ficaram sem condições de realizar a interação presencial com os alunos e tiveram que lidar com o ensino a distância, além das aulas remotas para permanecer ensinando. Muitos tiveram acesso a vários recursos digitais e outros nem tanto. Em meio a tantos desafios para se estabelecer contato com os alunos, ainda era preciso lidar com outra questão: a falta de formação do professor para planejar suas aulas através das tecnologias digitais. Foi nesse momento e atendendo à demanda que ofertamos um curso de formação on-line cujo público-alvo eram professores de vários segmentos de ensino e de diversas áreas do conhecimento, dentre esses, os alfabetizadores e professores de língua materna. Neste relato, tratamos sobre como se deu esse processo de formação on-line, vislumbrando ampliar reflexão acerca de proposta de modelo de formação de professores em nosso país em plena pandemia e para além dela, bem como realçar a importância do(a) professor(a) incluir em sua prática educativa suportes e textos digitais a fim de promover processos de leitura e de escrita mais significativos para produção de conhecimento. Os aportes teóricos mais amplos para análise dos dados aqui apresentados são os estudos de Anne-Marie Chartier (2007) a respeito dos saberes do(a) professor(a) e os estudos tanto de Soares (2002) e Rojo (2012) acerca do letramento digital e dos multiletramentos na sociedade contemporânea. Como resultados, exploramos dados coletados a partir do formulário de inscrição e de avaliação que revelam como o(a) professor(a) passou por todo o processo de formação on-line em plena pandemia.

Palavras-chave: Formação de professores. Pandemia da COVID-19. Letramento digital. Multiletramentos.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UM PANORAMA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS

Letícia Gantzas Abreu (UFMG)

Rafaela Carla Santos de Sousa (UFPB/UFMG)

Vanessa Tiburtino (IFES/UFMG)

Resumo: As tecnologias digitais proporcionam novas formas de ler e escrever, como também outras possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, demandando, assim, o desenvolvimento de habilidades referentes à comunicação e práticas sociais de leitura, escrita e produção textual no ambiente digital, isto é, o letramento digital. Considerando, então, a relevância desses artefatos digitais no ambiente escolar, este trabalho visa a realizar análises acerca das conclusões tecidas em pesquisas que abordam letramentos digitais e formação de professores, apontando as possibilidades e desafios que vêm à tona em diversas práticas e percepções em torno do assunto. Justifica-se a relevância da discussão desta temática mediante a necessidade de desenvolver, na paisagem educacional atual, competências e habilidades abarcando recursos informacionais e digitais que ampliem a visão de leitura e escrita para além do estático, do verbal e do linear, variando as possibilidades de criação e compartilhamento do conhecimento. Considerando tais aspectos, este trabalho se ancora nas contribuições acerca dos Novos Letramentos (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006), dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, MOURA, 2012), do Letramento digital (COSCARELLI, RIBEIRO, 2010) e da Multimodalidade (KRESS, 2010). A seleção e a coleta de dados ocorreram por meio de um recorte de 5 (cinco) estudos brasileiros e 5 (cinco) estudos internacionais, realizados entre 2015 e 2020 sobre Letramento Digital e formação de professores, englobando artigos, dissertações e/ou teses que abordavam a referida temática. Os resultados apontam a necessidade de práticas sobre o uso e integração das tecnologias na Educação de forma transversal e progressiva na formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Ensino. Formação de professores. Letramento Digital.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Dantas (IFB)

Maria Eneida Matos da Rosa (IFB)

Resumo:

A Formação Inicial e Continuada em *Letramento Literário e novas tecnologias na escola* buscou proporcionar o aprimoramento de metodologias para o ensino de literatura e para o letramento literário, considerando a emergência das TDICS, intensificada pela pandemia de COVID-19, como afirma Ribeiro (2020). O curso, voltado para professores e estudantes, com carga horária de 80 horas, tinha um encontro de 2 horas semanais e atividades assíncronas, em ambiente virtual. Nos encontros, após discussões teóricas sobre letramentos e multiletramentos, em especial o literário, os cursistas participaram de oficinas em que o ensino de literatura estava associado a tecnologias digitais, entendidas como estratégias metodológicas, tais como *podcasts*, vídeos, fanzines e poemas produzidos em meios digitais. A cada semana, havia leituras de artigos e capítulos de livros, vídeos, *podcasts* e palestras indicados em Trilhas de Aprendizagem. Figuraram na bibliografia do curso Chartier (1999) e Soares (2002), discutindo a história da leitura e da cultura escrita e sua convivência com a cultura digital; Cosson (2006) e Cosson e Souza (2011) apresentando o conceito de letramento literário em perspectiva prática; e outros autores que problematizaram as tecnologias citadas como recursos metodológicos. Ao final, os cursistas apresentaram propostas de atividades para o letramento literário na educação básica envolvendo tecnologias digitais. A maioria deles se apropriou do conceito de letramento literário numa perspectiva plural: há vários letramentos e/ou multiletramentos, sendo as tecnologias digitais possibilidades metodológicas, mas também condições para a existência dos diversos textos que se articulam de forma multimodal na contemporaneidade.

Palavras-chave: (Multi)letramento(s). Ensino de Literatura. Formação Docente.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA- MG

Avonice Ramos Nobre (UFTM)
Acir Mário Karwoski (UFTM)

Resumo:

A presente pesquisa objetivou compreender a percepção acerca dos letramentos digitais pelos professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino, na cidade de Uberaba-MG, com vistas a propor alternativas que possam tornar as práticas pedagógicas mais exitosas com auxílio das TDIC. O trabalho, de cunho quantiquantitativo, consistiu, especificamente, em uma pesquisa acerca dos letramentos digitais dos professores das escolas públicas e teve como objetivo principal compreender os letramentos digitais de um grupo de 18 (dezoito) professores de Língua Portuguesa, da rede pública Estadual e Municipal de ensino, do Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º anos), em Uberaba-MG. Após a coleta de dados, por meio da ferramenta questionário, organizada através do Google Forms, foi realizada a tabulação para análise dos dados. Em seguida, foi realizado um encontro via Google Meet (grupo focal) a fim de validar as informações coletadas através dos questionários. Por meio dos resultados do estudo foi possível apontar a importância de ações e políticas públicas que permitam a formação dos docentes no que tange ao uso das TDIC em sala de aula, legitimando todo o processo de oferta de cursos e capacitações e buscando garantir formações conectadas com as singularidades dos nossos professores e alunos. Ficou evidenciada, ainda, a necessidade de investimentos para a universalização do acesso aos dispositivos técnico-digitais e rede de internet nas escolas públicas de Uberaba.

Palavras-chave: Letramento digital. Escola pública. Formação de professores. Ensino. Língua Portuguesa.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

NEPCED NA ESCOLA - GARANTIA DO DIREITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES (AS) SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL

Mônica Daisy Vieira Araújo (NEPCED/UFMG)

Ghisene Santos Alecrim Gonçalves (NEPCED/CEMEI-Contagem)

Ludymilla Moreira Morais (NEPCED/UFMG)

Relatos de experiência: Vivemos em uma sociedade onde os modos de ler e de escrever com a cultura digital têm mudado as formas de comunicação por meio de ambientes e gêneros textuais digitais diversificados. Neste contexto, os (as) professores (as) necessitam compreender essas demandas de leitura e escrita digital para que possam formar leitores e escritores que consigam responder a essas situações de comunicação na cultura escrita digital. Este trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de extensão NEPCED na Escola ofertado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/ NEPCED, vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Letramento/CEALE, da Faculdade de Educação/ UFMG como uma ação extensionista diferenciada de inclusão social e garantia de direitos de formação de professores (as). Promovemos formação continuada em serviço nas unidades escolares ou por meio de plataforma digitais com o intuito de realizar reflexões teórico-práticas e oportunizar uma reorganização das práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita com tecnologias digitais e Internet. Os referenciais teóricos utilizados nas ações são de Araújo (2020), Ribeiro (2016), Barton e Lee (2015), Cassany (2006), Soares, (2004), entre outros. Os resultados apontam uma receptividade positiva e modificações nas ações didáticas com a cultura escrita digital dos professores (as) das Escolas, participantes do projeto, bem como um desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação. Concluímos sobre a importância do direito de formação continuada dos (das) professores (as) da Educação básica e do papel da Universidade em promover ações neste campo de atuação.

Palavras-chave: Cultura Escrita Digital. Formação continuada de professores. Direitos de formação

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG

*Renata Meira Ramos (UFTM)
Acir Mário Karwoski (UFTM)*

Resumo:

O trabalho visa apresentar os resultados da dissertação de mestrado desenvolvida num Programa de Pós-Graduação em Educação que tem como objetivo analisar as práticas de letramento digital de 16 (dezesseis) professores de língua inglesa da educação básica da cidade de Uberaba - MG. A proposição da pesquisa pautou-se em estudos dos letramentos, em especial Kope e Kalantzis (2013; 2020), e vislumbrou apresentar contribuições para os estudos acerca da formação continuada de professores da educação básica no contexto do ensino remoto durante a pandemia. A principal questão do trabalho foi verificar como os professores usam as tecnologias no dia a dia em processos interacionais e, também, analisar se os saberes das práticas de uso das tecnologias se estendem para o contexto da sala de aula em que atuam como docentes de língua inglesa. Aplicou-se um questionário via *Google Forms* e, em seguida, os dados foram tabulados e analisados. Como resultados, confirmamos que as tecnologias utilizadas para um fim pedagógico e educacional exponenciam possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender, além de oferecer a oportunidade para o aluno desenvolver a autoaprendizagem. Quando usadas com significação e critério pautado num propósito pedagógico, as ferramentas tecnológicas contribuem para a produção de conhecimentos e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para que o ensino com ferramentas digitais aconteça, é necessário que os docentes estejam familiarizados com as diferentes tecnologias, plataformas e mídias bem como atualizem seus conhecimentos e, subsequentemente, poder selecionar a melhor forma de integrar as tecnologias nas práticas educativas. (Processo CNPq 423527/2018-5)

Palavras-chave: Letramento Digital. Multiletramentos. Ensino. Língua Inglesa.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Márcia Moreno (UMINHO)

Paulo Fioravante Giaretta (GForP - UFMS)

Resumo:

O estudo em questão aborda possíveis impactos da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica dos professores. Responde pelo objetivo de elucidar o papel do professor na implementação da política curricular da BNCC em tempos de pandemia, onde o uso de ferramentas digitais se tornou um grande desafio. Metodologicamente o trabalho se estrutura a partir da abordagem qualitativa, com aporte nas teorias críticas vinculadas à linguagem do pós-estruturalismo. O estudo em apreço foi desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, período em que os estados adequaram os seus currículos à BNCC, as escolas ajustaram os seus projetos pedagógicos e os professores se viram confrontados com a necessidade de responder às mudanças propostas. Para a elaboração do estudo referido foi efetuada uma análise aprofundada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como de outros documentos oficiais que foram tidos em conta durante a sua elaboração, tais como a Lei de Diretrizes e Bases / 9394/96 (LDB), a Constituição da República Federativa do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais Curriculares e o Documento de Referência do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além do estudo dos documentos oficiais, a fundamentação que norteou este estudo baseia-se nas ideias e concepções de vários investigadores no campo dos estudos curriculares, como: Pacheco (2001 / 2009); Morgado (2016), Ball (1994 / 1998/ 1999/ 2001), entre outros. Já o contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores dessa escola, com o objetivo de que os dados recolhidos fornecessem indicações o mais rigorosas possível da realidade experimentada pelos entrevistados. Os resultados obtidos por meio do estudo permite constatar que se, por um lado, não é possível ignorar o papel que os professores desempenham para que as novas diretrizes da educação se concretizem no interior das salas de aula, por outro, tornou-se visível à falta de condições para que o processo fosse implementado de acordo com o que tinha sido idealizado, sendo de destacar a carência de recursos didáticos e digitais, bem como certa falta de empenho do MEC no desenvolvimento de uma estratégia de formação continuada que preparasse pedagogicamente os professores para uma implementação eficaz dessa nova proposta curricular.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Práticas Pedagógicas.

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: COMO O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PODE MELHORAR A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS NA MODALIDADE EAD

Vitória Leal Viana (FUNIP)

Danúbia da Costa Teixeira (UFMG)

Jislaine Da Silva Guarda (FUNIP)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência narrando como o uso de Metodologia Ativa dentro da disciplina de Ambientação da Faculdade Única de Ipatinga EAD, pode auxiliar no desenvolvimento do letramento digital dos alunos de licenciatura em Letras-Português. Para isso, iremos analisar o desempenho e a interação dos alunos na disciplina, através da estimativa de quantos alunos realizaram as atividades propostas e o grau de satisfação dos alunos. Cabe destacar que a Metodologia Ativa é todo um processo de aprendizagem no qual busca-se transformar e alcançar todos os tipos de conhecimentos possíveis, tendo como sua principal característica “o aluno é quem busca o saber”, ou seja, tudo depende do comprometimento do próprio aluno com os seus estudos. O papel da Metodologia ativa é fazer com que o estudante sinta-se livre para pesquisar e interagir no ambiente educador de maneira em que ele se torne o protagonista do seu aprendizado. A partir da interação dos alunos, é possível que o docente trace objetivos e metas para personalizar o ensino, o que possibilitará feedback específico em cada caso. Alguns exemplos de Metodologia Ativa são: o ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem entre pares, gamificação, design thinking, cultura maker, storytelling e estudos do meio. No ensino a distância, podemos exemplificar a disciplina de ambientação, opcional e ofertada pela Faculdade Única de Ipatinga aos seus acadêmicos iniciantes em todos os cursos em modalidade EaD como uma disciplina que faz uso da Metodologia Ativa, já que além dos conteúdos que visam a introduzir o aluno à plataforma de ensino, também faz-se responsável pela apresentação deles, unindo-os através de trabalhos em grupo e fóruns, apresentando também temas de caráter reflexivo para a realização dos trabalhos. Essa disciplina tem por objetivo propor discussões acerca de plágio, orientar os participantes a fazer citações e referências; elaborar um parágrafo, um e-mail; e adquirir habilidades que serão necessárias ao longo da graduação. É ofertado pela disciplina de ambientação o momento com o tutor, tendo como objetivo uma reunião entre os alunos e o tutor, visando sanar possíveis dúvidas referentes aos trabalhos propostos e assuntos discutidos. A pesquisa para a realização do trabalho foi feita com 1170 acadêmicos entre os meses de dezembro e fevereiro de 2021 e



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

houve monitoramento nas duas disciplinas que vieram em sequência. Observou-se um considerável desempenho dos participantes em relação à produção textual, composição e estruturação dos trabalhos bem como pequeno índice de plágio. Apesar de todos os prós, a implantação da Metodologia ativa ainda sofre alguns contras, exemplos a serem citados são: resistência por parte dos gestores, docentes e o próprio alunado por falta de conhecer os diversos tipos de metodologias; dificuldades de entrosamento, interação e compromisso entre os participantes em grupos de trabalho em ambientes virtuais.

Palavras-chave: EaD. Metodologia ativa. Ambientação



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adelane Brito Rodrigues (UFPI)

Resumo:

Tendo em vista o atual cenário de uso massivo das tecnologias digitais e a necessidade de formação de docentes preparados para uma atuação alicerçada em conhecimentos tecnológicos práticos e reflexivos, este trabalho visa à apresentação dos resultados da pesquisa de dissertação intitulada “Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de Letras Português do CEAD UFPI”. A pesquisa investigou se e como os professores graduados nessa instituição são letrados digitalmente e capazes de formar alunos igualmente letrados. A fundamentação teórica apoiou-se nas perspectivas teóricas sobre letramento/multiletramentos (SOARES, 2004), (KLEIMAN, 2005, 2009), (NEW LONDON GROUP, 1996), (CANI; COSCARELLI, 2016) (ROJO; BARBOSA, 2015); letramento digital (PEREIRA, 2017), (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014), (CORRÊA, 2006/2002), (COSCARELLI, 2017), (GOMES, 2019), (DIAS; NOVAIS, 2009); currículo (GOODSON, 2018), (SACRISTÁN, 2013, 2017), (MACEDO, 2017), (VEIGA, 2008/1995) e formação de professores na modalidade a distância (KENSKI, 2013), (MOORE; KEARSLEY, 2013), (BARROS; NÓBREGA, 2016). De natureza qualitativa, o estudo foi realizado a partir dos procedimentos da pesquisa documental e da análise de conteúdo para verificar a presença do letramento digital nos modelos teórico-didático-filosóficos e na grade curricular do projeto político-pedagógico do curso. Os resultados mostraram que o incentivo ao letramento digital no curso analisado está presente nos modelos teórico-didático-filosóficos e em poucas disciplinas, manifestando-se apenas em um pequeno número de ementas e nas referências bibliográficas adotadas por elas, não suprimindo às demandas atuais de uso das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação a Distância. Licenciatura. Projeto Político-Pedagógico.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE AMBIENTAÇÃO NO EAD

Francisco Acioly de Lucena Neto (Faculdade Única de Ipatinga – MG/Brasil)
Andressa Carvalho Machado (Faculdade Única de Ipatinga – MG/Brasil)

Resumo

Este estudo foi embasado na Disciplina de Ambientação, um exercício para introdução das TICs aos cursos superiores ofertados pela FUNIP, uma proposta basilar de nivelamento e orientação sobre escrever com ética, um local para transitar entre fontes digitais de informação, que introduz ao AVA, à ABNT e à formação de equipes à distância, impulsionando a utilização de plataformas, como *Meet*, *Zoom* etc., rompendo barreiras físicas através de interações encontros online, visando disseminar o conhecimento acadêmico, inserir ferramentas da EaD, como *e-books*, vídeos, outros endereços eletrônicos, filmes etc. Isso responsabiliza a Instituição pela busca de materiais suficientemente bons, capazes de oferecer o conhecimento essencial para o cumprimento do itinerário proposto na ementa, possibilitando a iniciação à pesquisa e à cultura digital, fugindo dos padrões educacionais presenciais, mostrando mudanças estruturais nos papéis habituais do curso superior, tendo a tutoria, mas com alunos que tendem a tornar-se autodidatas. Conclui-se que a referida matéria é essencial para a apresentação dessa nova perspectiva de estudo-trabalho aos discentes, que molda-os para desafios vindouros e guia-os para que não se tornem alfabetos tecnológicos, obtendo experiência com diversos recursos do mundo virtual. Com base nisso, será apresentado esse modelo emergente na preparação de futuros educadores, destacando a atual pandemia e a busca por soluções estratégicas para uma educação remota plena, rompendo com o lecionar convencional, abordando alguns desses elementos estratégicos usados para a superação das distâncias geográfica e temporal existentes entre docentes e educandos. O objetivo é evidenciar a valorização dos subsídios oferecidos nessa modalidade para a formação de um profissional proativo, que busca conhecimento, atualização e formas de trabalhar, apesar dos reveses. Por meio de Metodologia Ativa, foram realizadas pesquisas bibliográficas e explicativas, listando qualitativamente os dados sobre o projeto de início às graduações, licenciaturas e tecnologias oferecidas pela Faculdade Única de Ipatinga.

Palavras-chave: EaD; Ferramentas tecnológicas; Autodidata.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM AMBIENTES DIGITAIS: CAMINHOS PARA REPENSAR O ENSINO

Elaine Cecília de Lima Oliveira (CSMM-BT)

Graciele Batista Gonzaga (FALE/UFMG - CSMM-BETIM)

Claudia Campos Pietra Cardoso (CSMM/Betim)

Resumo:

Este relato de experiência compartilha uma prática pedagógica ocorrida durante o período de aulas remotas, em 2020, em uma instituição particular de ensino. Esta ação buscou criar encontros pedagógicos para discutir, compartilhar e sugerir modalidades para o desenvolvimento das aulas de acordo com as competências e as habilidades da BNCC (2017), assim como a introdução da cultura digital no desenvolvimento das atividades remotas. Isso foi fundamental para desvincular a ideia de ensino presencial com o remoto, visto que foram enfrentados problemas diferentes como o domínio tecnológico, a utilização de diversos meios para motivar a participação dos alunos em situações síncronas e assíncronas. Nesse cenário, foram apresentadas sugestões de práticas pedagógicas como soluções digitais (quadros digitais, formulários, plataforma de leitura etc.), como também o convite para a participação de eventos externos virtuais, como FEBIC (Feira Brasileira de Iniciação Científica) e FEMIC (Feira mineira iniciação científica), já que continuamos os projetos problematizadores de pesquisa no ensino fundamental e no ensino médio. Apreende-se que as trocas pedagógicas e o engajamento do professor e dos alunos em atividades remotas foram cruciais para bom desempenho nas feiras externas. Para embasamento dessa prática de formação docente, foram necessários retomar estudiosos como Ana Elisa Ribeiro (2017), Lilian Bacich e José Moran (2018) que debruçam sobre o uso da cultura digital e das metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Desta forma, é essencial a formação em serviço para impulsionar o trabalho docente, contribuindo, ainda, para projetos de sucesso que foram elogiados e alguns premiados, como, no caso, de dois propostas de pesquisa da FEMIC.

Palavras-chave: formação, serviço, digital, pesquisa.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO *DESIGN* CRÍTICO

Maria Jeane Souza de Jesus Silva (UNEB/MPED/GEPLET)

Alexandra Cardoso da Silva Duarte (UFS/PROFLETRAS)

Úrsula Cunha Anecleto (UEFS/PPGEL/PPGE)

Resumo

Ao pensar no (re)desenho de formação de professores na cultura digital, faz-se necessário repensar as contingências cotidianas, dadas às diversidades, pluralidades e dinamicidades do ensino, especificamente, nas escolas de espaços rurais, que não dispõem de conexão banda larga, dispositivos tecnológicos para todos os alunos e professores. Este estudo, ainda em fase embrionária, tenciona apresentar uma proposta de formação continuada/permanente, reflexiva e problematizadora, a docentes da Educação Básica, no sentido de favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento do Pensamento Computacional dos sujeitos envolvidos. Partimos da hipótese de que uma formação docente para a cultura digital, quando pensada a partir de concepção de “Aprendizagem pelo *design*” e da Homologia de Processos, suscita no movimento de reflexão-na-ação, possibilita ao docente compreender os desafios impostos à escola na Era digital, que vão desde a reorganização de currículos aos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à sua formação. O pensamento computacional abrange a transversalidade em diferentes áreas do conhecimento e é uma habilidade fundamental não apenas para ensinar os fundamentos da Ciência da Computação, mas para aprender a ler, a escrever, a calcular, a resolver problemas, entender o comportamento humano, trabalhar em equipe, potencializar práticas de letramento digital, com ou sem o uso do computador, de forma cooperativa e adaptável para diferentes faixas etárias. Teoricamente, baseia-se nos estudos sobre construcionismo, computação desplugada, formação permanente, tecnologias digitais, inclusão e diferenças culturais. Almeja-se que a descentralização do papel do professor e a modificação de metodologias de ensino, a partir da abordagem de estudo do pensamento computacional e do *design* crítico, possam auxiliar, nas carências teóricas e práticas dos conhecimentos sobre o potencial educativo das tecnologias, sejam elas plugadas ou desplugadas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Pensamento Computacional; Formação de Professores.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E FORMAÇÃO: ITINERÂNCIAS DOCENTES NA CULTURA DIGITAL

Úrsula Cunha Aneleto (PPGEL/PPGE/UEFS)
Obdália Santana Ferraz Silva (PPGEDUC/UNEB)

Resumo

O momento de pandemia do novo coronavírus, vivenciado desde 2020, provocou modificações em diversas atividades sociais, dentre elas a ação docente que, devido ao status de isolamento físico, passou a ser realizada, de forma mais sistemática, por mediação das tecnologias digitais. Nesse sentido, o deslocamento da sala de aula física para a virtual ocasionou mudanças quanto ao acionamento de práticas de linguagem nos processos de ensino de língua, contribuindo para a (re)organização de situações didáticas que dialoguem com uma maior diversidade de textos. Nesta pesquisa, recorte de um estudo pós-doutoral, em estágio inicial de realização, objetivamos conhecer quais práticas de letramento são/foram mais agenciadas por professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal, em Feira de Santana (Bahia), durante a realização do Ensino Remoto Emergencial (ERE), mais, especificamente, entre abril de 2020 e março de 2021, etapa em que ocorreu, mesmo de forma tímida, proposição de processos de formação para os professores, com vistas à reorganização de práticas docentes. Teoricamente, ancoramos nos estudos sobre tecnologias digitais, práticas e eventos de letramento e formação docente. Metodologicamente, partimos de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa explicativa, que será interpretada a partir do método análise de conteúdo. Como dispositivos, optamos pela aplicação de questionário on-line com os participantes da pesquisa, devido ao momento pandêmico, e a utilização do software *Nvivo*, para a sistematização dos dados e das informações. Esperamos que este estudo oportunize ampliar reflexões sobre perspectivas de ação docente durante o ERE, no sentido de subsidiar discussões sobre o ensino de língua em/por contextos digitais, para além desse momento pandêmico.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Práticas e eventos de letramento. Formação docente. Ensino Remoto Emergencial. Ensino de Língua Portuguesa.



Eixo Temático 4: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

A COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA MOSTRA DE FILMES EM LÍNGUA PORTUGUESA NA REGIÃO AMAZÔNICA DO BRASIL.

Francisco Acioly de Lucena Neto (Faculdade Única)

Natalia Luísa Carneiro Lopes Acioly (Universidade de Varsóvia)

Resumo

A proposta de comunicação visa apresentar experiências quanto à difusão da lusofonia, com a utilização das ferramentas do audiovisual perante o desafio da intervenção e sua ocorrência no espaço amazônico do Brasil. Temos a intenção de mostrar aos colegas da conferência estudantil, um pouco da invisibilidade das pessoas que vivem a margem da grande engrenagem da indústria cultural de entretenimento, a dificuldade da pesquisa e das produções itinerante que trabalham com cinema na região do Norte do Brasil. A pesquisa trata-se de uma experiência de exibição cinematográfica na Região Amazônica no Estado do Pará - Brasil e pretende discutir sobre o processo de elitização do cinema, como na democratização do acesso a essa forma de entretenimento ligada ao contexto educacional. Iremos tangenciar dentro da comunicação, assuntos relevantes ao processo de exibição cinematográfica no ambiente da floresta amazônica, e suas dificuldades técnicas no panorama operacional da apresentação do contexto fílmico. Tendo em consideração que a extensão territorial do Estado do Pará é muito grande, e com uma geografia muito diversificada, e com um composto étnico formado por povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, tal comunicação, propende demonstrar neste trabalho de pesquisa acadêmica as dificuldades do acesso a educação por intermédio do audiovisual nessa grandiosa área da Amazônia. Pretendemos na comunicação denunciar o desinteresse social da indústria cultural do segmento Cinema e das políticas públicas para estas regiões amazônicas que estão a margem das inovações tecnológicas, e como das tecnologias superadas já com o tempo. Um verdadeiro esquecimento social. Uma das etapas da comunicação encontra-se estruturada no fator dificuldades de logística dos equipamentos para exibição dos filmes em língua portuguesa. Porque de um lado temos a região amazônica que possui um clima chuvoso, e uma floresta extremamente hostil. Do outro lado, temos equipamentos altamente sensíveis e transporte fluvial realizado nos rios e igarapés da região, sendo uma verdadeira aventura para exibição cinematográfica. A história de luta e desigualdade social está presente na maioria das pessoas que ali estão presentes no ato das exibições cinematográficas, é um momento especial, muitas vezes único e de trocas de experiências.

Palavras-chave: Lusofonia. Educação. Audiovisual. Identidade. Cultura.



Eixo Temático 4: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

EXPOSIÇÃO VIRTUAL CONTRASTES E CONSTRUÇÕES EM POSSIBILIDADES ARTIFICIAIS

Graciele Batista Gonzaga (FALE/UFMG - CSMM-BETIM)

Resumo

Este relato de experiência compartilha uma prática de produções textuais nas aulas de literatura do ensino médio, assim como nas aulas de redação de uma instituição privada no sistema remoto em 2020. A partir dessas elaborações com exercícios de escrita criativa e não criativa, foi possível contemplar diferentes maneiras de materialização do texto para, posteriormente, realizar uma exposição das criações, como também propiciar a reflexão acerca do mundo virtual que permite amplas construções e reconstruções da palavra. Sabe-se que a elaboração textual é percebida como maçante por alguns estudantes devido às regras de elaboração da redação escolar, então, o uso de recursos distintos com o caráter multimodal pode permitir a liberdade de expressão pelo vocábulo e por ilustrações, sendo um atrativo, facilitando, de tal modo, a concepção do textual, como o uso de aplicativos de nuvem de palavras. Na exposição virtual, há textos em formatos de vídeos para apresentação a construção textual. Ademais, essa prática foi baseada nos princípios da BNCC (2017), que discutem o uso de tecnologia e o letramento digital, como autores desse campo do saber, Ana Elisa Ribeiro (2018), Pierre Levy (1998), Carla Coscarelli (2018) e outros que refletem sobre o uso da linguagem digital. Entende-se também que, além das produções textuais, os alunos deveriam experimentar o processo de edição, planejando a organização da sequência textual, escolhendo a fonte do texto, idealizando outros elementos do texto, como o uso de imagens. Ocorreu, desse modo, um maior engajamento dos discentes no desenvolvimento de textos, pois foram instigados a alcançar uma produção significativa e com um tema preferido por eles, valorizando os aspectos estéticos e o conteúdo (gêneros discursivos variados).

Palavras-chave: oficinas, multimodalidade, expressão artística, engajamento.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

A ESCRITA DIGITAL NAS AULAS REMOTAS: O TÓPICO DISCURSIVO NO *CHAT DO GOOGLE MEET*

Amanda Aparecida da Costa - UFERSA
Ananias Agostinho da Silva - UFERSA
Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade - UFERSA

Resumo:

A internet é um espaço que permite aos seus usuários o contato com a escrita digital, através de redes sociais digitais, *blogs*, *sites*, noticiários, plataformas virtuais de interação, dentre outros, sendo perceptível como estes ambientes são grandes veículos de produção de escrita e leitura. Por tal razão, buscando observar o funcionamento da língua em uso nos atuais recursos tecnológicos empregados como suporte de mediação para o ensino, este trabalho objetiva analisar o tópico discursivo em conversações no *chat* de aulas remotas de língua portuguesa ministradas na plataforma do *Google Meet* para alunos do Ensino Médio. Os pressupostos teóricos foram baseados na noção de Tópico Discursivo apresentada pelos Cadernos de Estudos Linguísticos organizados por Jubran (2006). Em relação à metodologia, este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativo. Desse ambiente de interação, foram coletadas conversações durante duas aulas de língua portuguesa realizadas na plataforma de videoconferência com interação síncrona, consistindo em diálogos em tempo real. O *corpus* é constituído por interações geradas através do *chat* no decorrer de duas aulas. Ao realizar a análise desse *corpus*, observa-se que, durante as conversações, os tópicos discursivos mudam progressivamente de acordo com os estímulos da professora, provocados pelo tema da aula, mas também sobre assunto de cunho pessoal dos alunos que tangenciam ou até fogem absolutamente ao tema da aula.

Palavras-chave: Escrita digital. *Google Meet*. Aulas remotas. Tópico discursivo.

["Acesse aqui o trabalho completo"](#)



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

YOUTUBE E JOGOS INTERATIVOS: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA

Melissa Mourão Amaral (UNIBH)
Lucas Cristiano Ferreira Alves (UFMG)

Relato de Experiência: Com os adventos tecnológicos, os meios de trabalho têm se diversificado constantemente e o uso desses novos modelos de ensino deve estar, paralelamente, atrelado às formas com que podem ser usados, a fim de promover a aprendizagem de língua inglesa entre alunos com pouca ou muita dificuldade no idioma em questão. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo destacar as principais ferramentas que podem auxiliar na aprendizagem e no domínio da escrita e da leitura por parte de estudantes de língua inglesa. A começar pela plataforma de vídeos YouTube que disponibiliza conteúdos gratuitos de histórias, em formato de textos em inglês, na qual o aluno pode, além de ouvir o conteúdo, ler de forma conjunta com o leitor do vídeo ou, ainda, suspender o som para que a leitura possa ser feita individualmente. Conjuntamente, plataformas como Google, Duolingo e Lingokids, disponibilizam conteúdos de entretenimento nos quais discentes podem praticar a escrita do idioma, tocando na tela para escreverem mini textos, nomes de objetos, nomes de animais, nomes de cores e demais pontos relacionados à matéria. Tais ferramentas de estudos, juntas, corroboram para uma aprendizagem mais eficiente e célere do idioma, o que pode ser observado com algumas semanas após se colocar em prática os prepostos. Deve-se levar em consideração, ainda, que atividades lúdicas que requerem, tanto aspectos motores como aspectos psicomotores podem contribuir com uma melhor memorização do conteúdo pelo aluno. Diante do exposto, a oferta por ferramentas virtuais que ajudem e facilitem na aprendizagem do idioma torna-se indispensável. Primeiro, por propiciar ascensão ao estudante, segundo por fazer com que este se interesse e se motive ainda mais pelo estudo em questão.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ferramentas digitais. Conteúdos. Aprendizagem.

[“Acesse o trabalho completo aqui”](#)



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

ATIVIDADES INTERATIVAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A ALFABETIZAÇÃO ONLINE

Mônica Marcílio Assunção (UNIPAC)
José Jailton da Cunha (UNOESTE)

Resumo:

O presente texto trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, que tem por objetivo relatar a experiência de um projeto de alfabetização online, a partir do trabalho colaborativo entre professores na cocriação de atividades interativas digitais para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O cenário da pandemia de Covid-19 trouxe diversas implicações para a educação escolar, pois para conter a disseminação da doença, medidas de distanciamento social foram necessárias, impulsionando o fechamento físico das escolas. Neste contexto, para garantir a aprendizagem dos estudantes, as escolas tiveram que se organizar a partir de aulas remotas, e os professores, para se adaptarem a essa nova realidade de ensino, foram impulsionados a se apropriarem de novas metodologias e ferramentas tecnológicas interativas. Este projeto teve como principal objetivo promover o desenvolvimento dos estudantes no que se refere aos direitos de aprendizagem contemplados na Base Nacional Comum Curricular, que com foco em ações e intervenções pedagógicas, versa sobre o domínio progressivo de habilidades relacionadas a consciência fonológica em práticas de linguagem, envolvendo a percepção das relações grafema e fonema, como sendo estas capacidades imprescindíveis para a aquisição da leitura e escrita. O uso de atividades digitais com recursos audiovisuais possibilitou a participação online dos estudantes, despertando interesse e motivação em aprender, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Os principais resultados apresentaram evidências de que o uso de recursos didáticos audiovisuais no processo de alfabetização pode contribuir para o avanço progressivo dos conhecimentos dos estudantes na aquisição de habilidades de consciência fonológica.

Palavras-chave: Atividades interativas; alfabetização online; leitura e escrita

[“Acesse aqui o trabalho completo”](#)



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA POR MEIO DE JOGOS E ATIVIDADES DIGITAIS

Ana Luiza de Souza Couto (UFMG-DOUTORANDA)

Letícia Pena Silveira (UFMG-DOUTORANDA)

Marcelo de Castro (UFMG-DOUTORANDO)

Resumo

Embora os jogos digitais sejam vistos, muitas vezes, de forma pejorativa por pais e professores (LEFFA *et al.*, 2012), eles são objetos de ensino-aprendizagem que podem beneficiar a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2016). No que se refere à acentuação gráfica, não é raro escutar colocações, por parte de alguns docentes, sobre a ausência e/ou o uso errado de acento gráfico (agudo, circunflexo e/ou grave) nos textos formais escritos pelos alunos (COUTO; GUIMARÃES, 2020). Nesse contexto, este estudo articula a acentuação gráfica – que se apresenta como um conteúdo de difícil ensino e aprendizagem na educação básica – e os jogos e as atividades digitais – ferramentas capazes de contribuir para a aprendizagem dos estudantes de forma mais prazerosa. Assim, nosso objetivo foi analisar como jogos e atividades digitais gratuitos podem (ou não) contribuir com o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica. Como fundamentação, este trabalho pauta-se nas teorizações sobre os jogos e as atividades digitais (GEE, 2004; LEFFA *et al.*, 2012; RIBEIRO, 2013, 2016) e o ensino-aprendizagem da acentuação gráfica (COLLISCHONN, 2009; MARRA, 2012; CRISTÓFARO-SILVA *et al.*, 2020; COUTO; GUIMARÃES, 2020). Metodologicamente, trata-se de uma investigação descritivo-interpretativista de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019). Os resultados parciais confirmaram uma carência de jogos e atividades digitais relacionados à acentuação gráfica, e os existentes são baseados em um ensino mecânico da escrita que não propicia reflexões sobre os usos da acentuação gráfica do português. Além disso, ainda que tenham uma interface intuitiva e autoexplicativa, tais *softwares* são pouco lúdicos e, ao mesmo tempo, não contribuem efetivamente para a aprendizagem contextualizada da questão linguística analisada.

Palavras-chave: Atividades digitais. Jogos digitais. Ensino-aprendizagem. Escrita. Acentuação gráfica.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

DESVENDANDO O LABIRINTO – DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DE VIDEOGAMES NO ENSINO DE LÍNGUAS.

Carlos Henrique Rodrigues Valadares (UFMG)
Hilda Simone Henriques Coelho (UFV)

Resumo

No contexto do ensino de línguas, educadores de todas as partes buscam integrar e dinamizar suas aulas através de novos recursos, como o uso de videogames (OLIVEIRA E CAMPOS, 2013; GOMES, 2019). O seguinte trabalho apresenta uma análise da experiência de “Flora”, aluna do Curso de Extensão em Língua Inglesa, com a prática do uso de Videogames em sala de aula. Durante o período de aulas, foram realizadas atividades com games de diferentes estilos e gêneros – *Keep Talking and Nobody Explodes*, *The Sims* e *Life is Strange*. As percepções e experiências com as atividades foram relatadas por meio de um questionário de perfil inicial, *Action Logs* (Murphey, Barcelos e Moraes, 2014), Narrativas Escritas e Narrativas Visuais, orientadas por um roteiro. A análise das respostas dos *Action Logs* e das narrativas escritas foi feita segundo o Marco Teórico de Experiências de Aprendizagem Formal de Línguas, proposto por Miccoli, Bambirra e Vianini (2019). As narrativas visuais foram analisadas segundo categorias da Gramática do Design Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Inicialmente, Flora mostra resistência ao uso de games, relatando episódios de seu contexto familiar e experiências de aprendizagem. Ao longo das aulas, a cooperação e a socialização entre seus pares geraram suporte, mudanças de percepções e abertura para a realização das atividades aplicadas com os games. Por fim, a figura do “labirinto”, apresentada em sua narrativa visual, traz luz à questão do Letramento Digital, revelando o sentimento de “perdida” e indicando a necessidade de orientação para “navegar” pelo novo ambiente. Concluimos que o professor é importante como mediador de recursos digitais, reconhecendo as diferentes necessidades e contextos sociais durante a utilização de novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Videogames. Letramento Digital. Narrativas.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA MEDIADAS POR QR CODES

Fabiano da Silva Araujo (FC-UNESP - Bauru)

Resumo

O objetivo deste workshop é propor, através do tutorial QR Codes, experiências pedagógicas que contribuam para o ensino de língua inglesa mediado por essa ferramenta digital. Focalizam-se nessas práticas a compreensão de como essa ferramenta pode contribuir de forma criativa e autoral para uma aprendizagem mais colaborativa. Nosso objetivo é destacar as significativas aprendizagens permitidas pelos QR Codes, bem como socializar um material que permita *insights* pedagógicos como alternativa para o ensino presencial “tradicional” ou até mesmo o ensino remoto, fruto do contexto de aprendizagem em tempo de pandemia. O tutorial foi pensado como uma ferramenta pedagógica que possa mediar situações de aprendizagem entre docentes e discentes, respeitando principalmente as limitações existentes nas escolas e explorando principalmente o potencial intuitivo e criativo oferecido por eles. Por meio do uso dos QR Codes os integrantes desta experiência poderão explorar essa tecnologia digital em prol da aquisição e ampliação de conhecimentos com a elaboração de rotas de aprendizagem baseadas na facilitação do processo de desenvolvimento do estudante no contexto de aprendizagem de língua inglesa. As leituras de Lévy (1994), Prensky (2011), Leffa (2016) Coscarelli (2018) e Moran (2020) contribuíram para que o tutorial permitindo que este possa informar aos participantes as opções existentes, cabendo a eles, a partir de suas experiências, características e das condições, escolherem as trilhas pedagógicas que são compatíveis com seus objetivos de aprendizagem. Por fim, as práticas sugeridas buscam a aprendizagem a partir de uma visão crítica das práticas atuais e estimular a busca coletiva de construção de novos saberes frutos de engajamento colaborativo. Este artigo estrutura-se em três momentos: o primeiro, que busca refletir quais as possibilidades pedagógicas com o uso dos QR Codes; o segundo, que aborda uma visão dialética entre essa ferramenta digital e os desafios docentes; e, por fim, apresentamos uma abordagem que busca instigar os docentes a inovação metodológica colaborativa.

Palavras-chave: Ferramentas digitais. QR Codes. Metodologias. Língua Inglesa.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita digital

MATERIAIS COLABORATIVOS: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO EM AULAS REMOTAS

Elaine Cecília de Lima Oliveira (CSMM-BT)
Graciele Batista Gonzaga (CSMM-BT)

Resumo

Este relato de experiência tem o objetivo de partilhar uma prática com materiais colaborativos nas aulas de Literatura da 1ª e 2ª série do Ensino Médio durante as aulas remotas. Com o desafio de integrar os alunos a participarem das atividades das aulas na plataforma Teams, pensou-se em estratégias de envolvimento para uma participação efetiva com construções de materiais colaborativos. Por meio de compartilhamento de link de edição de um documento do Power point on-line, os estudantes podiam inserir informações sobre o objeto do conhecimento estudado. Na primeira série, criaram um arquivo sobre Classicismo, enquanto a segunda série, idealizou uma apresentação sobre o conto machadiano. Percebeu-se, assim, um maior engajamento e protagonismo ao produzirem os materiais de estudo para aprender sobre literatura. Eles, ainda, tiveram a ideia de organizarem em grupos para desenvolver de forma mais eficiente a elaboração do material colaborativo que seria registrado em um documento de apresentação virtual. Essa proposta surgiu de leituras e da formação docente em serviço que tem o intuito de promover as aulas de modo mais interativo, assim como permitindo a participação mais ativa dos discentes. Além disso, a leitura de livros organizado pelo José Moran e Lilian Bacich (2018) sobre metodologias ativas e de outra publicação sobre sala de aula invertida de Jonathan Bergmann (2016) contribuíram para o planejamento e a execução das aulas remotas. Desse modo, com pastas compartilhadas com os materiais produzidos, os estudantes tinham acesso as apresentações dos objetos de conhecimento com uma identidade da turma, aprendendo de modo colaborativo, visto que eles elaboram de forma coletiva e utilizando a cultura digital.

Palavras-chave: material, colaborativo, aprendizagem, protagonismo, interação.



TRABALHOS COMPLETOS POR EIXO DE COMUNICAÇÃO



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A LEITURA DO CÂNONE COMO APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DISCURSO ARGUMENTATIVO

Géssica Araújo Nunes Calvi ²

Gerllys Speroto Calvi ³

Poliana Carla Rodrigues ⁴

INTRODUÇÃO

Em tempo remoto, a escassez de instruções, devido a exiguidade da leitura, maleficiou uma sociedade, condicionando-a refém da leitura, compreensão e interpretação dos mais privilegiados, os quais detinham do poder de ler e entonar da forma que lhe convinham.

As elucubrações acerca da leitura, ainda, estão em pauta no século XXI. As pesquisas denunciam a sua baixa adesão, e como esse fato prejudica na formação da sociedade, na atuação do indivíduo como cidadão ativo, compreensivo e argumentativo em seus direitos e deveres. A Retratos da Leitura no Brasil, em sua 4a edição, aponta que, em âmbito nacional, a leitura é uma situação crítica em todo país, pois 56% da população brasileira é leitora, e de outro lado há 44% não-leitores.

1.1 A Escola como Ambiente de Equidade à Leitura.

A desigualdade social colabora significativamente para a baixa adesão à leitura, pois o acesso ao livro não é privilégio de todos. O hábito de aquisição de livro não é perfil de uma maioria na sociedade brasileira. Nesse momento, surge a escola como ambiente que proporciona o incentivo à leitura e recursos para que os que não possuem o acesso ao livro tenham a mesma apreciação dos que já são familiarizados com a disponibilidade do livro ao seu favor.

O ambiente escolar é onde há oportunidade de abrir espaço para a prática leitora, de forma dinâmica e com possibilidades de leituras diversas. Isso não está estritamente ligada à língua

² Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: gessicanunes1991@gmail.com

³ Universidade Federal da Bahia. E-mail: gerllys@gmail.com

⁴ Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: polianacarla_rodrigues@hotmail.com



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

portuguesa, mas às disciplinas que estão inseridas no currículo escolar. E essa possibilidade de leituras diversas, ganha um sentido mais aprofundado com possíveis dimensões.

1.2 Leitura pelos Ambientes Digitais - Uma Possibilidade de Abrangência.

Devido à pandemia do novo Coronavírus, Covid-19, as aulas foram ministradas no formato remoto. Com isso, foi necessário novas metodologias para que pudéssemos cumprir com o currículo, a fim de garantir o ensino e aprendizagem ao estudante. É imperioso ressaltar que, por causa de todos os percalços da pandemia, os alunos já carregavam uma defasagem de conteúdo, além de desconcentração com um novo método de ensino, o qual não tinham habilidades.

A forma de se comunicar com os estudantes e prosseguir com os estudos foi por meio das tecnologias digitais, apesar de serem usadas em sala de aula, agora, em novo cenário, a forma de aplicar, conduzir e utilizar tais ferramentas são diferentes e amplas. No primeiro passo, já se esbarra com a desigualdade de acesso por parte dos alunos. Enquanto uns detêm das mais diversas ferramentas tecnológicas, outros utilizam, apenas, o smartphone dos pais, os quais nem sempre são de alta qualidade.

A tecnologia, contudo, torna-se uma aliada ao progresso de ensino, pois é por meio dela que é possível aplicar atividades, comunicar com a equipe escolar e estudantes, propor e realizar atividades de forma dinâmica e diversificada. Diante a esse cenário, surge a leitura por meio de aparelhos digitais. Embora o mundo esteja nas redes sociais, lendo e escrevendo diariamente, a leitura de obras por ambientes virtuais exige mecanismos linguísticos que as redes não cobram. Se o hábito da leitura já não é parte do cotidiano do brasileiro, torna-se ainda mais difícil utilizar esse mesmo aparelho que viaja-se pelas redes, viajar por um livro.

1.3 A Leitura dos Clássicos como Aporte Argumentativo na Escrita Dissertativa.

A leitura de obras clássicas não se limita em cumprir o Currículo Escolar, mas de desenvolver a leitura, oportunizar ao leitor o conhecimento de tempos remotos pertencentes a sua nação, aprimorar a escrita, ampliar o repertório necessário para a escrita, além de embasar argumentos. Sim! A leitura promove e dá conta de todos esses benefícios.

Esses textos são carregados de linguagem formal, formato não adotado no cotidiano do aluno. Dessa forma, o leitor se familiariza com a norma-padrão exigente na escrita dissertativa. Além disso, os contextos das obras apresentam conteúdos de cunho social os quais poderão ser utilizados dentro de contextualizações das temáticas abordadas no texto dissertativo-argumentativo.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A ausência da abordagem dos textos clássicos dentro das aulas de língua portuguesa no ensino médio torna-se retrocesso ao sistema de ensino-aprendizagem, lacuna na expansão dos estudos, comprometendo o desempenho do estudante em suas atividades sociais.

1.4 Sujeitos e Ambiente da Pesquisa

Os sujeitos participantes das atividades são alunos da 3ª. série do Ensino Médio de uma escola estadual de ensino médio, em Nova Venécia - ES.

A escolha se deu pelo fato de ser uma turma participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual aborda a tipologia argumentativa, leitura crítica e escrita criativa. Assim, foi possível conciliar um conteúdo do currículo da série à tipologia argumentativa e proporcionar significância da abordagem literária para a vida estudantil do aluno.

Objetivo Geral

- Desenvolver as habilidades da leitura e da argumentação por meio do texto literário.

Objetivos Específicos

- Aperfeiçoar a interação com o texto cânone.
- Incentivar a prática da escrita argumentativa.
- Promover a leitura pelos ambientes digitais.
- Ampliar o repertório.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para elaboração deste trabalho e a compreensão de todo processo, foram abordados alguns teóricos que fundamentaram toda a escrita. Ao analisar o currículo de Literatura do Ensino Médio nos deparamos com os clássicos da Literatura Brasileira, obras eminentes tanto pela teoria quanto pelas críticas literárias que apresentam. Vale destacar que tais obras que contemplam o currículo em tal modalidade de ensino, contemplam movimentos literários que apresentam uma linguagem distante da realidade dos alunos, na qual é elaborada, na maioria das vezes, em variante culta, mais antiga e, por esse motivo, nota-se uma certa resistência em relação à leitura dos clássicos. O fato de exigir uma leitura mais especializada pode levar o aluno a desistir ou até mesmo nem sequer iniciar a leitura de tais obras.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Em relação a complexidade, acredita-se que deve inicialmente estimular a curiosidade dos alunos para com a história, com a intenção de que aprendam a descobrir e relacionar uma obra literária a um determinado assunto, poema, música, entre outros. Para isso, se faz necessário que o professor seja capaz de interpelar os alunos, estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente e, conseqüentemente, o interesse deles pela literatura. Além, é claro, de movimentar e reorganizar o repertório de obras com assuntos significativos em termos de linguagem e visão de mundo. Afinal, “o leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias.” (Dalvi, 2013, p. 25).

Quanto ao conceito de “clássico”, Calvino (2000, p.11) nos propõe que “clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo suas marcas de leitura que precederam a nossa e traz de si os traços que deixavam na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]”. É inegável a importância de tais textos, bem como a consciência disso, no entanto, ainda há uma distância considerável no que concerne às práticas de sala de aula.

Nota-se que, de uma maneira geral, ocorre uma diminuição da experiência de leitura na transição do ensino fundamental para o ensino médio. Segundo a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016, p. 188) a média de leitores entre a população brasileira corresponde a 56%. Já no âmbito do ensino fundamental, alcança 84% e, no ensino médio, 78%. Como observado, o ensino médio acaba sendo o elo mais vulnerável quanto à competência leitora no ambiente escolar, já que possui o menor índice de leitores.

De acordo com Britto (2015), o aprender a ler pode ser realizado nos mais variados espaços. Afirma, porém, que é no ambiente escolar que essa ação é direcionada de forma dinâmica e com maior propriedade. Assim, “a escola, especialmente e às vezes contraditoriamente na sociedade contemporânea, é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas”, por exemplo, “ler e escrever”. (Britto, 2015, p. 34)

Além da escola ser um lugar apropriado para tal aprendizado, Britto (2015, p.34) informa-nos de que “é na escola que esses conhecimentos e outros próprios da produção intelectual organizada encontram espaço para expandir-se e sistematizar-se”. A leitura no ambiente educacional torna-se fulcral na vida dos estudantes, pois “o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e de compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui”.

Britto (2015, p.36) defende a ideia da leitura como promoção do conhecimento e não meramente ligada ao prazer. Referindo-se ao ensino médio, ele afirma que:

O ensino médio, por exemplo, tem de ser encarado como o momento em que se valorizam os conhecimentos mais abstratos, conhecimentos cuja compreensão exige raciocínios



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

mais elaborados e sofisticado, que não se percebem nem se realizam imediatamente nos fazeres e afazeres cotidianos (Britto, 2015, p.36).

O ato de ler, principalmente textos literários, deve ser considerado um exercício de produção de sentido, já que é por meio da linguagem que o ser humano relaciona entre si e com o mundo que o rodeia. Desenvolver tais atividades é ainda mais complexo, conforme afirma Dalvi, porque no Ensino Médio há fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em mais três – gramática, literatura e produção de texto- fazendo com que o tempo que já era pouco, seja ainda mais reduzido. Nesse contexto, o professor deve priorizar a integração dos conteúdos para que de fato ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, um leitor consciente do seu papel quanto à colaboração, produção e reflexão.

Percebe-se que “formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras” (Rouxel, 2013, p.137) é um dos principais desafios para com a leitura literária. Tal didática terá êxito quando, primeiramente, o professor tem a percepção dos interesses do aluno e qual motivação possui para ler.

Com o advento da internet surge outros meios de leitura com o auxílio das tecnologias. As tecnologias digitais estão presentes de forma direta ou indireta na vida do ser humano do século XXI. A leitura não poderia ficar de fora. Aliás, com todo o contexto de pandemia que estamos vivendo, a tecnologia foi benéfica para a continuação do ensino e aprendizado dos estudantes, bem como a comunicação entre professor e aluno.

De acordo com Ribeiro (2021, p.112) “as tecnologias da informação e da comunicação sempre estiveram envolvidas na cena, em particular porque influenciam, quando não determinam, mudanças nas práticas de leitura e escrita”. Com as redes sociais a leitura e escrita emplacaram nos ambientes digitais. Dessa forma, fica evidente que as tecnologias de variadas naturezas ampliaram tais práticas dentro da sociedade do atual século, transformando-as.

A leitura não é um objeto estagnado. Ela “se movimenta também conforme os ventos da tecnologia - manuscrito, impresso, digital -, incluindo-se aí materialidade, inscrições, formatos, além dos modos de organização social e escolar” (Ribeiro, 2021, p.22). O leitor contemporâneo deve, então, “lidar com as escritas de novos modos, em relação tanto a difusão do texto quanto às suas formas de inscrição” (Ribeiro, 2021, p.24) e compreender que “as tecnologias digitais são tratadas como uma revolução tão importante quanto original” (Ribeiro, 2021, p.24).

Bacich e Moran (2018, p. XV), afirmam que “as metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem”, condicionado à participação concreta do aluno na construção do seu aprendizado nas “diferentes formas pelas quais ele pode ser envolvido



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

nesse processo”, no intuito de que seu aprendizado seja eficiente dentro dos contextos, neste caso, a utilização de recursos tecnológicos.

Ao encontro, Bordenave e Pereira (2018, p. 339) ressaltam que “o professor que resolver modificar seus métodos de ensino, ou o diretor da faculdade que decide promover mudanças nos métodos de ensino, é uma pessoa que compreende o valor e a necessidade de inovação.”.

Como afirma Fiorin (2018, p.9):

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligada à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias.

Por meio das palavras de Fiorin é possível identificar a importância da abordagem argumentativa utilizada neste trabalho. Tratando-se do estudante do ensino médio, jovem atuante na sociedade, é imprescindível o domínio do discurso argumentativo.

Levando em consideração o ato de promover a identificação entre o texto e o leitor, a valorização do texto clássico, assim como mediar e incentivar a leitura deste, foi proposta nesse trabalho uma atividade de leitura e produção escrita, utilizando a ferramenta digital “Padlet”, adaptações e releituras de um clássico da literatura brasileira.

3 METODOLOGIA

Devido ao contexto da pandemia e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais, o ano letivo na rede estadual do Espírito Santo iniciou, em 2021, com a proposta de retomar alguns conteúdos das séries anteriores. Todo o material foi preparado e encaminhado para as instituições de ensino pela própria Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Dessa forma, nesse novo documento era necessário retomar alguns períodos literários com a 3ª série do ensino médio- sujeitos desse trabalho- um deles a escola literária do Realismo.

Para que ocorra a compreensão de uma obra literária se faz necessário adquirir conhecimento amplo de mundo. Portanto, para início de conversa foi realizado um estudo do contexto histórico do Brasil e da Europa do século XIX; pensamentos científicos da época, como o Positivismo e o Determinismo, assim como a influência deles nas produções da época.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Outros pontos explorados foram a condição da mulher e da família, organização da sociedade da época, a linguagem, entre outros aspectos.

É importante destacar que todo o trabalho foi desenvolvido de forma remota, com orientações e aulas pelo Google Meet, além da utilização do Google Sala de Aula para publicação das orientações e atividades propostas.

A leitura de um clássico é parte de um processo um tanto quanto complexo e por esse motivo a abordagem deve ser o ponto de partida para a concretização de um trabalho significativo e que contribua para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Dentre as obras da escola literária em questão, trabalhamos de maneira aprofundada a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Considerada um expoente da literatura brasileira, a incontornável obra foi publicada pela primeira vez em 1899 e narra a história de Bentinho e Capitu, regada pelo ciúme e desconfiança, da parte do rapaz. De maneira fantástica, Machado de Assis apresenta uma narrativa construída a partir de um quatrilha amoroso entre as personagens Bentinho, Capitu Escobar e Sancha, consagrando-a como um dos clássicos mais importantes da Literatura Brasileira.

Posterior ao momento inicial de introdução e estudo sobre a escola literária, foi proposta uma atividade de pesquisa sobre a obra em diversas fontes, assim como a leitura da mesma. Para isso, os alunos tiveram um período para organização e em uma data estipulada conversamos sobre as concepções deles como leitores críticos em relação ao romance lido.

O encontro, após o término do prazo estipulado, ocorreu via Google Meet e foi realizado análise crítica oral da obra com as impressões de leitura deles. Além disso, foi aplicado um roteiro com objetivo de verificar se a leitura da obra, de fato, foi realizada. Sabe-se que uma das principais questões que norteiam a trama é a da possível traição de Capitu e uma das principais questões abordadas pelos alunos foi justamente essa. Baseado nisso, foi proposta uma atividade de produção textual que implicava em responder a seguinte pergunta: “Capitu traiu ou não seu marido Bento Santiago, o Bentinho?”

A resposta de caráter argumentativo visava abordar a tipologia argumentativa por meio de uma obra literária. Os alunos responderam colocando seu ponto de vista elaborado na leitura da obra. Ainda, com o fito de comprovar sua resposta, era necessário aplicar algum trecho da obra como repertório legitimado de embasamento para sua argumentação.

Por meio da atividade proposta foi possível trabalhar a obra literária e a tipologia argumentativa. Dessa forma, os alunos tinham em mãos “extremos”, que antes viam como partes isoladas, tendo sentido em suas abordagens conjuntas. Assim, o estudante consegue



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

compreender que a literatura pode ser aplicada a outros gêneros textuais, identificando outras possibilidades de aplicações ao decorrer de suas escritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi proposta neste trabalho a leitura da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em uma turma de 3ª série, do Ensino Médio. Para isso, inicialmente foi realizado um estudo sobre o contexto da escola literária do Realismo, na qual a obra faz parte. Todo o trabalho foi realizado de maneira remota, devido a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19. Para os momentos explicativos e de interação, foram utilizadas ferramentas tecnológicas como o Google Meet. Como a turma é bem assídua e participativa, tais encontros proporcionaram momentos de muita interação. Com o estudo sobre a escola literária, os alunos puderam entender a visão da sociedade da época, pautadas principalmente na visão científica do Determinismo e Positivismo. Além disso, foi enfatizada a condição da mulher e da sociedade da época.

Dentre tantas obras presentes em tal período literário, optou-se pelo estudo mais detalhado e a fundo da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Dentre os vários assuntos que podem ser abordados, um deles é o ciúme, temática, esta, que perdura até os dias atuais. A possível traição de Capitu é ainda um tema contemporâneo. De maneira fantástica, a escrita machadiana envolve o leitor em toda a trama, mas não deixa claro vários pontos da história. Toda essa introdução foi utilizada com o intuito de instigar os alunos a lerem a obra em sua íntegra.

Em um dos encontros explicativos, alguns alunos relataram já terem visto alguns memes, em redes sociais, sobre a obra. Outros afirmaram que há pouco tempo, no *Twitter*, ocorreu uma discussão se houve ou não a traição da parte de Capitu. A partir desse momento, foi sugerido que fizessem uma pesquisa sobre a obra, assistissem vídeos de críticos e, ao final, a leitura de todo o clássico. Com intuito de chegarem a uma possível resposta para todos os questionamentos, os alunos tiveram um tempo destinado a dedicação e leitura.

Em um momento destinado, via Google Meet, realizou-se a análise crítica oral da obra lida, juntamente com as impressões dos alunos em relação ao comportamento e atitudes das personagens. Realizou-se a análise teórica de alguns trechos, a maioria indicados pelos próprios estudantes. Priorizou-se nessa etapa que a aula fosse voltada para o texto e a partir dele, conseqüentemente, a compreensão fosse ampliada. Dessa forma, as opiniões e comentários, deveria estar respaldado por excertos do romance.

Posterior a esse momento, os alunos realizaram a atividade proposta, utilizando um mural na ferramenta *Padlet*. Na atividade, os alunos deveriam responder à pergunta “Capitu traiu



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

ou não seu marido Bentinho?” As respostas foram de cunho argumentativo, isto é, os estudantes expuseram seu ponto de vista com base na leitura da obra. Além disso, apresentaram fragmentos da obra para comprovar sua opinião.

Os alunos, sentindo-se aguçados pela construção da resposta sobre a trama, foram participativos e desenvolveram a atividade com muito entusiasmo, parceria e diálogo. Observa-se pelas respostas a autonomia na escrita e a preocupação na contextualização de forma que o leitor entenda o motivo pelo qual estruturou seu posicionamento. Infere-se, também, a aplicação de detalhes relevantes presentes na narrativa, bem como a associação do conhecimento prévio para a construção da argumentação.

As respostas abaixo evidenciam as inferências apresentadas acima.

“Em meu ponto de vista baseado apenas na concepção de Bento, ela traiu sim. Em uma passagem do livro, é dito que o casal não poderia ter filhos, em específico Bento, mas logo depois Capitu aparece grávida após um investimento feito com Escobar.”

“Na minha opinião Capitu não traiu Bentinho.

Bentinho sempre foi muito ciumento e até mesmo violento, como foi demonstrado em diversos capítulos, por exemplo: Bentinho sente ciúmes de um cavaleiro que passava na rua de Capitu- capítulo LXXIII; Bentinho se irrita só por imaginar Capitu com outro- capítulo LXXXI; Bentinho sente ciúmes do mar, porque Capitu gostava de contemplá-lo - capítulo CVII; Bentinho tem impulso de matar o filho Ezequiel, por acreditar que ele não é seu filho- capítulo CXXXVII.

“Na minha opinião Capitu não traiu Bentinho.

Bentinho sempre foi muito ciumento e até mesmo violento, como foi demonstrado em diversos capítulos, por exemplo: Bentinho sente ciúmes de um cavaleiro que passava na rua de Capitu- capítulo LXXIII; Bentinho se irrita só por imaginar Capitu com outro- capítulo LXXXI; Bentinho sente ciúmes do mar, porque Capitu gostava de contemplá-lo - capítulo CVII; Bentinho tem impulso de matar o filho Ezequiel, por acreditar que ele não é seu filho- capítulo CXXXVII.

• Cap. LXXV - O desespero.

"[...] Da cama ouvi a voz dela, que viera passar o resto da tarde com minha mãe, e naturalmente comigo, como das outras vezes; mas, por maior que fosse o abalo que me deu, não me fez sair do quarto e Capitu ria alto, falava alto, como se me avisasse; eu continuei surdo, a sós comigo e o meu desprezo. A vontade que me dava era cravar-lhe as unhas no pescoço, enterrá-las bem, até ver-lhe sair a vida com o sangue..."



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

- Companheira.

"A imaginação foi a companhia de toda a minha existência, viva, rápida, inquieta, alguma vez, tímida e amiga de empacar, as mais delas, capaz de engolir campanhas e campanhas, correndo..."

Além do ciúme, violência, capacidade de criar/imaginar, personalidade irascível e instável, há outro ponto que precisa ser levado em conta, que é a narrativa da história. A narração em primeira pessoa de quem é afetado diretamente pelos acontecimentos, a ausência de testemunhas e a ausência de defesa de Capitu. Bentinho era formado em Direito, então era preparado para convencer e persuadir. Se ele está persuadido da traição, faz de tudo para persuadir o leitor.

Não traiu, na minha opinião a semelhança que Bento via entre Escobar e Ezequiel surgiu devido a extrema desconfiança e ciúmes, essa semelhança também poderia ser uma coincidência, em um trecho do livro nota-se que Capitu e a mãe de Sancha são muito parecidas mesmo não havendo nenhum grau de parentesco entre as duas. A demora que Capitu teve para engravidar poderia apenas ser algo de família pois a mãe de Bento também demorou. Capitu tinha medo da separação e amava Bento considerando-o como amor de sua vida. Nunca houveram indícios verídicos que comprovassem traição e pelo livro ser narrado por Bento só com os pensamentos e opiniões dele, isso o torna um narrador não confiável. No trecho: "Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas... ", Capitu estava triste pois o amigo dela Escobar havia morrido, mas Bento interpreta o choro dela de outra forma.

Respostas mais longas, outras mais breves, mas todas apresentam opiniões e embasamento para tal posicionamento. Por fim, a prática foi exitosa, com aprendizados promissores.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, determinou-se como uma estratégia de leitura e escrita de um clássico da Literatura Brasileira pode promover interação, aprimorar a argumentação e sensibilizar os alunos para com o texto literário. Além do mais, motivá-los às práticas leitoras por intermédio de ações em que os sujeitos sejam protagonistas.

Por conseguinte, foi exposta uma proposta de atividade leitora utilizando como instrumento a obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Todas as estratégias utilizadas tiveram como objetivo principal diversificar os trabalhos e inserir os participantes em todas as etapas.

Ao analisar os resultados das atividades de leitura e interpretação constata-se que é possível realizar um trabalho de leitura juntamente com o discurso argumentativo, de forma harmoniosa, utilizando, por exemplo, ambiente diversificados e atrelados às tecnologias. Ademais, observou-se ainda, que em um determinado processo que constitui a leitura e a argumentação como práticas socioculturais, juntamente com as experiências e os conhecimentos que possuem, os alunos apresentaram mais apreciação pelo texto literário.

Espera-se que, com o planejamento, execução de atividades, e importantes contribuições teóricas, aqui inseridas, este estudo possa ser relevante para o aperfeiçoamento da leitura e escrita, principalmente no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORÁN José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 20-23.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

Retratos da leitura no Brasil. 4.ed. Instituto Pró-Livro. 2016. Disponível em:<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo:Parábola, 2021.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

AS ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E O USO DO SCRATCH NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO ROBÔ MÁRIO

*Elaine Vieira de Almeida*⁵

*Nara Meurely Moraes Ferreira*⁶

Introdução

O processo de entrada na cultura da escrita é motivo de debate entre professoras alfabetizadoras em diversos contextos escolares. Pensar sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação às práticas sociais de leitura e de escrita é uma estratégia recorrentemente trazida pelos docentes ao verbalizarem sobre suas escolhas pedagógicas. Pensando nisso, navegar na web, através de dispositivos que cabem na palma da mão, como os popularizados *smartphones*, impulsiona as formas de comunicação e disseminação de informações, impactando diretamente nas práticas sociais de leitura e escrita. Com isso, observamos a inserção de gêneros de textos emergentes dos ambientes digitais adentrando as salas de aula do ciclo de alfabetização.

Neste contexto, as práticas de leitura e escrita com uso de ferramentas tecnológicas atravessam cada vez mais o cotidiano de muitas crianças e jovens, ainda em idade de escolarização, através de postagens na internet, uso de aplicativos de mensagens, assim como, produção e audiência de vídeos e podcasts, por exemplo. Com isso, nos questionamos sobre o processo de ensino e aprendizagem envolvendo a produção de textos: como ensinar a produzir bons textos considerando as possibilidades dos ambientes físicos e digitais? É possível trabalhar esses processos com crianças no ciclo de alfabetização?

Em busca dessas respostas, a escola, instituição socialmente responsável pela sistematização do conhecimento, tem buscado se aproximar das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, do ensino do letramento. Em consonância a esta busca, percebemos o impacto das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDICS) no desenvolvimento de ações

⁵ SME Fortaleza/UFC – elainevieira231@gmail.com

⁶ SME Fortaleza/UECE – nmmoraesferreira@gmail.com



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

pedagógicas. Esta sincronicidade de eventos observados no ensino atual é pontuada por Rojo (2015, p. 115), ao lembrar que “[...] faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, tinta e papel”. Aprender a ler e escrever, para além do papel, e ainda considerando a diversidade cultural e a diversidade de linguagens (ROJO; MOURA, 2012) tornou-se algo essencial para a aproximação entre o que se aprende na escola e o que necessitamos realizar socialmente.

Neste caminho, as novas TDICs adentram as salas de aula e trazem consigo gêneros textuais emergentes dos ambientes digitais. Com isso, observamos que as crianças em fase de alfabetização também trazem consigo a inserção da cultura digital no contato com o texto impresso. Fazendo com que os textos multimodais, que combinam imagens e texto impresso, característicos da hipermodernidade (ROJO, 2015), também ganhem um importante espaço nas escolhas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, com base nos multiletramentos.

Neste contexto de dinamismo social e comunicativo, considerando as novas demandas relacionadas aos gêneros emergentes da cultura digital, torna-se latente questionar: Como os professores têm lidado com a interface entre o letramento digital e a produção de textos? Como as crianças lidam com propostas de produção de textos nesses ambientes? Portanto, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de ensino das etapas de produção de textos impressos e digitais no ciclo de alfabetização.

Na próxima seção apresentaremos a fundamentação teórica utilizada no estudo. Em seguida, apresentaremos a experiência realizada e os aspectos metodológicos que embasaram a observação. Como última parte do texto, apresentamos as considerações a respeito do objetivo traçado.

Referencial teórico

Considerando a linguagem como forma de interação social, destacamos que as crianças interagem oralmente com familiares e amigos, ou seja, desenvolvem a linguagem falada antes de compreenderem como se organiza o texto escrito. Nesse sentido, Vieira e Val (2005, p.7) afirmam que “os primeiros textos redigidos pelas crianças trazem marcas e características que são mais adequadas e mais usuais no funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem”.

Assim como Fiad (2006, p.12), entendemos o processo de escrita como “uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização”. Nesse sentido, destacamos a importância de envolver as crianças em situações que possibilitem o desenvolvimento de competências relacionadas à escrita.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Refletindo, ainda, sobre o processo de escrita, Fiad (2006, p.12-13) destaca que,

nas situações de interação pela escrita, a oportunidade de retomada e de exploração dos recursos linguísticos é muito mais frequente que na oralidade. Isso não significa que, ao falarem, os falantes também não estejam refletindo sobre a língua. O que queremos enfatizar é a situação privilegiada de reflexão e retomada nos momentos de escrita.

A partir dessa compreensão, é possível planejar as etapas de produção escrita e é importante a presença do professor como mediador desse processo de aprendizagem. O trabalho com a escrita vai ficando cada vez mais consciente a partir do momento em que se pensa sobre o que vai escrever, o tipo de linguagem, o vocabulário, para quem, qual o objetivo, qual o meio para publicação desse texto. Todas essas etapas devem ser consideradas no contexto escolar.

Sobre isso, Fiad (2006, p.27) diz que “em todos esses momentos, o autor está selecionando, fazendo perguntas e respondendo-as, tomando decisões [...] em função dos objetivos de sua escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção”. De posse dessas reflexões, observamos que o autor, a criança, ao organizar a escrita de um texto, definindo e organizando as informações, faz um exercício de criação contínuo, o que não é muito fácil.

Uma outra etapa do processo de produção escrita pode ser trabalhada pedagogicamente, a reescrita. É o momento do trabalho de retomada e de reconstrução. Nesse contexto de escrita e reescrita é possível visualizar o caminho percorrido pela criança, suas escolhas, dúvidas e dificuldades. Nessa perspectiva, o professor surge como parceiro imprescindível do aluno, pois é ele quem deve promover momentos para reescrita dos textos, considerando essa etapa um componente do ensino da escrita.

Sobre isso, Fiad (2006, p. 36) acrescenta que,

embora saibamos que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, entendemos que as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda mais provisória do texto. É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos.

Nesse contexto, é importante considerar, ainda, que a sociedade está imersa em uma diversidade de culturas, linguagens e mídias. As ferramentas tecnológicas configuram possibilidades para a leitura e escrita de textos em ambientes digitais, convocando novos letramentos. Sobre isso, Rojo (2012, p.13) diz que o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos [...] de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...]”: a



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Essa perspectiva nos propõe novos desafios, traz à tona a necessidade de inserção dos multiletramentos nas práticas escolares. Concordamos com Rojo (CEALE, 2021) quando afirma que já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som e fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.

Com este propósito, considerar as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais possibilita se comunicar em diferentes situações. Essa prática promove o letramento digital, que amplia o olhar para a multimodalidade, quando são considerados elementos linguísticos, imagéticos, sonoros e visuais do texto, por exemplo. Sobre isso, Ribeiro e Coscarelli (CEALE, 2021) afirmam que “saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados...”.

Nesse sentido, no âmbito educacional, precisamos avançar na tentativa de possibilitar práticas para utilização e aproveitamento de tecnologias digitais tanto de professores como alunos. Entendemos assim como Ribeiro (CEALE, 2021), que “considerar a tecnologia digital, desde a alfabetização, exige que incorporemos esta cultura nos materiais e nas prática cotidianas com as crianças, seja produzindo registros imagéticos e verbais, seja usando jogos para aprender, seja lendo e escrevendo em dispositivos digitais...”.

Era uma vez um robô: o planejamento, a escrita e o Scratch

O período ao qual nos reportamos neste texto refere-se ao mês de junho de 2019, quando convivemos com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 21 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, de uma escola pública da cidade de Fortaleza – CE. Nessa turma as crianças eram constantemente estimuladas a fazer uso da língua de maneira autônoma e interativa. Observamos que durante a rotina da turma, em vários momentos, as crianças faziam uso da escrita ou da oralidade para explicarem seus questionamentos e percepções. Outro pressuposto evidenciado refere-se à postura de escuta ativa da professora regente, que aqui chamaremos de Lara⁷, que demonstrava a valorização das falas das crianças, e transformava esses momentos de partilha em atividades com intencionalidade pedagógica.

À exemplo disso, observamos o surgimento e desenvolvimento do projeto intitulado “Era uma vez um robô”, que surgiu a partir da observação da docente quanto à curiosidade das crianças sobre um “objeto misterioso” após a ida ao laboratório de informática da escola. Na rotina da turma, uma vez por semana, as crianças se deslocavam para esse espaço da escola com o objetivo de trabalhar habilidades de leitura e escrita por meio de atividades oriundas

⁷ Nome fictício



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

do material estruturado e *software* Luz do Saber⁸. Em uma dessas visitas ao laboratório, as crianças avistaram um objeto em uma das mesas da sala, e logo inferiram que se tratava de um robô. Ao saberem que o robô havia sido montado pelos estudantes do 6º ano que participavam das aulas de robótica, as crianças iniciaram a elaboração de muitas hipóteses sobre o robô e suas possíveis aventuras.

Com isso, a professora aproveitou a imersão das crianças naquele contexto de produção e propôs a construção coletiva de uma história sobre aquele objeto que já havia virado um personagem. Após a pronta aceitação das crianças, Lara elaborou o projeto “Era uma vez um robô” que tinha como objetivo a reflexão sobre as etapas de produção de texto escrito, considerando ambientes físicos e digitais. A escolha da professora pela inclusão de gêneros emergentes dos ambientes digitais se deu pela evidente curiosidade das crianças ao tratarem de textos escritos nesses ambientes, além do envolvimento do professor de robótica na proposta de construção coletiva do texto, assim como explica essa fala da professora:

“Sempre percebia que as crianças ficavam muito envolvidas e eufóricas em qualquer atividade que fosse ser desenvolvida no laboratório de informática, e achei uma oportunidade de potencializar o letramento digital da turma com o uso do Scratch, um software de programação sugerido pelo professor do laboratório, e que eu não conhecia.”

Durante as quatro semanas em que a professora desenvolveu as atividades, fizemos registros através de áudios, vídeos e fotografias, a partir do consentimento da docente e das famílias das crianças envolvidas. Identificamos que a professora elaborou o projeto a partir da necessidade de avançar com o processo de alfabetização e letramento das crianças, com foco na elaboração das etapas de produção de textos. Nesse sentido, é importante salientar que a escola tem um importante papel no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Fiad (2006) aponta que, no caso da escrita, é possível planejar cada etapa da produção.

Diante desse objetivo, e iniciando o planejamento da escrita, a professora propôs ao grupo que pensassem em um nome para o robô, ou seja, seria necessário nomear o personagem da história. Para isso, ela sugeriu que realizassem uma eleição. As crianças se mobilizaram e fizeram a escolha individual dos nomes, que foram prontamente anotados pela professora no quadro da sala. Após a coleta dos nomes, elas realizaram uma votação inicial para que pudessem escolher os dois mais votados, que posteriormente seriam Max e Mário.

Outro aspecto importante foi a condução da eleição pelas crianças. A professora providenciou a urna, a impressão das cédulas e explicou sobre o processo de votação, o que possibilitou o trabalho de questões políticas e identitárias. Além disso, a escrita dos nomes nas cédulas gerou algumas reflexões sobre a pauta sonora e a comparação com escrita

⁸ Para saber mais sobre esse programa utilizado pelo governo do estado do Ceará acessar: <https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/>



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

convencionais, já que uma parte da turma ainda estava em processo de consolidação da alfabetização.

Depois de eleito o nome do robô, houve a proposição da escrita colaborativa de uma história envolvendo, o agora personagem, Mário. Para isso, as crianças produziram, com a mediação da professora, uma história que envolvia um show musical de Mário. A professora levou questionamentos sobre elementos da narrativa e juntos, planejaram, escreveram no quadro e revisaram o texto. Observamos que assim como Koch (2018, p.34) pontua, nessa experiência de escrita no ciclo de alfabetização, “a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”.

Tendo realizado a produção do texto escrito verbal, a professora propôs às crianças que lançassem mão de uma outra linguagem para que contassem a mesma história. Segundo Lara, essa estratégia ajudaria as crianças a perceberem as mais diversas linguagens como inerentes aos nossos contextos de comunicação, e que posteriormente, seriam exploradas com o uso do *Scratch*, assim como retrata essa verbalização da docente:

“Percebia, sempre que íamos ler algum texto, as crianças achavam que a linguagem imagética não era um texto. Eles se incomodavam com o fato de ler um texto sem palavras, diziam que não havia nada pra ser lido. Essa foi a oportunidade de levá-los à reflexão das múltiplas formas de comunicação, os multiletramentos, que eles inclusive utilizam bastante em ambientes digitais, e que iriam usar no Scratch.”

Outro aspecto importante apontado pela docente, refere-se aos níveis de leitura e escrita das crianças. A turma, segundo relato da professora, apresentava níveis de escrita e leitura diversos, e que, por isso, ela buscava planejar visando a heterogeneidade. Observamos que as crianças desempenharam um papel de autoria desde as ações iniciais do projeto, fazendo escolhas, elaborando estratégias e buscando resolver os desafios aparentes de forma dialógica. Tal constatação nos ajuda a observar três características importantes dos multiletramentos na sala da professora Lara: a interação, a transgressão das relações de poder e o hibridismo. As crianças estavam em um papel colaborativo na maioria das propostas feitas, transgredindo, em algumas situações, as relações de poder estabelecidas (ROJO; MOURA, 2012).

Após a elaboração da narrativa da história em forma de tirinha, a professora e as crianças conversaram sobre os diversos elementos gráficos que compunham o texto elaborado. Tendo como mote esse momento de reflexão, as crianças foram orientadas sobre a atividade seguinte, que seria o uso do *software Scratch*⁹ para a elaboração da história do robô Mário.

⁹ Para saber mais sobre o Scratch acessar: <https://scratchbrasil.org.br/o-que-e-scratch/>



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A proposição da professora dialoga com as contribuições de Rojo (2015) quando esta diz que dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita, que, convocando novos letramentos, configuram novos enunciados/textos em sua multissemiótica ou multimodalidade.

Essa atividade no laboratório de informática se desenvolveu durante uma semana. No primeiro dia, o professor de robótica mostrou o programa para as crianças e as possibilidades que envolviam a ferramenta. As crianças oralizaram o enredo criado em sala de aula, e o professor foi orientando sobre as possibilidades do Scratch, como a inserção de imagens e movimentos. As crianças foram construindo a história de Mário no ambiente digital de forma planejada, trocando informações sobre como inserir elementos imagéticos e dinâmicos que deixavam a narrativa ainda mais interativa.

Também observamos que as crianças lançaram mão do seu repertório sobre as tecnologias digitais a partir das suas experiências sociais e familiares. Algumas crianças verbalizavam que já haviam utilizado programas semelhantes como jogos on-line ou assistido vídeos no Youtube. A aparente familiarização das crianças com a plataforma e a linguagem de programação causou estranheza na professora, que de início, teve dificuldade de entender os comandos da ferramenta, como exemplifica o trecho de fala seguinte:

“Eu confesso que fiquei apreensiva com a proposta de uso do Scratch porque a linguagem de programação não é tão familiar pra mim. Ao ver que as crianças estavam familiarizadas com o Scratch e suas possibilidades, eu me surpreendi. O bom foi que pudemos focar no objetivo da atividade que era planejar e realizar a escrita do texto, contemplando as várias linguagens possíveis.”

A verbalização da professora Lara denota o que Ribeiro e Coscarelli (2021) apontam sobre as diferentes formas de acesso e práticas em ambientes digitais não serem uniformes. Entendemos que se faz necessário um olhar docente atento sobre a dinamicidade das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, considerando os contextos e aspectos situacionais para a escolha e desenvolvimentos das atividades de ensino. Uma outra questão importante refere-se ao entendimento consonante com as autoras supracitadas, sobre o que significa ser letrado digital. Para Ribeiro e Coscarelli (2013), essa condição implica saber se comunicar em diferentes situações, com diferentes propósitos, para fins profissionais e pessoais.

As habilidades das crianças com o uso da ferramenta potencializaram os objetivos de aprendizagem almejados pela professora. As crianças pensaram sobre as mais diversas etapas necessárias para a produção de um texto, considerando as condições de produção, o ambiente a ser produzido e a multiplicidade de linguagens emergentes dessas práticas comunicativas.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Considerações finais

A partir da experiência vivenciada, constatamos que os alunos desenvolveram habilidades de interação pela escrita, exercitando a autonomia na produção de textos escritos. Certamente, possibilitamos uma compreensão sobre a escrita como um processo prazeroso e contínuo. Essa prática favoreceu a percepção de que a escrita de textos envolve planejamento, organização, ampliação e retomada. Considerando o envolvimento do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem das etapas de produção escrita, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância de seguir uma rotina de trabalho e sobre sua própria relação com a escrita.

Outro elemento importante nessa prática foi a produção do texto em ambiente virtual utilizando uma ferramenta digital, o software Scratch. O uso e reflexão sobre diversas linguagens, dentre elas a verbal, a imagética, gestual e a sonora evidenciou a importância do trabalho com os multiletramentos: a interação, a autoria e o hibridismo. Esses movimentos, desde as ações iniciais, incidiram diretamente no desenvolvimento de habilidades fundamentais para uma aprendizagem significativa da língua.

Referências

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual/ Ingedore Vilaça Koch, Vanda Maria Elias. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital> Acesso em: 27 de julho de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 27 de julho de 2021.

ROJO, Roxane. **Textos multimodais**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais> Acesso em: 27 de julho de 2021.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

VIEIRA, Martha Lourenço. VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO

Walquiria Almeida de Jesus¹⁰

Isabel Cristina Alves da Silva Frade¹¹

Mônica Daisy Vieira Araújo¹²

Introdução

A cultura escrita digital traz um conjunto de práticas que a criança necessita se apropriar para dar significado em suas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido desenvolver os letramentos em contextos digitais desde a primeira infância é fundamental para formarmos leitores e escritores que atendam as demandas sociais e culturais de sua época.

Soares (1998), apresenta a dimensão social do letramento partindo do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe consequências e, também, alterar seu estado ou condição em vários aspectos: sociais, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

[...] no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. (SOARES,1998, p.72).

10 Mestranda da linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

Contato: wal.almeida.jesus@gmail.com

11 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Contato:

icrisfrade@gmail.com

12 Professora titular da FaE/UFMG. Contato: mdvaraujo@yahoo.com.br



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Entende-se, nessa dimensão, que letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em várias instâncias, como em seu ambiente familiar, na comunidade, no trabalho, na escola, entre outros.

Galvão (2004), afirma que

O papel da família na vivência dos eventos e práticas de letramento é tão forte que, mesmo em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível, muitas vezes, perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização. (GALVÃO,2004,p.141)

Baseado em uma pesquisa abrangente realizada na Europa e na América Latina Livingstone (2015) aponta que as famílias estão usando cada vez mais as mídias de maneira positiva para melhorar o letramento digital. A pesquisa aponta as consequências para crianças de viver em um ambiente cada vez mais mediado pela tecnologia, tanto na Europa quanto na América Latina.

Inspirados em Chartier (1998), podemos dizer que a internet pode ser uma grande aliada para manter a cultura escrita, pois facilita muito a circulação e divulgação de textos e informações diversas. Não significa que a cultura do papel seja ultrapassada ou que deveria ser abolida; muito pelo contrário, o suporte digital deve e pode ser usado como complemento ao papel e não como uma substituição. As duas culturas, impressa e digital, podem ser complementares. Para Marsh (2019, p. 21), o letramento digital “pode ser definido como uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal através do uso de uma variedade de tecnologias digitais”.

Estas reflexões fazem repensar os espaços, artefatos e as ações que podem se aliar para promover uma educação capaz de reunir prazer e aprendizagem e contribuem também para a construção do objeto de pesquisa que será explicitado neste projeto.

Na instituição em que se propõe realizar esta pesquisa, uma escola de Educação Infantil da rede pública, já foram desenvolvidas algumas propostas de experiências que trouxeram vivências, reflexões e inquietações para fazer novas perguntas e investigações sistematizadas sobre conhecimentos e ações referentes à cultura escrita digital na Educação Infantil.

Pela minha atuação no segmento de Educação Infantil, participei de ações desenvolvidas com turmas de 4/5 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, quando as crianças vivenciaram algumas experiências lúdicas referentes à proposta da



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Plataforma *code.org*.¹³ As experiências sugeridas por esta plataforma foram planejadas e realizadas em sala e no pátio da escola. Além das atividades da plataforma, de acordo com o planejamento escolar, eram enviadas por *WhatsApp* às famílias, recursos digitais de aprendizagem como histórias em quadrinhos, *ebook* literário interativo, animações, vídeos, áudios, dentre outros recursos lúdicos e atraentes. Os Recursos Educacionais Abertos (REAs)¹⁴ potencializam-se, portanto, como recursos essenciais para o aprendizado, colaboração e compartilhamento do conhecimento, e principalmente por ofertar oportunidades de aprendizagem de forma ampla e irrestrita, atingindo as crianças que não teriam outras formas de acesso.

Esta pesquisa tem, dessa forma, a pretensão de investigar o que as crianças sabem sobre a cultura escrita digital, como e onde possuem esse acesso se são acompanhadas, isto é, com quem fazem o uso de recursos multimodais, quais relações que as crianças estabelecem com as telas, como interagem com os diferentes tipos de objetos e imagens que pertencem ao mundo digital.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico.

Objetivos Específicos

- Conhecer o nível de letramento digital do mediador e as soluções que encontra para mediar a realização das atividades no espaço doméstico.
- Analisar a natureza das atividades escolares, seus objetivos, recursos semióticos demandados, conhecimentos sobre cultura escrita digital necessários e produtos esperados.

¹³ A *code.org* é uma organização sem fins lucrativos dedicada a expandir o acesso ao Pensamento Computacional nas escolas.

¹⁴ O conceito de Recurso Educacional Aberto (REA, ou, em inglês, OER) é qualquer recurso educacional incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na Internet, aplicativos multimídia, podcasts e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado) disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença. (Recursos Educacionais Abertos UNESCO, Commonwealth of Learning, COL, 2011).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

- Compreender como se dá o engajamento das crianças, os conhecimentos digitais que mobilizam, as soluções que encontram, as linguagens que escolhem.

Problema de pesquisa

A escolha do problema justifica-se, pela vontade despertada em nós pela pesquisa e pela contribuição prática que este trabalho poderá vir a ter.

Esta pesquisa problematiza a seguinte questão: de que maneira as crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, que se encontram em processo inicial de alfabetização, apropriam-se da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos semióticos presente em atividades pedagógicas digitais?

Assim, serão cruzadas propostas escolares com mediações feitas pelas famílias e as interações das crianças com estas propostas.

Nesse sentido, pretende-se compreender as crianças envolvidas nesta pesquisa através de suas experiências, espaços e contextos que as cercam, seus pensamentos e comportamentos e a sua relação como o objeto de pesquisa, isto é, crianças de 4 a 5 anos de idade no processo de realização de atividades envolvendo recursos digitais e multimodais no espaço doméstico.

A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais aponta para uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

Fundamentação Teórica e Metodológica

Conforme Frade; Araújo; Glória, (2018), as tecnologias digitais provocaram reorganização das práticas da cultura escrita até então configuradas para uma leitura e escrita a serem feitas nas formas manuscritas ou impressa. As autoras utilizam pressupostos da história da leitura e do livro, sobretudo os de Chartier (2002), para quem o modo de funcionamento da cultura digital,

[...] é, ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. (CHARTIER, 2002, p. 24).

Entende-se que, entre uma caneta e um teclado de computador há mudanças de atitudes, de gestos e comportamentos, acrescentando-se a eles aspectos de engajamento e de práticas da leitura, da escrita e seus usos sociais.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Essas transformações nos suportes textuais têm provocado formas diferenciadas de ensino e de apropriação da cultura escrita, desde a primeira infância, pois inauguram novos gêneros textuais, gestos e comportamentos de leitura e escrita.

A relação entre alfabetização e desenvolvimento da linguagem escrita não é feita sem disputas. Uma revisão do tratamento do tema leitura e escrita na Educação Infantil, indica estes posicionamentos e, para tanto, recorre-se às pesquisas de Neves e Corsino (2017), sobre os temas. As autoras relataram sobre as produções acadêmicas publicadas em teses, dissertações e artigos científicos com o tema Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013, considerando possíveis relações entre as tendências pedagógicas que marcaram as últimas quatro décadas de produção na área educacional e as questões relacionadas à alfabetização e à Educação Infantil. Elas mapearam concepções, práticas e tendências do campo e elegeram para a análise da pesquisa o levantamento das produções encontradas sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Conforme entendimento de Corsino (2005)

[...] o trabalho com a leitura e escrita em Educação Infantil supõe a participação em situações reais e significativas de leitura e de produções de texto. Abrir espaço para o letramento na Educação Infantil é um dos objetivos deste nível de ensino, mas isto não significa que se devem alfabetizar as crianças e sim garantir o acesso à cultura letrada (CORSINO, 2005, p. 19).

Sobre como deve ser organizado o trabalho cotidiano da Educação Infantil Corsino(2005) defende o letramento quanto a alfabetização, a afirmação da importância de organizar a prática pedagógica com vistas a atender as especificidades da criança em que

[...] aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo e para escrever a criança precisa perceber que além dos objetos e situações pode desenhar também a fala. Portanto, as crianças de Educação Infantil precisam dramatizar brincar e desenhar, buscando suas formas singulares de expressão (CORSINO, 2005, p. 12).

Sobre o brincar, Neves (2010) considera

[...] em se tratando de algo específico e tão importante a ser tratado como a linguagem que as crianças usam tanto para se apropriarem do mundo quanto para se expressarem. é necessário integrar o brincar e o letramento tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (NEVES, 2010, p. 6).

Na pesquisa sobre as produções acadêmicas, as autoras tratam do rompimento de paradigmas instituídos ao longo da história, especialmente em relação à função da Educação Infantil quanto ao trabalho com a leitura e a escrita. Nas últimas décadas, sob diferentes



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

enfoques, várias áreas de estudos têm se dedicado ao letramento, leitura e escrita das crianças pequenas. Diferentes visões buscam lugar nas políticas e nas práticas, exigindo dos educadores reflexões e retomadas de conquistas e posições.

A imersão da linguagem escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades e a participar de situações de leitura e de escrita. Os direitos de aprendizagem contemplam a escrita no brincar, participar e explorar.

Para assegurar o direito da criança ampliar seus saberes acerca desses objetos do conhecimento, é preciso compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que integram as culturas infantis, além de respeitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança e a ciência. No caso específico da linguagem escrita, o ensino precisa organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança, algo de que lançam mão, porque é relevante para sua vida, compreender a linguagem escrita como algo que possui significado.

A Educação Infantil possui, portanto, um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos. Esse papel, no entanto, não é o de preparar as crianças para se alfabetizar, mas sim o de assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada.

Para cumprir seu papel, cabe também à Educação Infantil sistematizar, planejar, sequenciar um processo de apropriação da linguagem que requer uma definição sobre que saberes e conhecimentos em relação à oralidade, à leitura e à escrita são construídos considerando a maneira peculiar com que as crianças apreendem o mundo.

A escrita é uma das linguagens com as quais a criança se relaciona desde o nascimento, e ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporais, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras.

Nessa perspectiva, as crianças, além de serem produtores de cultura, estão de alguma forma inseridas, com diferentes níveis de produção, de aproximação e de participação, nas culturas do escrito. As culturas do escrito se relacionam com a pluralidade de linguagens e de suportes, daí a importância de considerar a cultura escrita digital.

Nossa proposta metodológica parte de uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Essa escolha se fundamenta nas características dos estudos qualitativos descritas por Alves-Mazzotti (2004): a visão holística, a abordagem indutiva e investigação naturalística.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e de análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.131)

A pesquisa será feita em dois momentos: com entrevistas, observações e intervenções. No primeiro momento o tipo de entrevista a ser utilizado no modelo online será o semiestruturado, não seguindo uma ordem rígida, deixando as crianças e suas famílias partilhar e trocar ideias. Neste tipo de entrevista há flexibilidade e adaptação das perguntas levando em consideração o nível de conhecimento dos entrevistados e Bogdan; Bilken (1994) estudos realizados nesta perspectiva assumem diversas formas e são conduzidos em múltiplos contextos. A investigação qualitativa possui algumas características centrais, as quais, seguem brevemente.

[...] os dados da investigação qualitativa incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, filmagens disponibilizadas, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais que poderão ser utilizados e aproveitados como meio de pesquisa. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 48).

O paradigma da contemporaneidade se fundamenta num aumento da capacidade humana no que se refere ao processamento e ao ato de comunicar. Da mesma forma, continuamente, cada ano traz diferenças na variedade de conhecimentos e experiências acerca da linguagem online e de seus suportes digitais.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 215), “apesar da ideia de nativos digitais mascarar “a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens e também entre as pessoas mais velhas” pois “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia”, “estudar as tecnobiografias das pessoas serve como uma maneira de compreender o impacto e as contínuas mudanças de uso da linguagem *online*, de que todos nós fazemos parte”. A pesquisa poderá se valer de recursos para a produção de dados sobre a tecnobiografia em que poderão ser os de entrevista com os pais e com as crianças onde será possível conhecer as relações cotidianas dessas famílias com as tecnologias. A entrevista constará de uma breve descrição das famílias, equipamentos eletrônicos que possuem, atividades multimodais preferidas, aspectos positivos e negativos nas propostas digitais, relato sobre o seu nível de letramento digital.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Durante os encontros de observação no modelo online com as crianças, famílias e professora, iremos construir e refletir quanto ao uso de materiais impressos, e digitais, bem como criar coletivamente novas estratégias para a comunicação e engajamento das crianças e suas famílias no projeto. Conforme contexto mundial, estamos aguardando os protocolos da saúde a respeito das aulas, ainda não é possível afirmar, neste momento, se as entrevistas e observações serão de forma presencial ou não.

No segundo momento, a produção de dados será feita especialmente a partir das intervenções da pesquisadora com os envolvidos na pesquisa. Serão propostos dois encontros por semana com ações intituladas como mão na massa¹⁵ que tem como pressuposto a ideia de que, a partir de experiências práticas e do trabalho colaborativo em família através das intervenções, ocorra um estilo de aula que valoriza as experiências dos alunos e faz conexão dos seus conhecimentos com situações cotidianas. Dessa forma pensa-se na proposta de um espaço *maker*¹⁶ que é um convite ao protagonismo de novas ideias e criações, permitindo o desenvolvimento de competências como criatividade e autonomia.

Essas práticas também devem propiciar contextos educativos que levem as crianças a explorar, a problematizar e se apropriarem de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, que as permitam desenvolver habilidades essenciais na infância e em todas as fases da vida, tais como posicionar-se, comunicar e tomar decisões. (BRASIL, 2017/ PERCURSOS CURRICULARES E TRILHAS DE APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA, 2020)

Por meio do levantamento de hipóteses de como os alunos reagirão diante deste novo fazer pedagógico, serão estimulados à criatividade entre eles e, assim, a intenção é captar elementos inéditos para o conhecimento e pesquisa. Nesta perspectiva, enquanto pesquisadora e mediadora das crianças, famílias e professora, ao interagir com elas através de aplicativos¹⁷, buscaremos produzir dados relevantes para a investigação.

15 O termo se liga à ideia de propor a realização de atividades que permitam que a criança aprenda fazendo, dando ênfase ao papel de protagonista da criança, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo. (MORAN, 2018)

16 A cultura Maker, contribui para as habilidades trabalhadas na BNCC documento que norteia a educação básica brasileira. Elementos como empatia, responsabilidade, autonomia, curiosidade e reflexão, trabalha-se questões cognitivas, entre outras, como multidisciplinaridade nas escolas e habilidades sócio emocionais. Que proporciona ao aluno uma educação mais integradora. (The Maker Movement Manifesto: 2013, HATCH, Marck)

17 Para a pesquisa utilizei o aplicativo *Google Meet* que é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis e o *Whatsapp* que é um aplicativo gratuito que oferece aos usuários, serviços de mensagens de texto e áudio chamadas de voz e vídeo, envio e recebimento de diversos tipos de arquivos, além do compartilhamento de localização entre os usuários.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Resultados

Por ser uma pesquisa em andamento, ainda não é possível apresentar e discutir os resultados. Entretanto a concepção de criança é a de um sujeito criativo capaz de aprender e que, na medida em que o adulto se propõe a observá-la e a interagir com ela, se revela como investigadora e sem medo de errar.

Observa-se que Brito (2017) e Vasconcelos(2019), defenderam seus estudos em que tiveram como objetivo analisar praticas digitais em contexto doméstico e escolar valendo-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital, multimodalidade, alfabetização e letramento e interatividade. A análise dos dados coletados permitiu evidenciar as formas como as crianças utilizavam os meios digitais, seja por observação do seu uso na escola ou por meio do ensino direto dos pais e familiares. Com esta pesquisa, espera-se aplicar, analisar e registrar experiências que dizem respeito às relações entre práticas de leitura e escrita digital das crianças mediadas por suas famílias, suas atitudes, comportamentos, gestos e os produtos gerados da interação das crianças com o suporte digital. Espera-se que com o desenvolvimento deste trabalho seja possível contribuir para avançar com as discussões sobre as práticas curriculares no plano escolar de ensino, na Educação Infantil, promovendo a aprendizagem efetiva da cultura digital com crianças pequenas. Que os suportes digitais possam articular e fazer circular os mais diversos modos de informação, de arte, de literatura e de conhecimento científico que se apresentam em diferentes linguagens por meio de uma diversidade de gêneros textuais digitais. A despeito de a multimodalidade não ser um conceito novo e estar presente na cultura oral, manuscrita e impressa, a incorporação que a multimodalidade em abordagens educacionais aponte para uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, setembro/dezembro, p. 637-651,2004.

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

BOGDAN, Robert ; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

BRITO, Rita. **Famílias.com**. Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais. Covilhã: LabCom, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUDRON S, DI GIOIA R., GEMO M. *et al.* **Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe**. JRC 110359, EUR 29070 EN, European Union Publications Office. ISSN: 1831-9424 (online), 2018

CORSINO, Patrícia. **Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula**. In Anais 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2018. 136p.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **Leitura: algo que se transmite entre as gerações?** In RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

KRESS, Günther. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2013.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; STAKSRUD, E. **Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe**. Londres: EU Kids Online, 2015.

MARSH, Jackie. **Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: a European agenda for change**. In: Erstad, O., Rosie Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., and Pereira, I. S.P. (Ed.). *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. London: Routledge, 2019, P. 19 -30. <https://doi.org/10.4324/9780203730638>

NEVES, V. F. A.; CORSINO, P. **Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões**. In: Reunião anual da ANPEd, 38., São Luiz, Maranhão, 2017. p. 1-19. ANPEd, 2017.

PERCURSOS CURRICULARES E TRILHAS DE APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA. Belo Horizonte: Secretaria de Educação - SMED, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

VASCONCELOS, Rebecca. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp**: apropriação da cultura escrita digital por crianças em período de aquisição da escrita. Orientador: Isabel Cristina Alves da Silva Frade. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Íris Freua Assumpção¹⁸

Isabel Cristina Alves da Silva Frade¹⁹

Mônica Daisy Vieira Araújo²⁰

Introdução

As tecnologias digitais transformaram diversos aspectos da vida, incluindo atividades cotidianas, de trabalho e aprendizagem, além das maneiras de se relacionar com as outras pessoas. Esse uso trouxe impactos nos modos de ler e de escrever, que, de acordo com Ferreiro (2012, p.13), “[...] são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. Hoje em dia, as práticas de leitura e escrita são realizadas em vários suportes e de forma frequente, especialmente por meio das telas de *smartphones*, *tablets* e computadores, que oferecem uma infinidade de possibilidades. Com esses recursos, novas formas de comunicação são possíveis.

Essa junção de alteração da forma com a utilização de outros itens para a escrita, tem sido muito discutida e pesquisada por autores, como Gunther Kress. Ele afirma que a alteração da dominação da imagem sobre a palavra e do livro sobre a tela, estão “produzindo uma revolução nos usos e efeitos da literacia e de sentidos associados para a representação e comunicação em todos os níveis e em todos os domínios”²¹ (KRESS, 2003, p.1, tradução nossa). Se as pessoas estão, cada vez mais, utilizando esses dispositivos como forma de

18Mestranda da linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

Contato: irisassumpcao@gmail.com

19 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Contato:

icrisfrade@gmail.com

20 Professora titular da FaE/UFMG. Contato: mdvaraujo@yahoo.com.br

21 No original: [...] are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain (KRESS, 2003, p.1).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

comunicação, trabalho e estudo, compreende-se que podem provocar alguma mudança no “processo de alfabetização já que esse fenômeno, sem adentrarmos na reconceituação da alfabetização, precisa conviver e assimilar as mudanças sociais envolvendo o uso da cultura escrita em sociedade” (ARAÚJO; FRADE; GLÓRIA, 2018, p.58).

Por isso, motiva-se compreender sobre como está acontecendo o processo de apropriação dessas tecnologias pelas várias faixas etárias, entre elas as de crianças em fase de alfabetização. É desejável que as tecnologias digitais atuem como instrumento aliado na busca pela aprendizagem, no caso desta pesquisa, na produção de textos multimodais com o uso do computador²², preparando os alunos para as habilidades sociais que lhes são exigidas. Assim, é necessário se pensar práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir o uso de dispositivos digitais, para que os estudantes tenham a oportunidade de aprender a utilizá-los para a escrita de textos multimodais, bem como ter acesso a informações, as quais não seriam proporcionadas se não fosse pelo uso da tecnologia digital. Ademais:

[...] observar os modos como as crianças interagem com a tela e com outras crianças, pode contribuir para identificar alguns aspectos de sua aprendizagem. Assim, o professor pode intervir, provocando oportunidades para que elas levantem hipóteses, modifiquem outras, consolidem suas aprendizagens (FRADE *et al*, 2018, p.39).

Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta buscará dialogar com essas questões ao procurar compreender: o que alfabetizandos fazem durante o processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Para isso, pretende-se observar duplas de crianças realizando atividades no computador, com recursos multimodais, para compreender seus comportamentos e gestos durante a elaboração dos textos multimodais.

Fundamentação teórica

A alfabetização é uma temática amplamente discutida no campo da Educação, para tentar compreender como acontece e de que forma professores podem auxiliar nesse processo. Com a chegada de instrumentos e suportes que incentivam a aquisição da leitura e da escrita, Frade e Glória (2015) exemplificam:

22 A escolha pelo uso do computador como dispositivo a ser utilizado pelas crianças participantes se dá por algumas questões metodológicas.

Pelo fato da pesquisa provavelmente se realizar de forma remota, devido à pandemia do novo coronavírus, percebeu-se que os outros dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, não ofereceriam os recursos necessários para realizar a chamada de vídeo e visualizar os participantes durante todo o tempo do encontro, enquanto pelo computador é possível navegar em outros sites e plataformas sem que a câmera desligue automaticamente. Na seção 6 do projeto, em “Metodologia”, tal escolha será novamente explicitada.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

[...] como pena de ganso, pluma metálica, lápis, lousa, cadernos, folhas soltas, quadro-negro, borracha, entre outros. Esses suportes, que fazem parte das práticas sociais internas e externas à escola, podem alterar o modo como se aprende e como se tomam as decisões em torno do ensino da leitura e da escrita [...] (FRADE e GLÓRIA, 2015, p.340).

A alteração nas decisões em torno do ensino tende a acontecer, já que a chegada das tecnologias digitais mudou a vida de pessoas já alfabetizadas, pois hoje, “[...] alfabetizados sentam-se muitas horas ao dia diante de uma tela para desenvolver práticas de comunicação, leitura e escrita, em contextos familiares, profissionais e sociais”²³ (CASSANY, 2002, p.1, tradução da autora). Para ele, cultura escrita e alfabetização digital podem ser utilizados para fazer referência ao conjunto de práticas comunicativas escritas desenvolvidas no meio digital e o processo de ensino e aprendizagem sobre esse meio. Uma característica particular da cultura escrita digital, segundo Cassany (2002), é o fato de suas práticas serem muito dinâmicas, alterando-se no mesmo ritmo acelerado que novas tecnologias evoluem.

O relatório “*Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe*” (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018) apresentou resultados e discussões a partir de estudos feitos com crianças entre 0 e 8 anos sobre suas práticas no ambiente digital, sendo que um resultado norteador para as discussões apresentadas foi o de que é no contexto familiar que as crianças iniciam seu contato com os dispositivos digitais. Um dos apontamentos do estudo de Chaudron; Di Gioia e Gemo (2018) é a necessidade de desenvolvimento de conteúdos curriculares e de uma didática específica para promover a competência digital das crianças logo a partir do início da sua experiência educativa. Um dos desafios a se pensar quando se trata do desenvolvimento de habilidades digitais das crianças, especialmente no período da alfabetização, é, de acordo com Marsh (2016, p.193),

[...] assegurar que todas as crianças tenham oportunidades para adquirir e demonstrar tais competências, e que crianças da pré-escola sejam desafiadas para estender suas habilidades, conhecimento e compreensão para engajar criticamente em todos os aspectos da produção de textos digitais, incluindo a disseminação de suas criações.²⁴

23 No original: “[...] hoy un número elevado y creciente de alfabetizados nos sentamos muchas horas al día ante una pantalla de ordenador para desarrollar nuestras prácticas de comunicación, lectura y escritura, en contextos familiares, laborales o sociales” (CASSANY, 2002, p.1).

24 No original: “[...] to ensure that all children have opportunities to acquire and demonstrate such competences, and that children of a pre-school age are challenged to extend their skills, knowledge and understanding appropriately in order to critically engage with all aspects of digital text production, including dissemination of their creations.” (MARSH, 2016, p.193).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A pesquisa de Frade *et al* (2018) aponta os benefícios da realização de propostas no meio digital, afirmando que “[...] o contato escolar com o computador atrai as crianças a realizarem descobertas sobre esse novo suporte de escrita e estimula a conhecer outras formas de se comunicar e de interagir com o outro” (FRADE *et al*, 2018, p.130). Assim, para comunicar-se nesses ambientes, novas práticas e comportamentos são exigidos, o que nos faz pensar no que se altera entre as tecnologias manuscritas, tipográficas e digitais. Destaca-se, primeiramente, o espaço da escrita:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador (SOARES, 2002, p.149).

Como novo espaço de escrita, a tela do computador não possui um espaço definido, como exemplificado por Soares (2002) com relação ao códice, sendo possível dizer que a alteração na escrita não é apenas com relação ao espaço físico, mas também nos modos de representação da comunicação. A tela é, hoje, o local da imagem “e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela”²⁵ (KRESS, 2003, p.52). O autor discute o letramento levando em consideração todas essas mudanças geradas pelo contexto das práticas sociais de leitura e escrita por meio dos dispositivos digitais, especialmente com relação à multimodalidade, termo que vem crescendo de uso a partir dos anos 1990, sendo que suas contribuições vêm de diferentes áreas, incluindo linguística, semiótica, estudos de mídia, estudos do novo letramento, educação, sociologia e psicologia (BEZEMER e JEWITT, 2018). Ao analisar a palavra, pode-se pensar em “multi” como “vários” e modalidade como “modo”, ou seja, vários modos, sendo um reconhecimento de que as pessoas utilizam vários modos para dar sentido a algo.

Quando se trata de multimodalidade na tela do computador, os recursos multimodais podem ser utilizados de maneiras diferentes pelas pessoas, que podem misturar linguagem, imagens, vídeos, controlar a cor, o layout e a fonte do texto. Nesse sentido, para a escrita de textos multimodais utilizando computadores, as habilidades de escrita também se alteram, conforme também é apontado por Kress e Bezemer (2009), pesquisadores que buscaram problematizar as questões da cultura escrita no meio digital.

Esse mundo comunicativo multimodal contemporâneo coloca perguntas sobre o futuro desenvolvimento da escrita, já que escrever

25 No original: “[...] and the logic of the image dominates the semiotic organisation of the screen”. (KRESS, 2003, p.52)



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

se converte com maior frequência, em um dos vários modos de representação utilizados em textos modalmente complexos, e em muitos desses textos, a escrita não constitui o meio central para a criação de significado²⁶ (KRESS e BEZEMER, 2009, p.64).

Assim, conforme apontado por Kress e Bezemer (2009), não é somente a escrita verbal que constitui o meio para a criação de significado em um texto. Por isso, a perspectiva desta pesquisa levará em consideração as possíveis alterações que o uso dos recursos multimodais e o desenvolvimento dos letramentos digitais podem causar na construção de textos e das habilidades envolvidas no processo de produção de textos multimodais utilizando recursos digitais, oferecendo espaço para que as crianças lidem com a produção de textos no meio digital, para compreender e analisar como acontece esse processo.

Metodologia

Considerando os objetivos do presente projeto de pesquisa, pretende-se realizar uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo, a fim de analisar que conhecimentos e comportamentos alfabetizando mobilizam, por meio da interação entre eles, no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador. Os encontros serão realizados com duplas de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização e letramento, de forma remota, devido a pandemia do COVID 19, proporcionando interações em eventos on-line de produção de textos multimodais. A partir disso, durante os encontros, serão analisadas as interações, os gestos, as atitudes, os comportamentos e as estratégias utilizadas pelos alfabetizando no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores, quais são os recursos utilizados por eles para escrever textos multimodais, a quem recorrem e de que maneira o letramento digital e a alfabetização perpassam o processo.

Com relação ao formato em que as produções serão propostas, serão utilizados recursos de escrita colaborativa e compartilhamento de tela²⁷, presentes no *Google Drive* e em *softwares*

26 No original: "El mundo comunicativo multimodal contemporáneo plantea preguntas agudas acerca del futuro desarrollo de la escritura. Escribir se convierte con mayor frecuencia, en sólo uno de varios modos de representación utilizados en textos modalmente complejos, y en muchos de estos textos, la escritura no constituye el medio central para la creación de significado".

27 O compartilhamento de tela é um recurso utilizado em videoconferências para que outras pessoas da chamada acompanhem uma apresentação, melhorando a interatividade e comunicação de uma equipe.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

de comunicação pela Internet por meio de conexões de voz e vídeo, como *Skype*²⁸ e *Google Meet*²⁹. Tais recursos têm sido amplamente utilizados por algumas escolas durante a pandemia, como forma de manter o andamento das aulas. Pensando-se em seu uso, algumas vantagens são percebidas, como o fato de poderem ser editados em conjunto, criando a possibilidade de escrita colaborativa entre usuários em dispositivos diferentes. Por serem desenvolvidas com esses recursos, isto condicionará a escolha de crianças cujas famílias já têm acesso a essas tecnologias digitais.

Para as análises dos dados gerados a partir dos encontros com as crianças, será utilizada a análise de discurso, sobretudo das interações. Segundo Orlandi (2020, p.18), “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”, o que faz com que seu discurso, mesmo que inconsciente, seja carregado de sentidos não-ditos. Assim, o analista do discurso constrói um dispositivo de interpretação, procurando escutar o não-dito no que é dito, procurando o sentido real em sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2020).

A fim de deslocar-se de suas próprias interpretações, o analista de discurso se situa a partir de sua questão de pesquisa, os materiais de análise e o *corpus* que visa compreender, permanentemente mediando a análise com as teorias da área. Dessa forma, será possível chegar a uma compreensão e, a partir dela, partir-se para a reflexão, de acordo com os objetivos propostos.

Resultados e Discussão

Por ser uma pesquisa em andamento, não é possível apresentar e discutir seus resultados. No entanto, com base em pesquisas na área, como a de Vasconcelos (2019), é possível apresentar dados que ajudam na compreensão da pesquisa aqui proposta. A pesquisa de Vasconcelos (2019) demonstra que a tecnologia digital pode sim ser uma aliada na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente por suas características multimodais:

Se há o interesse da criança em utilizar o aplicativo para se comunicar, ela o fará independente de suas habilidades de leitura e escrita. Apesar de essas habilidades serem um fator limitante no uso e comunicação pelo aplicativo, a motivação é suficiente para fortalecer a relação entre o letramento digital e as atividades de leitura e escrita

28 Skype é um programa que realiza chamadas de voz e/ou vídeo online e grátis. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/skype.html> Acesso em 23/08/2020

29 O Google Meet é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/> Acesso em 23/08/2020.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

digital. Ao fazer o uso consciente do aplicativo de comunicação, as crianças garantem e atribuem sentidos, por meio da combinação multimodal disponibilizada, à apropriação da sua cultura escrita digital (VASCONCELOS, 2019, p.109).

Essa análise permite refletir que os recursos multimodais são utilizados como estratégia para a comunicação via aplicativo de mensagens instantâneas, havendo o diálogo entre os sistemas semióticos na cultura escrita digital. A criança (e o adulto) pode, então, utilizar não só o sistema de escrita alfabético, mas também as linguagens multimodais disponibilizadas em ambientes digitais. Por isso, Pereira (2018) defende que a escola tem um papel importante na construção das aprendizagens relacionadas aos dispositivos digitais, sendo espaço de oportunidades, prevenindo a “exclusão de crianças de famílias com menos acesso a experiências digitais” (PEREIRA, 2019, p.17).

O dispositivo, por si só, não faz nada sozinho e, portanto, não transforma o ensino sem um planejamento com objetivos e propostas bem definidas, sendo importante que as atividades escolares sejam “diferentes daquelas vivenciadas de forma livre pelas crianças, pois o objetivo de utilizá-las na escola é colocá-las a serviço da alfabetização, por meio de ações intencionalmente planejadas pelo professor” (FRADE *et al*, 2018, p.39). Está aí a importância de serem realizadas pesquisas na temática, que investiguem mais a forma de aprendizado das crianças, para que tais dados sejam utilizados nos planejamentos futuros de professores alfabetizadores, potencializando o aprendizado.

Considerações Finais

Tendo tudo isso em vista, espera-se que a pesquisa gere evidências interessantes para compreensão sobre como alunos lidam com diferentes recursos semióticos, especialmente quando estão em período de alfabetização. Acredita-se que, assim, a pesquisa possa contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas de escrita no dispositivo digital, ao tomar mais conhecimento sobre os processos das crianças nesse contexto.

Além disso, trará evidências e problematizações a respeito do uso de plataformas para a escrita colaborativa à distância, temática relevante ao pensar-se o planejamento de aulas remotas, que foi exigido em diversos países atingidos pela pandemia do novo coronavírus no ano de 2020, exigindo o fechamento de escolas e a adaptação para o modo on-line (nas localidades e comunidades que têm acesso à Internet de qualidade e aos dispositivos para seu uso). Com isso, a alfabetização e a escola dialogam com as experiências contemporâneas de escrita, potencializando os alunos a estarem cada vez mais preparados para os desafios das práticas sociais que envolvam o uso de dispositivos digitais.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Referências

ARAÚJO, M; FRADE, I,C; GLORIA, J. **Multimodalidade na alfabetização**: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 57-84 | jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296> Acesso em 02/11/2020.

BEZEMER, J; JEWITT, C; (2018) **Multimodality**: A Guide for Linguists. In: Litosseliti, L, (ed.) Research Methods in Linguistics Second Edition. Bloomsbury Publishing: New York, NY, USA. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/> Acesso em 02/11/2020.

CASSANY, Daniel. **La alfabetización digital**. ALFAL, 2002. San José de Costa Rica. Disponível em: https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital Acesso em 02/11/2020.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRADE, I.C.A.S, *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. - Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Not%C3%ADcias/Tecnologias%20Digitais%20na%20Alfabetizacao.pdf> Acesso em 05/06/2020

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLORIA, Julianna Silva. A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O USO DO COMPUTADOR: O SUPORTE DIGITAL COMO MAIS UM INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 339-358, Set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127905> . Acesso em 02/11/2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN & STREET (Coord.) **Lectura, escritura e matemáticas como prácticas sociales**: diálogos con América Latina. México/DF: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

MARSH, J.A. The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. **Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche**, vol.7, nº2, 2016. pp. 178-195. Disponível em: <http://riviste.erickson.it/med/it/2016/the-digital-literacy-skills-and-competences-of-children-of-pre-school-age/> Acesso em: 02/11/2020.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição. Pontes Editores: Campinas, SP, 2020.

PEREIRA, Íris. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 15-32 | jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/294> Acesso em 02/11/2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V.23, n.81, dez.2002, p.143-162. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008> Acesso em 02/11/2020.

VASCONCELOS, Rebecca. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em período de aquisição da escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31837> Acesso em 02/11/2020.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

DIGGITUS: PLATAFORMA VIRTUAL DE PRODUÇÃO ESCRITA

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo³⁰

Lázaro Eduardo da Silva³¹

Uma proposta de produção online

O trabalho com produção textual, na atualidade, tem sido desafiador em muitos aspectos, sobretudo no que se refere à motivação dos alunos e à forma como as atividades são desenvolvidas e aplicadas para a faixa etária entre 15 e 17 anos. Na unidade Varginha do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, a realidade não seria diferente, onde se ratificou a resistência para redigir textos de variados gêneros, na forma manuscrita, em um contexto social e cultural onde a tecnologia é parte vital do cotidiano dos estudantes.

A proposta da iniciação científica júnior *Diggittus: plataforma virtual de produção escrita na EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico, do CEFET-MG Varginha*, edição 2019-2020, apresentou-se como uma sugestão para investigar, nesse cenário atual em que quase tudo se faz por meio de aparatos virtuais, a possibilidade de se escrever em sistema digital próprio pode ser um atrativo ao aluno que resiste em produzir no modo tradicional. Aliado ao processo manuscrito, isso poderia ser fator motivador ao jovem estudante de EBTT do CEFET-MG unidade Varginha, minimizando a desmotivação para produzir diferentes gêneros, desenvolver e consolidar competências e habilidades básicas de leitura e escrita, ampliando as reflexões e formas de melhor trabalhar o processo cognitivo da escrita no ensino médio, indo além dos métodos já conhecidos em papel e caneta. E neste cotejo da pesquisa, são apresentados alguns aspectos sobre a experiência da prática de escrita em outros suporte, além do convencional utilizado.

Como Marcuschi e Xavier (2005, p. 13) já apresentavam: "...ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel..."; pensando assim, a ideia da pesquisa enfatizou o desafio

³⁰ CEFET-MG unidade Varginha. E-mail: edilainetoledo@cefetmg.br

³¹ CEFET-MG unidade Varginha. E-mail: lazaro@cefetmg.br



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

da produção escrita para alunos de ensino médio, pautando-se na resistência deles em escrever; e se, no formato on-line, numa interface digital, os jovens alunos poderiam escrever mais e melhor. Assim, a plataforma Diggittus foi pensada e programada para oportunizar possibilidades de escrita em ambiente digital específico, para que, talvez com mais engajamento, os discentes do campus Varginha tivessem a oportunidade de exercitar a escrita digital, alternando-a com a forma com que já escrevem.

Na tentativa de verificar se escrever só no papel ou também por aparatos tecnológicos denota qualidade na habilidade de escrita desses jovens estudantes, a plataforma pode ser um modelo que visa a aprofundar as questões que envolvem os hábitos de escrita, na atualidade.

É sabido que a escrita on-line não substitui a escrita no papel (COSENZA e GUERRA, 2011). Contudo, a tecnologia instiga a atenção do aluno e é mais ágil, já que rascunhar no papel possa não ser, de início, a melhor opção para esse momento, até porque a versatilidade de armazenamentos digitais possibilita acessar e refazer o que foi inicialmente, escrito; e para essa geração dos hábitos instantâneos e práticos, é uma justificativa para resistir em redigir, habitualmente, no papel.

Para Barton e Lee (2015):

À medida que as práticas sociais se mudaram para o âmbito on-line, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades. Em primeiro lugar, a materialidade do texto mudou. Uma carta, um romance e um jornal existem numa folha ou num pedaço de papel. Quando passam para a esfera on-line, situam-se numa tela. (BARTON e LEE, 2015, p. 42)

Desse modo, com base nesse referencial, e como um recorte da nossa pesquisa, são apresentados os esboços gerais do que foi pensado e programado como um modelo que viabilizasse a verificação das hipóteses iniciais, ou seja, se produzir textos em plataformas digitais específicas para tal pode ser um aspecto motivador e determinante para que o estudante escreva, de modo a gostar do que faz e ao mesmo tempo desenvolva e consolide suas habilidades e competências de escrita. Nessa perspectiva, de refletir sobre a materialidade do texto na tela de computador ou tablet, é que alguns dos resultados iniciais tabulados e analisados sobre o que seria escrever em ambiente digital específico, sem deixar de utilizar o manuscrito, podem apontar novos métodos e perspectivas para o trabalho -do texto em sala de aula.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A elaboração da plataforma

O sistema *Diggittus* (www.diggittus.com) é uma plataforma de produção escrita e correção on-line, programado com essas funcionalidades básicas, a fim de incentivar os alunos a escreverem com motivação no formato digital, alinhada ao trabalho com vários gêneros textuais e sem eliminar o exercício do texto manuscrito. Esse caminho metodológico visa ao que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe ao enfatizar em suas 10 competências gerais para a educação básica, sobre: garantias da formação de jovens estudantes como protagonistas em seus contextos e em seus projetos de vida; finalidades essenciais do ensino médio na contemporaneidade, com acolhimento pleno desse jovem cidadão em formação; proposição de experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, como impressas, digitais ou analógicas; e reflexões que envolvam a análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados, por meio de diferentes semioses. (BNCC, 2018, p. 463-485).

Trata-se de uma proposta integradora e multidisciplinar de trabalho, de maneira a dinamizar a produção escrita, assim como o trabalho de correção e reescrita de gêneros, por meio de um sistema on-line, com banco de dados, programação e interface específicos para a escrita digital, com os modelos textuais básicos e previamente inseridos neste sistema, em que o aluno poderá acessar não só o conteúdo, explicado em aula para a revisão, como também terá modelos textuais que serão base para sua produção, desenvolvendo melhor seu processo de escrita. E o processo de correção de textos, no mesmo ambiente acessível, ocorrerá de modo mais ágil e organizado, com economia de tempo, papel e demais materiais, para todos. (Faria, 2008).

Alinhado ao que Ribeiro (2018) apresenta sobre o poder de escrever, é notória e urgente as adaptações que a toda a comunidade escolar, especialmente na prática diária da sala de aula, deve empreender em torno da importância do que é escrever, nesses tempos consolidados de tecnologias, sem abolir as práticas de escrita já aprendidas e internalizadas até então:

Escrever Hoje é “poder” saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é “poder” manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é “poder” a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É “empoderar”, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas. (RIBEIRO, 2018, p. 84-85)

Assim, com programação e desenvolvimento do sistema por meio de linguagens como PHP, HTML, JavaScript, Banco de Dados MYSQL, Framework e Codeigniter, nas interfaces para aluno e professor, e com os modelos de gêneros textuais básicos, previamente inseridos



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

neste sistema, o estudante tem o acesso ao básico para sua produção, desenvolvendo melhor seu processo de escrita (COSTA, 2018). Essas habilidades de leitura e navegação são importantes para que a escrita, seja digitada ou à mão, aconteça na escola e para além dela, com a tecnologia associada ao aprendizado, e com a intenção de sempre propor o exercício da escrita ao estudante, ampliando sua cognição na competência escritora. (COSCARRELLI, 2016).

Objetivos, metodologias e o desafio da escrita no ensino remoto

Ribeiro (2018, p. 107-114), a partir de seus seis pressupostos para pensar e agir nas aulas, orienta que testar as ideias e possibilidades são os melhores caminhos para se criar práticas de sucesso e significativas aos jovens estudantes neste contexto de digitalidades em que todos, a todo o tempo, estamos nos adaptando e reformulando nossas práticas. Ações como: vontade de aprender para o interesse/necessidade; o contínuo uso, para entender/explorar o que se pretende, como prática em usos escolares e sociais; as relações em repensar práticas e adaptar objetivos; a experimentação para testar/pilotar o que tem sido usado e o que precisa ser ajustado; a avaliação para corrigir/melhorar o que tem sido feito; e por fim, a organização para administrar o tempo e equilibrar/estabelecer limites, sempre com o intuito de também prever e aplicar a qualidade das ações empreendidas tanto para aluno quanto para professor, são premissas pertinentes que norteiam esse novo jeito de lidar com a escrita em diferentes ambientes e experiências.

Desse modo, o objetivo principal foi criar uma opção de ambiente para escrever e corrigir textos, virtualmente, no contexto do ensino médio EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico), de forma simplificada, em alternância com a produção manuscrita em papel, especialmente para otimizar e dinamizar a produção de textos, por meio de atividades na plataforma, de maneira a intensificar a produção escrita neste suporte on-line, com ênfase aos gêneros textuais e de modo significativo para todos os envolvidos. Além disso, a intenção também foi de praticar atitude sustentável com uso de papel, promovendo a cultura de uma prática de escrita em alternância com os modos tradicionais já conhecidos, consolidando o desenvolvimento cognitivo desta importante habilidade.

O caminho metodológico pautou-se na revisão bibliográfica pertinente ao tema, assim como coleta de informações, por etapas e com grupos de discentes, sobre alguns hábitos de escrita e dificuldades dessa prática em sala de aula, bem como em outros usos sociais, tanto manuscrita quanto digitada. Na construção desse corpus de pesquisa, a programação da plataforma seguia-se concomitante às coletas de dados, visando cumprir os objetivos propostos, bem como realizar os testes de funcionalidades básicas e melhor otimização de



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

interfaces de professor e aluno, no processo de elaboração textual e correção virtual de produções.

Alguns resultados e reflexões

As etapas realizadas em 2019, com aplicação de formulários que versaram sobre alguns hábitos de escrita, tanto manuscrita quanto digitada, e dificuldades dessa prática em aulas, assim como em outros usos sociais fora da escola, denotam que as facilidades e dificuldades de escrita, por parte dos protagonistas deste cenários – estudantes de ensino médio – muitas vezes, não são nítidas quanto ao melhor espaço para se exercitar a escrita: se apenas no papel, ou apenas em sistemas digitais, ou em ambos.

Para Barton e Lee (2015, p. 44) “...vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte da cola da vida social. Textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta”. Ou seja, muitas das dificuldades presentes no registro escrito com papel e caneta, podem-se transferir aos ambientes digitais, o que amplia a análise em torno das habilidades de escrita e leitura que precisam ser, de fato, desenvolvidas e/ou consolidadas com estudantes de ensino médio. Algumas questões podem trazer algumas reflexões sobre escrever no papel ou no ambiente digital, como por exemplo em formulário da etapa I, 2019, em indagações feitas a um grupo de estudantes: foram coletadas 54 respostas, com estudantes de segundos anos dos cursos técnicos, onde 51,9% dos alunos relataram escrever diariamente, enquanto 24,1% disseram não escreve e outros 24,1% escrevem às vezes; 63% julgam escrever somente o necessário, 14,8% julgam escrever pouco, 13% julgam escrever muito e 9,3% dizem escrever muito pouco; 64,8% escrevem normalmente em papel, 29,6% usam aparelhos eletrônicos, 3,7% usam o papel associado a dispositivos eletrônicos para escrever e 1,9% não utilizam nenhuma das outras opções.

Conforme o desenvolvimento da plataforma se consolidava, os testes de usabilidade e interação com a interface gráfica consolidaram-se, Em outro resultado analisado, já na etapa II de 2019, foram coletadas 14 respostas, de voluntários de terceiros anos, em que 78,6% dos alunos afirmaram que a escrita de modo online é mais rápida do que a escrita no papel; e que o site cumpria bem sua função, com pequenas melhorias em torno de gêneros textuais como redação padrão Enem, que poderiam ser mais detalhados para as séries finais do ensino médio. Nesse sentido, segundo Marcuschi e Xavier (2005):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som, imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

recursos linguísticos utilizados. A partir disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI e XAVIER, 2005, p. 13-14)

Outra questão que neste recorte da pesquisa podemos observar é que essa dualidade entre digital e manuscrito, virtual e analógico, é inerente ao cotidiano escolar, sobretudo no momento e que, por causa da pandemia da Covid-19, as aulas e todas as atividades presenciais no CEFET-MG foram suspensas, adotando-se, assim, o formato de ensino na modalidade remota: nessa fase da pesquisa, no momento da implantação do ERE - Ensino Remoto Emergencial - em todos os campi do CEFET-MG, nossa equipe entendeu que seria um bom momento para testar plenamente a plataforma, a fim de ratificar os objetivos iniciais propostos; as produções textuais e exercícios de escrita poderiam ser feitos na plataforma, sem que a possibilidade dos rascunhos manuscritos fossem abolidos, já que muitos estudantes, antes de escrever no Diggittus, faziam seus textos em seus cadernos, digitando depois no sistema online.

Com as interfaces de aluno e docente desenvolvidas, onde foi feita sua programação e escolha de cores e formatos, tudo foi organizado para manter o foco e motivação do aluno durante a realização de suas atividades na plataforma. Tais ações implicaram em algumas constatações, como os alunos utilizarem muito a escrita manuscrita, mesmo afirmando que a escrita no formato on-line é mais funcional e prática. Outro detalhe relevante é o desconhecimento de muitos discentes sobre formatação básica de textos em formato on-line, como saber usar a fonte, espaçamento indicados, além de texto alinhados e com marcação de parágrafos: muitos alunos produziam nos smartphones e transcreviam na plataforma, o que ocasionava desconfiguração da produção virtual. E somado a isso, com o ensino no formato ERE, em agosto de 2020, tudo ocorreu de forma mais lenta e com maiores dúvidas, sobretudo nos primeiros anos que entraram em 2020, mas que em nada causaram desinteresse no uso do ambiente digital.

Na fase ERE implementada, já em agosto e setembro de 2020, foi possível acompanhar a execução das funcionalidades do sistema, assim como as interações dos estudantes com a parte da escrita digitada em sistema próprio; assim, foi possível coletar uma breve apreciação do sistema por parte dos alunos ingressantes e os aspectos a seguir tiveram maior destaque: aba 'Exemplos', aba 'Esquemas', Interface Gráfica, Funcionalidade, Forma de Correção, Legenda de Correção, Caixa de Texto do Site, Formatação do Texto na Caixa, Interação com o Sistema. Nesse contexto inesperado de pandemia, os modos e práticas de escrita estavam sendo alternados, mesmo que temporariamente, e a escrita, seja no papel ou em interface digital, de acordo com nossos objetivos, também poderia se adaptar e trazer outras hipóteses e contextos extras a serem analisados, como Barton e Lee (2015) nos levam a refletir:

O mundo on-line está sendo constantemente escrito, seja na forma de sites de um único autor, de wikis escritos colaborativamente, ou apenas um breve comentário num site de rede social. Ao escrever, as



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

... pessoas deixam registros em toda a parte e criam informação que outras pessoas podem usar... (BARTON e LEE, 2015, p. 43)

Dessa forma, com ênfase ao uso do Diggittus à habilidade de escrita, as aulas de modo online, que ainda perduram na instituição por conta da pandemia da Covid-19, oportunizaram maior prática de produção textual no ambiente digital, e no caso do campus Varginha, em espaço virtual de acesso interno e próprio, atendendo às características peculiares do ensino médio técnico tecnológico. Assim, ratifica-se que os espaços de escrita podem se alternar e se complementar, em uma reflexão sobre o contexto em que ambos – alunos e professores – estão inseridos, com maior significado aos usos sociais de escrita.

Para finalizar, algumas considerações

A pesquisa, neste recorte aqui apresentado e ainda em andamento, permite-nos novas reflexões acerca do digital, do manuscrito, seus usos e finalidades dentro e fora do contexto escolar, formatações textuais, ainda mais nos atuais cenários de ensino remoto. Foi possível também observar que a produção escrita, alinhada e contextualizada aos recursos tecnológicos contemporâneos e disponíveis para nossa geração de alunos, torna o trabalho de ensino e aprendizagem com o texto escrito mais próximo do universo escolar e da realidade sociocultural deles. E isso lhes proporciona mais engajamento, promoção dos letramentos, sobretudo os digitais, e ampliação da competência de escrita, por meio de variados gêneros textuais, de acordo com a proposta idealizada e programada no sistema Diggittus. Com a ascensão e consolidação das mídias virtuais e propagação da informação, como se vê com a popularização da internet, acesso às redes sociais e muitas formas de interação pelo digital, a escrita certamente sofreria impactos e suas adaptações aos novos registros aconteceriam em algum momento. Ou seja, com uma nova dinâmica nas formas de interação - instantâneas e por meio de diversos aparatos digitais – o ato de escrever, em seu amplo significado, não estaria ileso de tantas transformações.

Mas é possível ajustar o modo analógico ao digital nas culturas modernas, já que os modos de consumo e comportamentos engendram novos jeitos de se fazer cultura e novos hábitos (ROJO e MOURA, 2019). No caso de nossa realidade de EBTT - CEFET- MG, unidade Varginha- ensino médio, há muito a se pensar e elaborar, já que muitas metodologias para trabalhar com a escrita em diferentes ambientes têm surgido e se consolidado com sucesso, sendo validadas no exercício diário da sala de aula, do smartphone e do computador, até que se chegue ao modelo ideal de ações que possam suprir as lacunas existentes, conforme Ribeiro (2018) nos aponta:

Poderíamos dizer pouco sobre a adesão da escola às possibilidades das TICs vinte anos atrás; ou melhor, poderíamos dizer visagens, de preferência as melhores. Hoje, de outro ponto da curta história- das tecnologias digitais no mundo e neste país, temos mais firmeza para



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

dizer que há ainda muito trabalho pela frente, se quisermos reeditar aulas mediadas por dispositivos de tecnologia digital. (RIBEIRO, 2018, p. 115)

A validação final das funcionalidades básicas do sistema, por parte dos alunos ingressantes em 2020, também está em andamento, assim como ajustes e atualizações, para que tudo o que já está pronto continue a funcionar bem e possa ampliar suas propostas de escrita em ambiente digital, conforme previsto inicialmente. Sugestões de novas implementações, como conteúdos sobre elaboração básica de parágrafos e competências específicas do texto padrão ENEM, por exemplo, estão em elaboração para serem testados ao final de 2021, mesmo que em modo virtual nas atividades remotas, para que investigação avance e possa contribuir mais com novas abordagens, reflexões e métodos de apoio à produção escrita

O sistema Diggittus, durante todo seu desenvolvimento e implantação, passou por melhorias e aportes, com bom desempenho, assertividade no trabalho com a escrita, menor resistência à produção e revisão nas atividades propostas. Sua implantação completa, em 2020, mesmo com a pandemia, conseguiu cumprir os objetivos propostos, mantendo ainda outras possibilidades de novas implementações em projetos futuros, tanto para o ensino médio quanto para outros segmentos.

Verificou-se, por fim, que a produção e correção textuais, por meio de sistema digital próprio, tem significativo efeito para ampliar e consolidar habilidades de escrita no ensino médio. Nesse sentido, a plataforma, aliada às atividades de aulas presenciais, será mais uma ferramenta de apoio didático para que esse processo de ensino e aprendizagem seja, gradativamente, desenvolvido de diferentes maneiras e em ambientes alternados, conforme nossa realidade exige.

Acredita-se que assim, de modo prático e construído nas experiências e necessidades discentes, os diversos letramentos que os eles denotam neste momento poderão ser alterados e ampliados. E isso nos indica novas etapas para a pesquisa que poderão ser feitas, visando ao processo digital na sala de aula que não será restrito e nem findado após o retorno das atividades presenciais, ao final da pandemia.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, M. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online. Textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Coleção Linguagens e Tecnologias 1)



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

COSCARELLI, C. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (Coleção Linguagens e Tecnologias 3).

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação. Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2011.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Série Estratégias de Ensino, 18).

FARIA, P. Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino de Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Minho, Portugal, vol 1, n. 12, p.11, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, Hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. (Coleção Linguagens e Tecnologias, 6).

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, 15 jun. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SARMENTO, L. L. **Oficina de Redação**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SOUZA, A.L.S.; CORTI, A.P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. ((Série Estratégias de Ensino, 32).

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (Coleção Linguagens e Tecnologias 7).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE HQS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Creuza Daniely Dos Reis Rodrigues³²

Cecília Lemos Pereira³³

Eliseu Nogueira Rosa³⁴

1. Introdução

A formação dos quadrinhos sempre foi de extrema importância na construção de opiniões durante a história literária, sendo usados para denunciar e criticar as mais diversas situações do cotidiano relacionadas com a política e a sociedade. Nos dias atuais, em meio a Pandemia, diversas HQs têm destacado como a falta de políticas eficazes para proteger a população tem impactado de formas diferentes cada grupo de nossa sociedade, além de divulgarem com responsabilidade e embasamento científico as formas de prevenção ao vírus.

Assim, são textos que podem se transformar em um interessante material de apoio para educadores discutirem com os alunos essa temática tão delicada, além de estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Deste modo, o presente artigo se propôs a analisar quadrinhos que tratam da pandemia de Covid-19, observando seus potenciais como ferramenta de aprendizagem e letramento escolar. Buscamos entender, entre outras questões, como se dá a construção nas HQs selecionadas, se a linguagem utilizada é acessível, e quais processos de leitura e interpretação podem ser estimulados através das HQs.

2. Fundamentação Teórica

³² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: creuzadaniely@gmail.com

³³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: cecilialemos55@gmail.com

³⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: eliseunog93@ufmg.br



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Nesta seção nos deteremos brevemente sobre os trabalhos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre os gêneros em quadrinhos, em diferentes aspectos.

2.1 Origens

Embora haja algumas divergências sobre a origem dos quadrinhos na literatura encontrada, Márcia Mendonça (2005) aponta que os precursores da HQ seriam as histórias de Busch e Topffer, em meados do século XIX, na Europa. Sendo assim, o primeiro herói dos quadrinhos teria sido O Menino Amarelo, de Richard Outcault, publicado no jornal New York World, que utilizava textos junto aos personagens, inclusive em suas roupas (até então, o texto aparecia comumente no rodapé do desenho). Ainda de acordo com Mendonça, os balões surgiram logo depois, e os quadrinhos foram se consolidando e se desenvolvendo junto ao jornal, principal veículo do gênero, mas também adquirindo formatos independentes, como a *graphic novels* e HQs, que possuem narrativas mais longas em comparação às tiras e charges. Mendonça defende que estes formatos extensos e específicos para HQs “denotam a autonomia, cada vez maior, das HQs em relação ao domínio discursivo jornalístico, ou seja, autonomia em relação aos suportes midiáticos” (MENDONÇA, 2005, p. 200). No entanto, os quadrinhos não se dissociam completamente de suas origens, e um grande volume de publicações do gênero mantêm uma função informativa, opinativa e crítica características dos textos jornalísticos. Neste trabalho, focaremos neste grupo de HQs, em que é comum encontrarmos charges, tirinhas e outros formatos de quadrinhos de narrativas curtas.

2.2. Textos Multimodais: Associações entre Linguagens Verbais e Não Verbais.

O discurso das HQs, não se limita a um conjunto de palavras: a análise do gênero deve ampliar seus campos para as linguagens não verbais, aumentando também as possibilidades de leitura. Segundo Carmelino, "A leitura desse gênero exige, particularmente, a descrição de elementos verbais e não verbais, a saber, os signos icônicos ou imagéticos, que remetem a analogia com o real (cor, textura e forma) e os de contorno (balões, por exemplo)" (CARMELINO *et al*, 2017, p. 2). Deste modo, a análise do discurso que articula os elementos verbais e não verbais proporciona ao leitor uma compreensão semântica e de contexto que leva o leitor a um conhecimento significativo a respeito do tema. Essa interação de aprendizagem, pode ser trabalhada no ambiente de ensino, a partir das HQs:

Tratando-se de uma das mais ricas e produtivas formas de expressar diversas temáticas, as histórias em quadrinhos utilizam a linguagem verbal e a não verbal pela associação da linguagem explícita e elíptica, imagética, uma grande variedade semiótica proporcionando também uma grande variedade semântica e isto obriga o leitor a estar atento ao que lê, uma vez que, o sentido de uma determinada palavra vai depender do contexto em que está inserida bem como as palavras que a antecedem e a sucedem e que serão determinantes para a atribuição de sentidos. (PASSOS, VIEIRA, 2014, p. 4).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Assim, Passos e Vieira (2014) reforçam o quanto os quadrinhos são importantes ferramentas de ensino, que ajudam a formar leitores competentes capazes de interpretar corretamente diferentes textos. É preciso considerar, ainda, que os textos utilizados em sala de aula devem acompanhar as mudanças nas formas de comunicação. Durante a pandemia de COVID, por exemplo, intensificou-se as práticas de ensino por meio das plataformas digitais, o que possibilitou um contato ainda maior com os mais diversos portais de informação. Os quadrinhos e charges também se adaptaram aos ambientes virtuais e às novas percepções dos alunos, que também acompanham as transformações tecnológicas, conforme aponta Santos e Tiburtino (2018). As autoras também apontam que a leitura de um texto multimodal requer que o leitor estabeleça conexões entre outros textos, seus conhecimentos de mundo, da atualidade e de suas próprias vivências.

2.3. Análise Do Discurso e a Relação do Verbal Com o Não Verbal

Entendendo a HQ como gênero textual multimodal, podemos ler estes textos sob o viés da Análise do Discurso de vertente francesa, estabelecida por Michel Pêcheux e outros, que relaciona as formas materiais de linguagem com os processos de produção de sentidos (PÊCHEUX, 1999, p. 52, apud PATRIOTA e TURTON, 2004). Deste modo, o exercício de análise necessita acarretar uma observação da materialidade discursiva, a qual traz o peso da história e cuja forma e conteúdo são inseparáveis: "realizar uma análise puramente textual desconsiderando as imagens seria como uma análise amputada do discurso, pois elementos de suma importância e que, muitas vezes, falam mais do que o verbal seriam apagados" (MARQUES, 2018, p.131). Em suma, Marques (2018) afirma que a análise do visual se refere ao diálogo de uma imagem com outras extrínsecas a ela, o que torna esse referencial teórico altamente relevante dentro do contexto proposto nesta pesquisa.

3. Procedimentos Metodológicos

Fundamentando-se no levantamento teórico exposto acima, realizaremos um estudo dos aspectos escritos e iconográficos em textos multimodais para a propagação de opinião e crítica. Nos debruçamos, então, sobre o gênero HQ, selecionando peças que dialoguem com os impactos da Pandemia de Covid-19 no Brasil. Buscamos investigar como ocorre a construção do discurso destas peças gráficas e como elas têm potencial para contribuir para a difusão de informação sobre a pandemia de COVID-19 e para trabalhos educativos.

3.1. Coleta de Dados e Critérios de Seleção

Considerando o cenário em ascensão dos quadrinhos em mídias online, a coleta dos dados foi feita em diferentes plataformas digitais, como o Twitter, Facebook e sites jornalísticos,



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

como o *El País Brasil* e o *Estado de Minas*. Tendo em vista que estamos em uma sociedade diversa, e que diferentes sujeitos passam por diferentes atravessamentos (raciais, de gênero, religiosos, etc) - que compõem sua identidade e impactam suas vivências, bem como no modo como interagem com a sociedade - nossa seleção se pautou por perfis de artistas diversos, que possibilitam diferentes perspectivas e visões de mundo. Assim, selecionamos HQs de Zé Dassilva, Laerte Coutinho e La Cruz. Todos eles produzem quadrinhos de diferentes técnicas e estilos para tratar da pandemia de Covid-19.

Zé Dassilva é um chargista, escritor e roteirista do Diário Catarinense que dispõe de uma linguagem crítica para abordar política, crises sociais e afins com humor e perspicácia³⁵, marca principal de seus trabalhos. Compõe a equipe de autores do "Papel, Caneta, Pandemia" publicado pela editora austríaca Benevento e que conta com charges sobre o cenário pandêmico. Já Laerte Coutinho é uma cartunista trans de grande reconhecimento nacional, que com humor e sensibilidade trata das mais variadas temáticas, que passam por questões existenciais, problemas sociais e políticos, atravessados por questões LGBT e de gênero. É uma das cartunistas mais premiadas do país, conhecida também pela criação da Piratas do Tietê, tirinha que compunha a Folha de São Paulo precursora de um novo modelo de cartuns. Por fim, LaCruz é ilustrador e quadrinista negro belorizontino, mas seus trabalhos também passam pela pintura, desenho, animação, audiovisual e literatura. Produz conteúdos sobre e para a população negra, periférica, LGBT e a juventude em geral³⁶. Torna-se, por isso, interessante investigar os elementos de seus quadrinhos que evidenciam a intenção de dialogar com este público, visando compartilhar críticas e formar opiniões.

3.2. Categorias de Análise Utilizadas na Investigação

A análise dos quadrinhos partirá da leitura das HQ's como textos multimodais. Nossa análise se aproxima da vertente francesa da análise do discurso, que não desvincula a materialidade e a imagem do texto escrito, mas compreende que o discurso é construído a partir da articulação de elementos verbais e não-verbais.

Buscaremos identificar e descrever os seguintes aspectos comumente presentes nos textos multimodais, conforme são elencados por Ana Cristina Carmelino et al (2017):

(a) Elementos visuais presentes nos textos, como signos icônicos ou imagéticos; e os (b) elementos verbais, como uso de onomatopeias e comparativos. Dentro desta categoria, cabe identificar se predominam textos argumentativos e narrativos, por exemplo; ou a utilização de signos linguísticos próprios de uma região, etc.

35 Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/ze-dassilva>. Acesso em 22 de abr de 2021.

36 Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/5583-rafael-la-cruz>. Acesso em 04/03/2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A partir da interação entre estes elementos, podemos observar algumas estratégias de produção de sentido, que requerem do leitor a ativação de seus conhecimentos linguísticos e de mundo: (c) sobre os gêneros textuais (denominado conhecimento interacional); (d) a partir do uso da referência (o discurso se desenvolve com o objetivo de elaborar as experiências vividas, a partir da construção compartilhada de objetos de discurso). Sendo assim, buscamos identificar que efeitos o texto pode provocar no leitor: riso, choque, reflexão, convencimento, etc. Para alcançar o efeito de sentido pretendido, os(as) autores(as) ressaltam a correlação entre o assunto em foco e o conhecimento prévio do leitor acerca do mesmo, assim como seu meio de circulação. Faz-se necessário que o autor empregue uma linguagem que seja compreendida pelo leitor, bem como abordar um assunto do qual seu receptor tenha conhecimento.

As categorias de análises discutidas permitirão entender as visões de mundo que são expressas nas peças selecionadas e os posicionamentos políticos frente a questões importantes da nossa sociedade.

4. Análise e Discussão dos Dados

Conforme foi explanado anteriormente, apresentaremos a seguir a análise dos quadrinhos selecionados, que totalizam cinco peças gráficas.

4.1 Zé Dassilva: Discurso Verbais e Visuais Sobre os Vulneráveis na Pandemia

Zé Dassilva publicou diferentes Charges denunciando problemas da realidade de determinados grupos da sociedade, além dos impactos econômicos gerados pela pandemia, como o desemprego, precarização de determinadas ocupações e a vulnerabilidade de alguns grupos sociais.

Figura 1 - Charge de Zé Dassilva.



Fonte: Portal NSC Total. Disponível em:

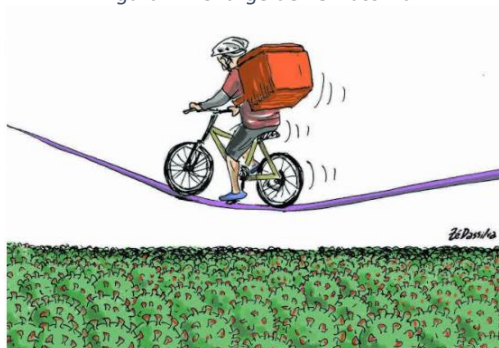
<https://www.nsc total.com.br/noticias/ze-dassilva-integra-livro-internacional-com-charges-sobre-a-pandemia>.

Acesso em 18 de março de 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Figura 2 - Charge de Zé Dassilva



Fonte: Imagem disponível em: https://www.instagram.com/p/CB_zBYEj3KI/?utm_source=ig_embed. Acesso em 18 de março de 2021

Ao analisar a charge (Figura 1), a princípio, é possível identificar o uso de aspectos linguísticos multimodais, que foram utilizados para compor o discurso do autor, como visuais e gráficos. Além disso, apesar do uso de poucas palavras, torna-se necessário que o leitor tenha um certo conhecimento a respeito do contexto da temática abordada. Ao satirizar a sociedade contemporânea, o autor aponta para várias problemáticas sociais resultantes da pandemia. Aspectos como: vulnerabilidade, ambiente, cenário, caracterização dos envolvidos e as poucas palavras, proporciona ao leitor a compreensão do tema abordado por meio do humor crítico e sarcástico, do qual o autor faz uso. Dessa forma, o autor deixa implícito, tanto na linguagem escrita quanto visual, o drama social vivenciado pela população vulnerável diante da crise sanitária e governamental.

Nesse sentido, Zé Dassilva aponta para incoerências entre o discurso governamental e a realidade social na charge analisada. A expressão “fique em casa” aponta para um imperativo sem flexibilidades, enquanto grande parte da sociedade se encontra em uma situação impossibilitada de cumprir tal imperativo. Sendo assim, o autor descreve o cenário contemporâneo por meio de um discurso verbal e visual, utilizando como fundamento a relação desarmônica entre as ordens estatais e a realidade social. A charge retratada na Figura 2 trata de questões semelhantes.

Durante o ano de 2020, diante de uma pandemia global, muitas práticas sociais rotineiras foram readaptadas, principalmente os serviços alimentícios. Nesse sentido, a demanda de alimentos por delivery (entrega) aumentou significativamente. A charge da presente análise é um exemplo de crítica relacionado a este assunto.

Por trás do humor crítico presente na charge da Figura 2, se desenvolve, por meio de aspectos da linguagem visual e de códigos, a exposição dos entregadores diante da demanda alta de pedidos, em um trabalho, por vezes, insalubre. Os aspectos visuais ficam responsáveis por apresentar a sátira que compõe o discurso do autor, uma vez que o mesmo não faz uso de textos ou onomatopeias e afins, dessa forma, é demandado ao leitor um conhecimento a



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

respeito do contexto que está sendo representado. Cada elemento visual se torna peça importante para montar o diálogo entre o que é abordado e o público, tornando a leitura de fácil compreensão. Mesmo que tenha a demanda de algum nível de conhecimento, ela se dirige a pessoas que se encontram próximas ou pertencentes àquele cenário, o que faz com que tudo se encaixe e traga o humor crítico, o qual marca as produções de Zé Dasilva.

Dessa forma, a charge apresenta problemáticas contemporâneas por meio do discurso visual e, sem palavras, identifica aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade em meio a pandemia da Covid-19.

4.2. A Série “Mandando a real sobre a Covid-19” de Rafael La Cruz.

Dentre a produção do quadrinista Rafael La Cruz, vale destacar a série “Mandando a real sobre a Covid-19”, projeto feito em parceria com a casa Rabiola³⁷, com o objetivo de produzir conteúdo educativo e de engajamento direcionados ao combate à Covid-19, voltado para as periferias. Em entrevista à Lusophone Comics³⁸, La Cruz afirma que “a série ‘Mandando a real sobre a Covid-19’ vem de um sentimento de incômodo, frente ao modo como as periferias muitas vezes são lidas: como burras, como se não soubessem ouvir ou falar, ou como uma anomalia social”. Os idealizadores do projeto observaram que a resistência de boa parte da população periférica em aderir às medidas de combate à pandemia “se dá, muito pelas fakes news que são espalhadas no Whatsapp, e pelo fato dos conteúdos informativos não dialogarem com suas vidas cotidianas³⁹.” Na entrevista citada anteriormente, Rafael La Cruz cita, por exemplo, a circulação de materiais informativos, em especial na mídia hegemônica, com imagens e orientações que não retratam a realidade periférica, e com linguagem formal e “científica demais”⁴⁰. A tirinha da Figura 3, por exemplo, satiriza alguns bordões da pandemia, como o enunciado “fique em casa” que, apesar de reforçar a importância do isolamento social, muitas vezes desconsidera a inviabilidade desta ação para determinados grupos sociais:

37Escola de arte localizada na Vila da Paz, voltada para jovens das periferias de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://luizapoeiras.com/post/621005254000066560/casa-escola-rabiola>> Acesso em 15 de mar de 2021.

38 Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHN8L1t_vHg&t=2s> Acesso em 15 de mar de 2021.

39Informação disponível na publicação “Desafios COVID-19: Soluções Vencedoras. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5217/1/Desafios%20Covid-19%20-%20Soluc%CC%A7o%CC%83es%20Vencedoras.pdf>> Acesso em 19 de mar de 2021.

40 Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHN8L1t_vHg&t=2s> Acesso em 15 de mar de 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Figura 3 - Quadrinho de Rafael La Cruz, da série Mandando a real sobre a COVID-19.



Fonte: <https://lacruzilustrador.wordpress.com/2020/10/27/mandando-a-real-sobre-a-covid-19/>. Acesso em 18 de março de 2021.

A escolha de frases que foram repetidas inúmeras vezes nas mídias, associadas a imagens que quebram completamente a aplicabilidade das respectivas orientações denunciam a falta de políticas que protejam a população em situação de rua da contaminação. A tira denuncia também a desumanização deste grupo, que é retratado, por exemplo, com os rostos ocultos em quase todos os quadrinhos.

Percebemos que apesar da preocupação do autor em estabelecer uma comunicação acessível e produzir um conteúdo educativo, isto não resulta em falta de complexidade na produção da peça gráfica. As tirinhas de La Cruz têm um conteúdo didático, mas trabalham com contradições, brincam com elementos da vivência de pessoas marginalizadas e desafiam o leitor a relacionar referências culturais e estabelecer conexões entre cada quadrinho. O leitor, então, tem papel ativo na produção de sentido destas peças gráficas.

De forma geral, a série “Mandando a real” busca representar e valorizar grupos marginalizados, colocando como protagonistas pessoas negras, pessoas em situação de rua e a juventude negra. Enaltece também profissionais que se expõem à contaminação como diaristas e faxineiras, motoristas, enfermeiros, etc. Cabe mencionar também que os quadrinhos de La Cruz que foram analisados não se utilizam do humor para fazer críticas, como é recorrente no gênero HQ, mas se apoiam na ironia, associando elementos contraditórios para provocar reflexão no leitor.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

4.3. O Discurso Sócio-político nas Charges de Laerte Coutinho

A cartunista Laerte Coutinho, durante o período da pandemia do Covid-19, tem dedicado parte importante da sua produção ao cenário político e sanitário atual no país. Suas críticas se dirigem, principalmente, às medidas escolhidas pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro e seus apoiadores, que apresentam retóricas de caráter negacionista

Figura 4 – Ilustração de Laerte Coutinho



Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/questao-de-opiniao-por-laerte-coutinho/>. Acesso em 23 de abril de 2021.

Figura 5 – Ilustração de Laerte Coutinho



Fonte: <https://revistaforum.com.br/redes-sociais/cartum-de-laerte-feito-em-2020-volta-a-circular-diante-da-situacao-de-manaus-faz-sentido-tambem-agora>. Acesso em 23 de abril de 2021.

Na charge acima (Figura 5), publicada durante o começo do agravamento da pandemia no país⁴¹, temos a representação de um dentre milhares de manifestantes pró-governo Bolsonaro, que se reuniram por diversas capitais do país, mesmo havendo sido orientados por autoridades de saúde a evitarem aglomerações. Alguns traços característicos na comunicação visual da charge revelam uma associação direta dos trajés, cores e objetos portados; nesse caso a bandeira do brasil e camisa da seleção brasileira de futebol,

41Informações disponíveis em: <<https://revistaforum.com.br/redes-sociais/cartum-de-laerte-feito-em-2020-volta-a-circular-diante-da-situacao-de-manaus-faz-sentido-tambem-agora/>> Acessado em: 18/03/2021



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

caracterizam muito bem o grupo responsável pelas manifestações; como uma espécie de uniforme, muitos inclusive sem máscaras, o que reforça a retórica negacionista defendida pelo presidente desde o início da pandemia⁴².

Já a Figura 6 representa o presidente Jair Bolsonaro sufocando um paciente de hospital com um travesseiro. O cartum foi publicado, originalmente, em junho, quando o chefe do Executivo incentivou seguidores a “fiscalizarem” unidades de saúde, sugerindo que os leitos para Covid-19 não estariam lotados. “Fiz esse desenho quando ele estimulou os seguidores a invadir hospitais. Faz sentido também agora, com a falta de oxigênio em Manaus. Uma conduta criminosa”, afirma a cartunista Laerte ao ver sua charge voltar a circular após a eclosão do colapso em Manaus que culminou na morte de inúmeras vítimas da Covid-19 por falta de oxigênio.

Os acessórios presentes na personagem o caracterizam de forma clara, nesse caso, além das feições fenotípicas do presidente temos a faixa que o caracteriza com a alcunha de maior autoridade de estado. Para além disso, existe uma relação intrínseca entre as medidas institucionais adotadas por um chefe de estado e o efeito direto na vida de um cidadão comum em um leito de hospital, lutando pela própria vida, tornando ações institucionais e pessoais em um ato direto e pessoal, na qual o próprio presidente sufoca um paciente de hospital com um travesseiro utilizando as próprias mãos.

Considerações Finais

Tendo em vista as discussões feitas, finaliza-se o presente artigo destacando a importância dos cartunistas no desenvolvimento de conteúdo crítico, seja na esfera política, sanitária ou social. Por meio dos quadrinhos, o leitor pode perceber as diversas informações construídas a partir de um interessante processo intertextual, o qual o leitor tende a construir analogias e inferências, elementos sem os quais a compreensão textual ficaria comprometida. Carregando forte potencial discursivo, as HQs de Zé Dassilva, La Cruz e Laerte se destacam como elementos importantes no período delicado que vivenciamos na esfera sanitária. Por isso, nos quadrinhos anteriormente analisados, pode-se perceber o elemento crítico social em todas elas – crítico, não somente no sentido de criticar uma personalidade, como é o caso das charges de Laerte Coutinho, ao criticar, de forma enfática, o Presidente da República, mas crítico também no sentido de realçar uma problemática social, como é o caso das tirinhas de Rafael La Cruz. Desse modo, são boas ferramentas educativas para motivar debates e conversas sobre a Pandemia, e também para auxiliar na aprendizagem de leitura e escrita.

⁴²Informações disponíveis em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/15/cidades-brasileiras-tem-atos-pro-governo.ghtml>>

Acessado em: 18/03/2021



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Referências:

CARMELINO, Ana Cristina; TAFFARELLO, Maria Cristina; LIMA, Geraldo Oliveira; RAMOS, Paulo. Texto multimodal em práticas de ensino. In: **Reunião Intermediária do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação**. 2014.

DOTTA, Rafaella. **Conheça La Cruz, ilustrador negro de lutas e belezas**. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/11/12/conheca-la-cruz-ilustrador-negro-de-lutas-e-belezas>. Acesso em 04 de mar de 2021.

MARQUES, Welisson. Além dos Limiares do Texto Verbal: Imagem e Cor em A Agonia de um Partido. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 19, n. 43, 2018. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16275>. Acesso em 22 de abr de 2021.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e Ensino**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.195 a 207.

PASSOS, Livia Almeida; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura. **Anais do SIELP**, v.3, n.1. 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

PÊCHEUX, M. “Ler o arquivo hoje”. In: OR-LANDI, Eni Pulcinelli et al. (Orgs.). **Gestos de leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1982. p. 55-66____. Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi (et al.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; TIBURTINO, Vanessa. Multiletramentos e Multimodalidade: Diálogos e Dimensões para o Ensino. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 23. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23178>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O *DESIGN* NÃO CONTINGENCIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diego Satyro⁴³

1. Introdução

Neste relato de experiência, narro um caso que não posso classificar, dicotomicamente, como bem-sucedido ou malsucedido. Como muitas experiências educacionais, esta é também permeada por ambivalências e alguns desencontros. Trata-se de um trabalho sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar. Esse tema precedeu a escolha de quaisquer materiais ou recursos, conforme explico adiante. Decidi planejar um roteiro de atividades sobre esse assunto, considerando minhas vivências com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. São crianças, com, em média, nove anos de idade, de uma escola municipal de São Bernardo do Campo (SP). A experiência ocorreu durante o ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia de COVID-19, em agosto de 2020. O roteiro de atividades a que me refiro considera exclusivamente as trocas do ambiente virtual, sem examinar, assim, o caso das crianças desprovidas de acesso a tecnologias digitais, que dependeram de atividades impressas.

Embasa esta experiência a pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996), uma proposta educacional surgida em países anglófilos e desenvolvidos, no final da década de 1990, que repercute, hoje, na Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa (BRASIL, 2017). Ao interpretar o relato, concluo que alguns elementos dessa proposta, quando transpostos para a prática educacional, precisam ser criticados e redimensionados, como a ideia de *design*. Para essa crítica, recorro a Pinheiro (2016), que sugere o trabalho, na escola, aberto a “*designs* contingenciais” (PINHEIRO, 2016, p. 530), conceito que será explicado.

Para entender a orientação teórico-metodológica dessa experiência, discuto, inicialmente, a pedagogia dos multiletramentos.

43 Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Prefeitura de São Bernardo do Campo. E-mail: diegosatyro@bol.com.br.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

2. Pedagogia dos multiletramentos

Novas tecnologias, novas mídias, novos textos e novos letramentos. Essa percepção de novidade estava na agenda de pesquisa de um grupo de estudiosos da Austrália, dos Estados Unidos e do Reino Unido. Em 1996, reunidos na cidade de Nova Londres, no estado de Connecticut (EUA), esses pesquisadores ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL). Suas ideias foram reunidas em um manifesto programático, no qual lançam não somente o termo *multiletramentos*, como ainda a proposta de uma pedagogia, a *pedagogia dos multiletramentos*.

Segundo o GNL (1996), os multiletramentos suplementam a ideia de letramento da letra. Assim, o argumento de usos sociais de textos escritos, veiculados exclusivamente pela mídia impressa, para fins de alfabetização, leitura e escrita, é insuficiente para um mundo com profundas transformações nos processos comunicacionais da vida pessoal, cívica e profissional. À época da publicação do manifesto, o GNL (1996) estava atento ao interesse dos adolescentes, por exemplo, por revistas ricas em fotos, infográficos e ilustrações. Enquanto a escola permanecia ensinando língua(gem) por meio de textos escritos, ligados ao cânone literário e usados como pretexto para o ensino de gramática, crianças e adolescentes de vários países assistiam, pela MTV, ao videoclipe *Gangsta's Paradise* do rapper Coolio⁴⁴. Esse é um exemplo da distância cultural entre as práticas vividas dentro e fora da escola.

Em pouco tempo, as mudanças nos processos comunicacionais foram intensificadas com a popularização (nos países desenvolvidos) da Internet e de tecnologias digitais, como o computador de mesa. O reconhecimento dessas mudanças está na materialidade dos próprios textos, que passam a ser ainda mais *multimodais*. Adicionalmente, os suportes textuais tornam-se variados, intensificando a *multimídia*. Em meio a tudo isso, por efeito da globalização, a diversidade cultural, ou *multiculturalismo*, emerge à superfície das relações sociais, o que não significa, necessariamente, tratar-se de um processo desprovido de lutas sociais. Essa pluralidade – de modos de significação, mídias e culturas – está na base da noção de *multiletramentos*.

Avaliando as implicações da noção de multiletramentos, Alan Luke (2017), linguista australiano e membro do Grupo de Nova Londres, em uma entrevista, afirma que os multiletramentos são, tal como o letramento, sobre alguma coisa: um texto, um discurso ou

⁴⁴Segundo o Wikipedia, *Gangsta's Paradise* foi uma das músicas mais tocadas em diversos países (https://pt.wikipedia.org/wiki/Gangsta%27s_Paradise). A canção ficou ainda conhecida por ter sido tema de um filme estadunidense de sucesso à época: *Mentes Perigosas* (*Dangerous Minds*). EUA. Direção: John N. Smith), estrelado por Michelle Pfeiffer. No videoclipe do rapper, o cenário do longa-metragem é retomado: uma escola de ensino médio de Los Angeles, nos anos 1990, onde jovens negros lidam com drogadição, violência e dificuldades de aprendizagem.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

uma representação. Complementa o autor, dizendo que não é possível separar os multiletramentos dos “ambientes bio/eco/sociais reais de mudança, poder e relações”⁴⁵ (GARCIA, LUKE & SEGLEM, 2017, p. 76). Um dos tópicos desenvolvidos pelo GNL (1996) é justamente a construção de significados (*meaning-making*, em inglês), um processo que, conforme Luke (2017) ressalta, está intrinsecamente ligado ao ambiente, isto é, ao espaço. Essa percepção contribui para se pensar sobre como o ambiente de aprendizagem escolar, virtual ou presencial, influencia a construção de significados. Esse ponto será retomado nas considerações finais.

Para dar conta de tantas mudanças na educação, o GNL (1996) propõe, então, uma *pedagogia dos multiletramentos*, estruturando-a em duas partes: *o quê* e *como* ensinar. Em relação ao *quê* ensinar, segundo os autores, é preciso trabalhar com (novos) *designs*⁴⁶. Esse termo, *design*, faz parte da intenção dos pesquisadores de criar uma metalinguagem. Evitando, assim, os termos *sintaxe* ou *gramática*, por exemplo, associados a práticas educacionais tradicionais⁴⁷ (RIBEIRO, 2020), o GNL (1996) recorre a uma palavra bifronte em Língua Inglesa. *Design* é tanto um verbo quanto um substantivo; pode, dessa forma, indicar uma ação ou processo (verbo) e um produto, coisa ou estrutura (substantivo).

Todo ato de significação é, na visão do GNL (1996), uma questão de *design* que envolve três elementos: *designs* disponíveis (*available designs*), *designing* e *redesigned*. Juntos, eles formam o chamado *ciclo do design*. No quadro a seguir, discrimino esses elementos:

Quadro 1: Sistematização do ciclo do design a partir do GNL (1996)

Ciclo do design		
<i>Designs</i> disponíveis	<i>Redesigning</i>	<i>Redesigned</i>
Ordens do discurso Discursos (institucionais) Gênero (textual) Estilo (textual) Dialeto	Produção de significados emergentes Novas relações interpessoais Novas relações intrapessoais	Produção de um novo significado sócio-histórico.

45 “real bio/eco/social environments of exchange, power, and relations” (GARCIA, LUKE & SEGLEM, 2017, p. 76). Esta e as traduções subsequentes são de minha inteira responsabilidade.

46 Destaco que esse termo, no âmbito dos estudos brasileiros em Linguística Aplicada e Educação a que tive acesso, não é traduzido para português brasileiro.

47 A opção pelo adjetivo *tradicional*, para qualificar um tipo de educação, é do próprio Grupo de Nova Londres (1996), em contraste à proposta da pedagogia dos multiletramentos.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

<p>Vozes Experiência linguística e discursiva dos participantes do <i>designing</i></p>	<p>Transformação a partir dos <i>designs</i> disponíveis. Reúso de velhos materiais.</p>	
---	--	--

Fonte: O próprio autor, jul. 2021

A respeito do *como* ensinar, o GNL (1996) propõe quatro movimentos didáticos: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overtly instruction*)⁴⁸, enquadramento crítico (*critical framing*) e, por fim, prática transformada (*transformed practice*). Resumidamente, a prática situada tem relação com o levantamento da bagagem experiencial dos alunos, considerando os significados construídos, em/por suas comunidades. A instrução explícita diz respeito ao processo de ensino- aprendizagem da metalinguagem de uma determinada área. É o momento, ainda, da sistematização do conhecimento historicamente construído. O enquadramento crítico está associado à leitura crítica de textos, discursos, identidades e representações, com interesse pela desconstrução de estereótipos e das relações de poder. Finalmente, a prática transformada liga-se à produção de novos significados, assumindo como parâmetro os significados mobilizados durante a prática situada.

Há, então, uma sobreposição do *quê* e do *como* ensinar e aprender, segundo a pedagogia dos letramentos. Em tese, o *redesigned* coincidiria com a prática transformada, o que implicaria uma articulação entre currículo e didática. Mas, epistemologicamente, o que significa fazer essa previsão? De um ponto de vista epistemológico, o educador pode incorrer na seguinte questão: o significado novo para os alunos, ligado ao *redesigned* e à prática transformada, é aprioristicamente determinável e determinado. Para ele, educador, não existiria, na verdade, algo novo emergindo das leituras (ou escritas) dos alunos, pois quem detém a chancela da novidade é ele mesmo.

O valor apriorístico do *design* foi percebido por Pinheiro (2016). Ao escrutinar o manifesto programático do GNL (1996), o autor afirma que é preciso, no processo de ensino-aprendizagem, considerar aquilo que ele denomina como “*designs* contingenciais” (PINHEIRO, 2016, p. 530) – *designs* “nos quais operam movimentos, indeterminações e dissonâncias” (*ibidem*). Concordo com a ideia do linguista aplicado brasileiro. Não se trata, na educação, de excluir a *intencionalidade* – termo usado com tanta frequência nas formações em serviço de professores de que, ao longo dos anos, tenho participado– mas de incluir a contingência, isto é, o acaso. Talvez, por pressão da cultura escolar, que exige dos professores planejamentos, às vezes, muito adiantados da prática em sala de aula, e que aprecia a antecipação e o controle, os possíveis *designs* contingenciais sejam negligenciados. Talvez, essa possibilidade não seja sequer cogitada, porque a escolarização dos multiletramentos

48 Rojo (2012, p. 30) traduz *Overtly Instruction* como “instrução aberta”.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

pode ter deturpado as ideias do manifesto programático, subsumindo a criatividade e substituindo-a por questões ritualísticas, como o mero uso de imagens em textos predominantemente verbais, sob o pretexto de explorar a multimodalidade (e não os multiletramentos).

Conhecer a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a prática didático-pedagógica em sala de aula, se o professor acreditar na importância de uma educação culturalmente sensível à diversidade e em processos de construção de significados que extrapolam o uso da língua. Esse é o direcionamento, aliás, da BNCC (BRASIL, 2017) de Língua Inglesa. O documento explicita os multiletramentos como uma implicação das mudanças globais nos modos de produzir e consumir textos, em sintonia com a classificação do idioma como uma *lingua franca*⁴⁹. Embora o marco legal não cubra, em relação ao ensino de Língua Inglesa, os anos iniciais do Ensino Fundamental, contexto deste relato de experiência, considero relevante essa observação. Ela é um indício das influências da produção acadêmica no ambiente escolar e pode, dessa forma, orientar, em alguma medida, o trabalho em sala de aula, nessa etapa da Educação Básica.

É, portanto, a pedagogia dos multiletramentos que orienta a experiência relatada a seguir.

3. Metodologia

Para detalhar a metodologia de ensino, passo a descrever o contexto da escola e da turma de alunos em que a experiência se desenvolveu; após, sistematizo o *design* didático.

3.1 Contexto

A experiência ocorreu durante o ensino remoto emergencial, em agosto de 2020, com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, na disciplina Língua Inglesa. Trata-se de uma escola pública da rede municipal de São Bernardo do Campo (SP), localizada no maior distrito da cidade, onde moram pessoas de diferentes classes sociais.

Como parte desse cenário ‘pandêmico’, ressalto que a escola vinha trabalhando, desde junho, com um ambiente virtual de aprendizagem, o Google Classroom. No âmbito da disciplina Língua Inglesa, as crianças tinham uma aula síncrona por semana, com duração de 40 minutos, além de uma atividade assíncrona. Essa atividade não tinha um formato pré-

49 “A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 240, grifos originais do documento).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

estabelecido pela instituição, mas, devido à necessidade de devolutivas obrigatórias, condicionantes da presença/ausência da criança, o recurso mais utilizado era o Google Forms. Embora houvesse três turmas de 3º ano, com, aproximadamente, 28 alunos matriculados em cada, menos de 50% dos estudantes realizava as atividades assíncronas e um pouco menos de 25% tinha a chance de participar dos encontros síncronos.

Destaco que eu havia sido professor dos mesmos alunos no ano anterior. Em uma dessas turmas de 2º ano, ainda em 2019, percebia a dificuldade de algumas crianças em interagir com um aluno diagnosticado com autismo. Esse aluno, que chamarei por um codinome, Felipe, tinha oito anos e era muito afetuoso com os adultos. No entanto, em sala de aula, surgiam muitos conflitos. Alguns alunos riam das estereotípias de Felipe e pareciam querer provocá-lo, para que ele apresentasse comportamentos disruptivos durante a aula. Outro fator que me chamou a atenção, ocasionalmente, foi o tabu, entre algumas crianças, em torno da palavra *autismo*. Percebi que, se uma criança a enunciava, em referência respeitosa à Felipe, outras pareciam ver aquilo como uma ofensa.

Devido ao escopo deste texto, não é possível detalhar ainda mais a situação. Entretanto, julguei que o tema da *inclusão de pessoas com deficiência* deveria ser trabalhado nas aulas remotas. Infelizmente, por questões familiares e socioeconômicas, Felipe não conseguiu estudar em nossa escola, durante o ano de 2020. Isso não me desencorajou, contudo, a explorar o tema que, há meses, me angustiava e instigava. Afinal, além desse caso específico, diretamente relacionado às experiências de convívio daqueles estudantes, havia, na escola, outras crianças ditas com deficiência; duas delas tinham/têm Síndrome de Down e, mesmo que não estivessem matriculadas no 3º ano, eram parte da escola (presencial) e frequentavam os mesmos espaços coletivos, como pátio e refeitório. Em síntese, a questão da inclusão de Felipe não era, de forma alguma, um caso isolado.

Na próxima subseção, mostro como organizei a experiência de aprendizagem por *design*, no ambiente virtual.

3.2 Ensino e aprendizagem por *design*

Nas aulas de Língua Inglesa, vinha organizando os roteiros de atividades semanais a partir de um livro infantil. Sobre a classificação desse livro, sugiro a leitura do texto escrito por Sullivan (sem data), editora de materiais para crianças. De modo geral, considerando o público-alvo, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com uma pequena carga horária de Língua Inglesa, sem apoio de um livro didático oferecido pela instituição ou pela rede de ensino, eu selecionava livros conceituais (*concept books*) ou livros para leitores iniciantes (*early readers*). Esses livros apresentam pouco texto verbal, às vezes, apenas uma frase por página, e costumam conter muitas imagens.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Nesse sentido, interessado em problematizar a inclusão de pessoas com deficiência, baseado no tripé multiculturalismo-multimodalidade-multimídia, alicerce dos multiletramentos, selecionei a obra *Katie can* (PALMER, 2018). Para isso, usei o acervo da plataforma de letramento Epic!⁵⁰. O livro narra a história de Katie, uma criança com Síndrome de Down, uma síndrome associada ao espectro autista. Ela exibe algumas dificuldades na escola, como a aquisição da escrita. Apesar disso, com a ajuda de colegas (que são uns diferentes dos outros, em aspectos étnicos, raciais e físicos⁵¹) e da professora, Katie vai superando suas barreiras. Além disso, ela recebe muito amor de sua família e ensina as pessoas como amar umas às outras.

A Síndrome de Down é claramente discutida pelo narrador do livro, como se vê nas páginas abaixo⁵²:

Figura 1: A questão da Síndrome de Down em Katie can (PALMER, 2018)



A síndrome de Down é uma parte de Katie.

Assim como seu cabelo castanho.
E seus olhos azuis.

Fonte: 1: Plataforma Epic!, obra *Katie can* (PALMER, 2018). Versão bilíngue editada pelo autor, jul. 2020

50 Epic! é uma plataforma de livros e vídeos infantis, com acervo, principalmente, em Língua Inglesa, embora haja alguns títulos em espanhol e em francês. Na plataforma, é possível usar alguns filtros de busca, como tema, idade prevista do leitor, complexidade linguística (classificada por letras do alfabeto) e nome do autor ou da autora. É possível, ainda, linkar essa plataforma ao Google Classroom. Para acessá-la, clique em: <<https://www.getepic.com/sign-in>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

51 Uma das crianças na turma de Katie é cadeirante. Isso não é problematizado no livro, mas apresentado como algo corriqueiro do ambiente escolar.

52 As páginas da versão *e-book* foram editadas para o material impresso entregue às famílias dos alunos sem acesso a tecnologias digitais. Para essas famílias, eu editava as páginas do livro, formando arquivos em versão bilíngue, como se vê na imagem acima.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Gravei, então, três videoaulas, postadas no meu canal no YouTube. Na primeira, como pré-leitura (*pre-reading*), antecipei vocabulário que poderia causar dúvidas aos alunos. Na segunda, como etapa de durante-leitura (*while-reading*), li o livro e fiz sua mediação, chamando a atenção dos alunos para as relações entre ilustração e texto escrito. Na terceira, como etapa de pós-leitura (*post-reading*), trabalhei com a análise linguística do verbo modal *can*, usado para significar aquilo que, no (con)texto, Katie consegue fazer, mesmo que enfrente algumas barreiras. Para cumprir com esse objetivo, precisei elaborar uma apresentação, usando o recurso Google Slides, com imagens de crianças em atividades corriqueiras, como dançar, e inusitadas ou surreais, como voar. Assim, pude explorar, no vídeo, os usos de *can* e *can't*, em enunciados como *I can dance* (Eu posso dançar) e *I can't fly* (Eu não posso voar). Como parte, ainda, da etapa de pós-leitura, os alunos foram direcionados a um formulário com perguntas fechadas.

Destaco que, integrando a etapa de pós-leitura, haveria também o encontro síncrono, posterior à postagem das atividades assíncronas. Nesse encontro, meu plano era, desde o começo, sistematizar o uso do modal *can* e discutir os significados que os alunos teriam atribuído à inclusão de Katie na escola e na comunidade. Desse modo, eu esperava, a partir dessa discussão, falar com as crianças sobre suas experiências. Elas poderiam opinar usando translinguagem (GARCÍA, 2012), isto é, mobilizando seus recursos semióticos, como aspectos da Língua Inglesa, aspectos da Língua Portuguesa, gestos, sons, olhares e imagens, sem a pressão de participar apenas por meio da língua adicional.

O planejamento coincidiu, ainda, com movimentos didáticos da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996). A etapa de pré-leitura compartilhou traços da Prática Situada, à medida que, em vídeo, eu antecipei não apenas o significado de alguns itens lexicais, como ainda falei sobre o conteúdo do livro, em linhas gerais. Isso pôde acionar algumas conexões dos estudantes sobre suas experiências com o tema da inclusão. A etapa de pós-leitura, inicialmente organizada na forma de videoaula, serviu como o momento de instrução explícita, pois empreguei metalinguagem (*e.g.*, '*can* é um *verbo* que nós usamos para falar sobre...') e sistematizei um fato linguístico.

Todavia, para mim, o momento mais importante desse roteiro seria, desde o início, o do encontro síncrono, quando, mais do que uma atividade de pós-leitura, haveria a concretização da prática transformada. Os alunos poderiam, eu imaginava, ressignificar a inclusão, desencapsulando o tabu em torno de palavras como *autista* e *autismo*, e percebendo que elas designam características de alguns sujeitos que, em nada, os programam para uma vida menos feliz. Desse modo, o *design* disponível de parte dos alunos (*e.g.*, *autista* é uma palavra ofensiva; crianças autistas são esquisitas e não aprendem nem ensinam nada), no meu entendimento, poderia se tornar um *redesigned* (*e.g.*, *autista* é apenas uma característica de algumas pessoas, como são a cor dos olhos e o tipo de cabelo;



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

as pessoas autistas podem aprender e ensinar como quaisquer outras pessoas e podem ser felizes à sua maneira).

Para demonstrar a possibilidade de um planejamento a partir da noção de ciclo do *design*, compartilho o próximo quadro:

Quadro 2: O ciclo do design aplicado ao planejamento de um roteiro de atividades

Ciclo do <i>design</i>		
<i>Designs</i> disponíveis	<i>Designing</i>	<i>Redesigned</i>
Roteiro de estudo em pdf navegável; Ambiente virtual de aprendizagem: Google Classroom; Videoaulas (pré-leitura, leitura e pós-leitura); E-book Katie can (PALMER, 2018); Gênero de livro infantil <i>concept book</i> ; Rede social: YouTube; Formulário Google; Google Meet; Bagagem experiencial: significados pré-construídos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência	Leitura do livro Katie can (PALMER, 2018); Produção de novos significados para o modal <i>can</i> .	Produção de um novo significado para a <i>inclusão</i> de pessoas com deficiência, particularmente a de crianças, no contexto escolar.

Fonte: O próprio autor, maio 2021

Apresentado o roteiro de atividades planejadas, síncronas e assíncronas, numa lógica de sala de aula invertida (*i.e.*, leitura assíncrona e discussão síncrona do livro), prossigo com o relato do encontro síncrono na próxima subseção.

3.2 Relato de experiência no encontro síncrono

No encontro síncrono, que congregava alunos das três turmas de 3º ano, com a meta de retomar a leitura assíncrona de Katie can (PALMER, 2018), usei a estratégia que chamo de *tell the story* (em português, *conte a história*). Em um slide, mostrei quatro ilustrações do livro, seguindo a ordem dos acontecimentos. Pedi a duas crianças que recontassem o enredo, a partir das imagens, mobilizando aspectos da Língua Inglesa. Percebi que os dois alunos não mencionaram, em suas falas, a Síndrome de Down.

Disse, então, à turma que Katie precisava de um tempo maior para realizar as tarefas da escola, porque tinha Síndrome de Down. Compartilhando na tela da sala de aula remota, via Google Meet, as páginas do livro em que essa questão é explicitada (cf. a Imagem 1), conversei com a turma sobre essa síndrome. Em seguida, perguntei a uma criança, um menino, de nove anos, que havia realizado as atividades assíncronas, como ele achava que Katie se sentia na escola. Ele respondeu, com a voz aparentemente triste: *muito mal*. Essas



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

palavras repercutiram em mim, imediatamente. A meu ver, o livro deixa claro que Katie encontra barreiras, mas ama a escola. Ela adora aprender e brincar com seus colegas de turma. Discuti, em língua materna, esses aspectos do enredo com a turma.

Em seguida, perguntei às crianças se elas conheciam pessoas com Síndrome de Down. Pedi-lhes que me respondessem pelo *chat* do Google Meet, para que todos pudessem opinar. Mais uma vez, me surpreendi: 100% do grupo respondeu que não conhecia nenhuma pessoa com essa característica. Isso me intrigou, já que, na escola, conforme eu relatei anteriormente, havia duas crianças com Síndrome de Down, matriculadas no 4º e no 5º ano. Elas não eram das mesmas turmas, portanto, daqueles estudantes, mas conviviam com eles em eventos escolares e em espaços coletivos.

Após, perguntei a duas crianças, especificamente, como Kate se sentiria se estudasse em nossa escola. Em inglês, as crianças responderam *sad* (triste, em português). Interroguei-lhes sobre por que essa percepção. Uma das crianças ficou em silêncio e pareceu não saber o que dizer; outra disse, em português, que Katie se sentiria *sad*, porque *tinha problema*. Nesse momento, constatei o seguinte: mesmo que, numa lógica de sala de aula invertida, os alunos tivessem tido contato prévio com a leitura e a mediação do livro *Katie can* (PALMER, 2018), o processo de construção de significados não ocorreu como eu havia planejado.

Quanto à sistematização do modal *can*, os alunos demonstraram compreensão. Alguns deles passaram a produzir oralmente enunciados em que expressavam o que conseguiam, ou não, fazer com autonomia, como *I can/can't cook* (Eu posso/não posso cozinhar) ou *I can/can't drive a car* (Eu posso/não posso dirigir).

4. Considerações finais

A leitura crítica, correspondente ao movimento didático de enquadramento crítico durante o *designing*, não promoveu a prática transformada que eu, como professor, havia intencionado. Para mim, a evidência da transformação estaria na mudança de perspectiva dos alunos quanto à inclusão de crianças com deficiências no ambiente escolar. Passei a ver a situação relatada pela ótica de Pinheiro (2016), quando o autor discute o ciclo do *design*, nos termos do GNL (1996). De acordo com o linguista aplicado brasileiro, “[...] pode-se afirmar que toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada” (PINHEIRO, 2016, p. 527).

Essa experiência me ensinou duas coisas, no âmbito da pedagogia dos multiletramentos aplicada ao ensino de Língua Inglesa para crianças (e, eu diria, no processo de ensino-aprendizagem de modo geral): (1) mais do que apontar supostos erros de leitura dos alunos, é preciso, como professor, abordar a noção de *design* de forma dinâmica e cambiante. É



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

necessário valorizar, portanto, os *designs* contingências (PINHEIRO, 2016); (2) o reconhecimento dos *designs* contingenciais evidencia que a noção de ciclo, colocada pelo GNL (1996), pode ser limitante. O ciclo pode pressupor uma determinação de *novos* significados imaginados pelo professor, desconsiderando aquilo que os alunos representam e comunicam, em sua etapa de desenvolvimento, em sua comunidade e com base em sua percepção.

Diante desses aprendizados, penso que o ciclo do *design* (GNL, 2016) pode ser revisto na forma de outra metáfora visual: a do espiral. Com essa figura, é possível compreender que, por mais que o professor conheça os *designs* disponíveis e tente controlá-los, como numa espécie de laboratório, o *designing* é aberto e, por esse motivo, os *redesigned* são múltiplos e podem apontar para várias direções. A transformação pode ser uma meta, mas ela é mais difícil do que se pode imaginar, apesar dos esforços docentes.

Concluo, todavia, com um aceno de persistência e esperança: percebendo os limites na criticidade dos alunos, na semana seguinte, propus a leitura de outro livro com o mesmo tema. Trabalhamos, ainda, durante o mês de agosto, dois curtas-metragens sobre diferenças e inclusão. O trabalho de *designing*, portanto, continuou, operando, acredito, transformações, mesmo que eu não as tenha *captado* cirurgicamente, como parece ser o desejo, quase sempre, de um professor. A prática transformada não é, suspeito, visível o tempo todo, mas está sempre no horizonte.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the next 20 years of multiliteracies: a discussion with Allan Luke, *Theory into practice*, v. 57, n. 1, p. 72-78, nov. 2017. doi: 10.1080/00405841.2017.1390330.

GARCÍA, O. Theorizing translanguaging for educators. In: Celic, C; Seltze, K. (Org.). *Translanguaging: a guide for educators*. CUNY-NYSIEB. [S.l.]: 2012, p.1-6.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n. 1, 1996, p. 60-93.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

PALMER, E. Katie can: a story about special needs. Ilustrações: John Joseph. Rourke Educational Media, 2018. 24p. Disponível em: <<https://www.getepic.com/app/read/66225>>. Acesso em: 6 set. 2020.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiletracies: designing social futures" - 20 anos depois. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135166183471>.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. Helena; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SULLIVAN, K. *Children's literature genres: the difference between children's lit, middle grade, YA, and new adult*. TCK Publishing, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.tckpublishing.com/difference-between-childrens-literature-genres/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL NOTÍCIA *ONLINE* NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Ethiene Cardoso da Silva ⁵³

Introdução

O estudo do gênero discursivo “notícia *online*”, da esfera jornalística presente na plataforma digital, foi concebido como possibilidade de alcançar um ensino que tenha por foco as práticas discursivas da linguagem, considerando os contextos de vida dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deu-se, por verificar na prática docente exercida com esse público, sua presença de diferentes formas e através de diversas mídias entre os alunos. E por acreditar no grande potencial pedagógico do gênero no desenvolvimento de práticas multiletradas, e na ampliação das competências discursivas com viés crítico e reflexivo.

Seguindo esse direcionamento, o estudo tem por objetivo analisar as potencialidades do gênero discursivo notícia *online* - sob perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e do Interacionismo da Linguagem - na criação de uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa, que promova práticas multiletradas e amplie a proficiência em leitura e escrita dos alunos.

Enquanto problemática o estudo aponta para uma realidade social e educacional em que o aumento do uso das tecnologias e o surgimento dos gêneros discursivos digitais provenientes dessas práticas, nas atividades profissionais e cotidianas, são realidades cada vez mais presentes, mas não inteiramente incorporadas pelos sujeitos que delas precisam fazer uso; da constatação de um ensino que pouco considera as práticas sociais e midiáticas dos educandos; e da evidente cobrança exercida pela sociedade contemporânea sob as instituições de ensino e professores na incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas ações didático- pedagógicas.

Metodologicamente, a pesquisa é de base bibliográfica, com abordagem qualitativa dos dados. Tem por resultado, uma proposta de trabalho com o gênero discursivo notícia *online* voltada para a modalidade EJA, sob a égide do Interacionismo da Linguagem: Bakhtin (2016[1975]), Bakhtin; Volochinov (2009[1975]), Antunes (2003); Pedagogia dos

53 Mestranda em Letras PPGL/UFPA. E-mail:ethiene@ufpa.br



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Multiletramentos, Mídias Digitais Rojo: (2012, 2013,2015); e a orientação de Lopes- Rossi (2008) quanto ao desenvolvimento do projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros.

O Interacionismo e as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa

Os resultados das avaliações em larga escala, referentes à proficiência em leitura e escrita com média abaixo de 5,5 na maioria dos estados, aferidos pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB (2019), têm revelado as deficiências no aprendizado dos alunos relativos às competências necessárias para o uso efetivo da língua. A média atingida, segundo padrões do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, indica que o aluno, na disciplina Língua Portuguesa, não consegue entender reportagens, contos, cartas e poemas. Também não é capaz de identificar uma informação explícita em uma letra de música, por exemplo. Esse fato, revela que o ensino atual tem gerado alunos incapazes de se expressarem com objetividade, despreparados para usarem a linguagem em diversas situações.

Para Antunes (2003), essa realidade é reflexo da concepção de ensino de Língua adotada nas escolas, que ainda mantém viva a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, sem o devido olhar para sua funcionalidade na interação social. Na tentativa de mudar esse quadro, defende a incorporação da prática interacionista, funcional e discursiva da Língua, que considere situações de usos sociais na produção de textos orais e escritos no ensino e aprendizagem.

Essa abordagem de ensino tem respaldo na concepção interacionista proposta nos estudos do Círculo de Bakhtin, que assinala que a realidade fundamental da língua é constituída pela interação estabelecida em situação social determinada, na qual o diálogo é realizado com o uso da palavra, na forma de enunciados produzidos em íntima vinculação com o extra verbal.

Nos estudos desenvolvidos pelo Círculo é nítida a compreensão da língua como elemento a serviço da comunicação intersubjetiva, efetivada em situações de atuação social, através de práticas discursivas materializadas em textos (orais, escritos, semióticos), e não, apenas, no sistema linguístico abstrato das formas da língua. Ela é tomada como, um fato social e dinâmico que se realiza em situações de usos e práticas socioculturais específicas, por meio das interações estabelecidas entre os indivíduos em seu meio político, histórico, social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929]).

Realizar um trabalho didático que adote essa concepção, requer o planejamento e desenvolvimento de atividades que envolvam as práticas de linguagens que circulam socialmente nas ações de produção discursiva e análise linguística a serem implementadas. Nesse direcionamento, as atividades de leitura devem considerar dialogicamente todos os



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

elementos presentes no processo: autor-texto-leitor-contexto-condições de produção. Lançando mão de estratégias e práticas de atividades que levem os alunos não só a decodificar o texto, mas a compreendê-lo, nos diferentes níveis de compreensão literal, inferencial e interpretativa (MENEGASSI, 1995).

Desse imperativo resulta a importância de se trabalhar, textos que façam parte dos contextos de vida dos alunos, que circulem em seus ambientes sociais, que despertem seu interesse para a leitura, possibilitando, o contato com leituras diversas e de acordo com suas necessidades e competências pretendidas para o ensino e aprendizagem. Em busca da ampliação de suas capacidades, por meio de um trabalho articulado, que considere o contexto social, político, e ideológico, presentes nos variados discursos dos textos que os alunos têm contato.

No trabalho com a escrita, deve-se adotá-la de forma contextualizada, quando se entende que ela só faz sentido quando fala de nós e de nosso mundo. O que indica que é preciso abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada, porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos (ANTUNES, 2003).

Neste viés, o trabalho com a produção textual é entendido como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual as atividades prévias dão suporte para escrever. No entendimento da escrita como trabalho que exige esforço e dedicação do indivíduo (FIAD & MAYRINK-SABINSON (1994); (SERCUNDES,1997). O papel do professor, nesse processo, é de mediador/co-produtor do texto nas ações de planejamento, execução, leitura, revisão e reescrita.

Apoiado pelos mecanismos sociais e interativos, Geraldi (1997) sistematiza as condições de produção textual, explicando ser necessário para produção discursiva, que:

- Se tenha o que dizer;
- Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Logo, é relevante que se reconheça e valorize a visão do aluno como sujeito ativo, interlocutor, que traz para escola conhecimentos de mundo e valores que precisam ser acessados com o fim de se construir pontes dialógicas na geração de aprendizagens. Isso significa considerar os contextos sociais, históricos dos sujeitos e valorizar, no processo educacional, a comunicação da forma com a qual acontece no seu dia a dia.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Os gêneros do discurso concebidos pelo Círculo de Bakhtin como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos vinculados a situações típicas da comunicação social, enquanto produto das interações verbais estabelecidas entre os indivíduos (BAKHTIN, 2016 [1975]), surgem como elemento favorecedor na releitura da proposta do ensino da linguagem de abordagem operacional e reflexiva, ao conceber que a língua se realiza por meio “de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1975], p. 11-12).

Sua didatização no processo de ensino e aprendizagem pauta-se na concepção das práticas da linguagem como produto social e ideológico que não se separa do exterior, que não está alheio ao indivíduo e ao seu meio. A linguagem é compreendida como um fato social e ideológico que ao mesmo tempo que forma a sociedade é por ela formada.

Deste modo, a relevância do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua, repousa na possibilidade de propiciar ao aluno o contato com diferentes gêneros (midiáticos, não midiáticos), pertencentes a diversas esferas (literária, política, social, acadêmica, cotidiana, midiática), que poderá levá-lo ao seu domínio e ao aumento das habilidades em situações de comunicação, desde que neste trabalho, se privilegie o exercício da linguagem em harmonia com os contextos em que ocorrem.

Gêneros digitais e Multiletramentos

Considerando que a variedade de gêneros se estabelece pelas necessidades criadas nos distintos intercâmbios comunicativos sociais (Bakhtin, 2016 [1975]), não se pode negar a influência do avanço tecnológico nos meios de comunicação, para o surgimento de novas formas e usos da linguagem e gêneros digitais (*e-mail, webmail, podcast, meme, fanfic, vlog, weblog, chat, ciberpoema, notícia online* etc.).

A esse respeito, Rojo (2013) afirma que a multiplicação acelerada de gêneros é possível porque temos a nossa disposição tecnologias e ferramentas de leitura e escrita, que convocando Novos Letramentos (Multiletramentos), configuram os enunciados/textos em suas multisseioses ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos foram instituídos em 1996 por meio de um manifesto de professores e pesquisadores americanos, como fruto das discussões realizadas em um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). As temáticas em pauta no evento tiveram por foco, a definição das finalidades da educação e os novos letramentos em ascensão. Enquanto resultados, o documento recomenda a incorporação na prática escolar das variedades de mídias, linguagens e culturas inseridas pelas TDIC.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A pedagogia dos Multiletramentos orienta a prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino, por meio do estudo e análise da constituição das múltiplas linguagens; das novas formas contemporâneas de comunicar, agir e interagir via mídias; e das pluralidades e diversidades dos sujeitos que as utilizam “tendo por foco a compreensão, manipulação e usos da linguagem via mídias digitais” (ROJO, 2012, p. 13).

Para favorecer os Multiletramentos em sala de aula, Rojo (2013) ressalta a necessidade de a escola incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, da cultura local que o estudante leva para a sala de aula, o que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet.

É com esse desafio que o trabalho didático na disciplina de Língua Portuguesa com os gêneros midiáticos em ascensão é apresentado neste estudo: como uma alternativa para o desenvolvimento dos Multiletramentos, pois, em muitos aspectos, esses novos escritos seguem parâmetros que estabelecem relação com formas discursivas preexistentes. Ou seja, ao nos expressarmos nos meios permeados pelas mídias digitais (redes sociais, *WhatsApp*) adequamos nossos discursos, níveis de formalidade, tema, estilo, composição de acordo com a situação (contexto) e com a percepção de nosso interlocutor.

Deste modo, realizar o diálogo dos gêneros já consagrados no ensino com os que circulam nas mais diferentes esferas sociais, e por diferentes meios, surge como uma possibilidade de aproximar as práticas de usos sociais e midiáticos da língua à realidade escolar. Isso porque, essa interação fará com que o aluno necessite recorrer tanto aos conhecimentos prévios, sobre os gêneros já presentes nos currículos escolares, quanto aos conhecimentos das funcionalidades e possibilidades geradas pelos novos gêneros (ROJO, 2012).

O gênero discursivo “notícia online” na EJA.

O Ensino da Língua Portuguesa voltado para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) traz inúmeras dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho articulado aos Multiletramentos solicitados pela contemporaneidade, pois seu público é formado por sujeitos vítimas de extremas exclusões sociais, econômicas e culturais que os colocam também à margem dos bens tecnológicos e digitais em uso (PAIVA, 1983).

O público pertencente à modalidade é composto, em sua maioria, por sujeitos que possuem restrições quanto à compreensão e usos dos gêneros discursivos digitais. São jovens e adultos que apesar de estarem vivenciando as inovações tecnológicas e midiáticas, possuem grandes dificuldades, tanto em leitura e escrita da língua, quanto no manuseio das ferramentas tecnológicas (celular, aparelhos eletrônicos, computador, aplicativos, programas etc.).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Essa dificuldade de incorporação das novas tecnologias pelos indivíduos é explicada por Sancho (2006), pela constatação de que “a maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-los em conhecimento” (SANCHO; 2006, p. 18).

Logo, o fato das tecnologias se fazerem presentes no nosso cotidiano, com a disponibilização cada vez maior de ferramentas, aplicativos e serviços, não é prerrogativa de conhecimento e habilitação dos sujeitos para sua utilização, já que “na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 61). Todos estamos na condição de sujeitos aprendentes em um mundo em que nossas relações interativas com o outro e com o mundo, onde nossa própria constituição como sujeitos passa a realizar-se por meio das mídias e dos recursos tecnológicos.

Portanto, desenvolver um ensino que considere os aspectos tecnológicos e digitais na EJA é um grande desafio, e uma prova de resistência dos que trabalham com a modalidade, se considerarmos, ainda, as condições físicas, estruturais e didático pedagógicas das escolas e a ausência de políticas públicas para atender as necessidades desse público. Entendemos, no entanto, a importância em se ampliar atividades de leitura e escrita em convergência com as várias manifestações discursivas permeadas pelas mídias digitais, levando em conta as particularidades dos sujeitos da EJA, como meio de aproximá-los às práticas sociais efetivas da linguagem, e de alguma forma, inseri-los em um universo social e digital do qual muitos encontram-se excluídos.

Contudo, compreende-se, que para o alcance desses objetivos, o ensino a ser desenvolvido necessita centrar-se na abordagem crítica das novas práticas de linguagem e em seus usos coerentes e éticos. Não só com a finalidade do atendimento ao mundo do trabalho ou para a realização das atividades cotidianas dos sujeitos (estudar, trabalhar etc.), mas principalmente para provocar a reflexão quanto aos usos, reconhecendo as demandas que cercam tais práticas (BRASIL, 2017).

Em conexão com tais realidades e contextos contemporâneos de usos da língua, o suporte midiático jornal digital, e as notícias nele veiculadas, revelam-se como importantes instrumentos para o desenvolvimento das competências discursivas e multiletradas dos sujeitos. Isso porque o jornal antes, predominantemente veiculado via mídias impressas, televisivas e rádio, com configurações discursivas e linguísticas rígidas e estanques passou a também se configurar no meio digital. Junto a essa inserção, novos gêneros discursivos o incorporaram, envolvendo suas multissemoses, multimodalidades, agregando maior dinamicidade e possibilidade de interação do leitor com o texto. (MARCUSCHI, 2002, p. 1).



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

O Jornal digital é a versão *online* de um jornal, ou como uma publicação independente, ou como a versão *online* de um jornal impresso, que traz em sua estrutura, suporte e constituição inúmeras multisssemioses e funcionalidades que o meio virtual dispõe para a exploração em sala de aula.

Sobre as potencialidades do trabalho didático com os gêneros jornalísticos Rodrigues (2001) comenta:

A entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguísticos-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos. (RODRIGUES, 2001, p. 214)

Agregado a isso, a importância do trabalho com textos jornalísticos repousa no fato de circularem livremente nos ambientes sociais em que os alunos transitam, e por veicularem eventos da realidade que perpassam por seus interesses, podendo, com isso, gerar discussões, reflexões e expansão do senso crítico dos alunos.

Entre as principais diferenças entre à versão impressa do jornal e a versão *online*, pode-se destacar:

Quadro 1: Diferenças entre o jornal Impresso e o Jornal online

	Jornal Impresso	Jornal Online
Conteúdo	Produzido, apenas, pelos redatores, não há a participação dos leitores em sua produção.	Participativo, interativo, o leitor tem a oportunidade de colaborar com a criação das matérias.
Formatação do Conteúdo	A informação se dá por meio de texto e imagem, o que permite a leitura de um texto por vez. A informação fica limitada ao que está escrito.	A interação com o conteúdo é maior, com a presença de diversos formatos de mídia (imagem, texto e som), o que possibilita uma leitura mais interativa e dinâmica.
Personalização das notícias	Possibilita ao leitor localizar matérias com temas definidos e com um número de informações restritas.	Os usuários têm maior liberdade na escolha das áreas de seu interesse e assim interagir com as temáticas que mais lhes agradam.

Fonte: a autora



Evento Online

I I Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital

(Re)configurando o Letramento na Cultura Digital

15 e 16 de junho de 2021

Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Figura 1 - A) Capa do jornal impresso. B) Página do jornal digital



Fonte: a) <https://doi.com.br/digital> b) <https://www.oliberal.com>

A notícia, produto principal dos jornais, é um gênero discursivo da esfera jornalística, esfera “responsável pelo ‘controle’ e circulação da informação” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 141). Possuem entre suas finalidades, o relato de fatos sociais políticos e econômicos, que de algum modo, podem despertar interesse para o público leitor dos jornais que os veicula. Circulam em vários instrumentos de mídias (impressa, tv, rádio, vídeos, blogs, sites etc.), utilizando-se fartamente da escrita para sua divulgação.

Por meio do jornal *online* e das notícias nele veiculadas, pode ser possível, realizar o trabalho, na escola, com foco no desenvolvimento da leitura e na percepção da importância de ser bem-informado, ajudando os alunos na utilização prática dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa, através da produção escrita, e compreensão das variadas formas de linguagens presentes nos contextos digitais. Além disso, é possível incentivar a produção de notícias, com o uso das diversas linguagens disponibilizadas no ambiente virtual, proporcionando maior entendimento e percepção dos objetivos deste instrumento de mídia e revelando aspectos importantes para a leitura e compreensão crítica e global dos textos/discursos expostos em seu interior.

Essa perspectiva norteou a criação da proposta didática com o gênero notícia “online”, concebida com o intuito de estimular os alunos na vivência mais real com os estudos da linguagem. Dando-lhes maiores condições para os sujeitos passarem de alunos, ouvintes, leitores e telespectador para leitores e produtores críticos e conscientes de seus textos.

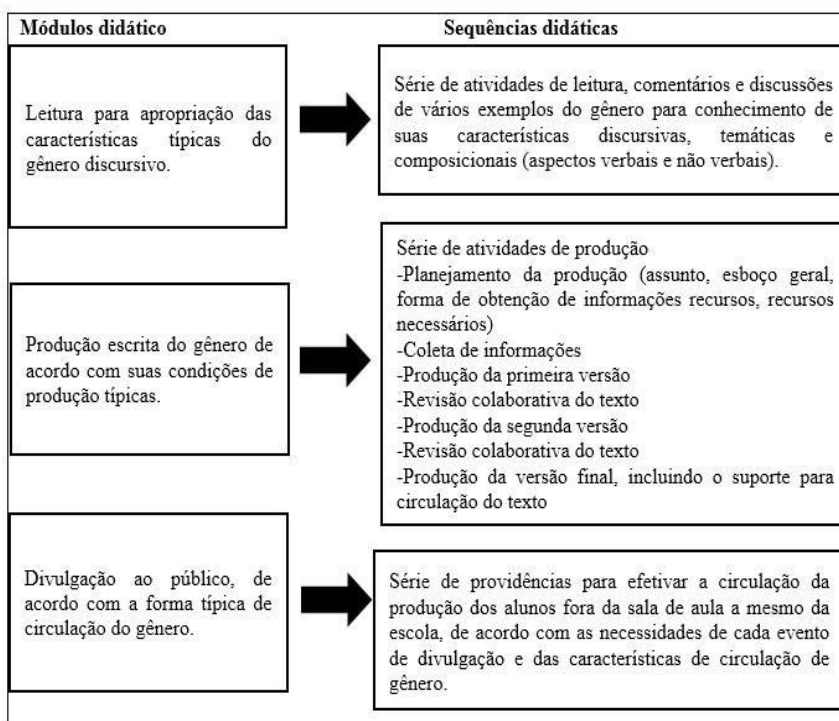


Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Sugestão metodológica para a produção de “notícias *online*” pelos alunos da EJA.

A metodologia escolhida para a criação da proposta didática com o gênero notícia *online* tem por base a orientação de Lopes- Rossi (2008), quanto aos Projetos pedagógicos para a produção escrita de gêneros discursivos. A proposta é constituída por “módulos didáticos”, em que são apontadas atividades de leitura, produção escrita e divulgação da produção dos alunos.

Quadro 2: Estrutura do Projeto Didático de Gênero



Fonte: Lopes-Rossi (2008, p. 63).

Seguindo essa orientação, na elaboração da presente proposta, estão previstas atividades que levem os alunos a observarem e analisarem os acontecimentos de sua rua, escola, cidade; a pesquisarem notícias que abordem temáticas que considerem importantes dentro de suas vivências; e a produzirem notícias utilizando as diversas possibilidades de linguagens midiáticas disponíveis. Dentre as ações previstas, encontram-se as de: edição, *design* de imagens, vídeos, leitura, escrita e reescrita de textos, com a utilização das mídias e recursos digitais. Espera-se, com isso, que tanto a prática da leitura, quanto a produção textual sejam desenvolvidas de forma contextualizada.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

A proposta está organizada em cinco módulos, que serão efetivados em blocos de aulas, podendo ser ampliada e adaptada pelo educador de acordo com a necessidade da turma e com base nos resultados esperados para o nível/série em que trabalha:

Módulo I - Apresentação das diferenças entre o Jornal digital e o jornal impresso; e notícias impressas e notícias *online*

A apresentação desses instrumentos de mídias tem por finalidades ambientar os alunos para as características dos jornais, analisar os recursos que eles oferecem aos leitores e verificar as intenções dos textos produzidos e divulgados em seu interior.

Dentre os principais aspectos que poderão ser explorados destacam-se: as seções que constituem os jornais, os objetivos de cada seção; os produtores dos jornais e das notícias; a linha político ideológica assumida pelo jornal e jornalista; os interesses sociais subjacentes aos textos produzidos; a escolha dos recursos linguísticos e multissemióticos utilizados e suas funcionalidades; a análise dos discursos proferidos nas notícias veiculadas; os gêneros discursivos digitais que os compõem.

Módulo II - A composição da notícia *online*: os elementos hipertextuais e hipermediáticos:

Este módulo tem por objeto o estudo da notícia *online* por meio da identificação de sua composição multimodal e multissemiótica, compressão das funções dos recursos *hipertextuais* e *hipermediáticos*, conhecimento dos elementos estruturais, recursos linguísticos e identificação das funcionalidades das múltiplas linguagens envolvidas para a compreensão global do texto.

Módulo III - A ordenação dos fatos, o efeito de imparcialidade e a intencionalidade na notícia *online*.

O módulo pretende desenvolver atividades que levem a análise crítica e reflexiva de algumas notícias (previamente selecionadas pelo professor), para compreender: a ordenação dos eventos relatados, as marcas linguísticas de imparcialidade e seus efeitos de sentido, bem como, perceber as intenções e discursos subjacentes às notícias veiculadas através da uma leitura apurada das temáticas levantadas nas notícias.

Módulo IV - Criação de notícias *online* pelos alunos.

A partir dos conhecimentos obtidos, mediante as aulas sobre as notícias em formato *online*, é possível, neste módulo, iniciar a construção de uma pauta de assuntos e opiniões interessantes que podem ser captadas e transformadas em notícias. Para isso, os alunos deverão ser incentivados a realizar leituras em diversos suportes, selecionar um fato de seu interesse, que corresponda a uma situação específica de seu contexto para transformar em



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

notícia, levantar dados sobre o fato selecionado e compor notícias para divulgação no jornal da turma.

Módulo V - Edição e publicação da notícia *online*.

Para a efetivação desta etapa, os alunos deverão selecionar, dentre as notícias produzidas na etapa anterior, as mais interessantes para serem publicadas no jornal. Dentre as ações que deverão ser realizadas por eles destacam-se: a seleção de temáticas, estudo, pesquisa, montagem, *design*, elaboração de textos, imagens, revisão etc. Após a finalização deste processo, as notícias poderão ser publicadas na *web*, tendo por suporte um site da turma, página de um *blog* ou outra mídia.

Considerações Finais

Como resultados dos estudos realizados sobre a temática constatou-se que desenvolver um trabalho em sala de aula tendo por base a concepção Interacionista da Linguagem e os Multiletramentos requer planejar e desenvolver atividades que envolvam práticas de linguagens que circulem socialmente e digitalmente nas ações de produção discursiva a serem implementadas.

Nesse âmbito, os gêneros digitais mostraram-se como uma alternativa possível para a aproximação do ensino de línguas às práticas contemporâneas da linguagem. E a notícia em suporte digital revelou-se com grande potencial para a realização do trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa.

Na proposta didática criada com o gênero notícia *online* foram planejadas atividades de ensino da língua pautadas em situações reais de interação comunicativa em que os usos da língua tivessem relação com as práticas efetivas dos sujeitos, visando a promoção de práticas multiletradas e ampliação da proficiência em leitura e escrita dos alunos.

A proposta apresenta-se, então, como um dos caminhos que pode ser percorrido com o intuito de romper com as práticas de ensino da Língua Portuguesa descontextualizadas, na busca de torná-lo mais dinâmico e significativo, na valorização das interações e do trabalho com a palavra dentro do contexto de comunicação. E na aproximação dos usos e práticas discursivas midiáticas dos sujeitos, e de seus contextos, dando-lhes condições efetivas de expressão por meio de produções escritas autorais, e da realização de leituras críticas e reflexivas.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1975].

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2016. Acesso em 10 de abril de 2021.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**, In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

IDEB Resumo Técnico 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf. Acesso em 25/05/2021

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta**. In: PETRONI, Maria Rosa (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiência de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50a Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR** 17(1): 1995.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RODRIGUES, R. H. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. IN: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHO, J. Maria. ET AL (2006). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL

Luana Aparecida Matos Leal Fernandes⁵⁴

Renata Soares Souza Dias⁵⁵

Introdução

No espaço escolar, as práticas de leitura e de escrita cumprem um importante papel na formação dos estudantes. Em vista disso, o ensino das competências de ler e de escrever na escola torna-se foco de pesquisas, sob diferentes perspectivas teóricas, como, por exemplo, o estudo da relação entre ensino de escrita e o uso das tecnologias digitais. Projetos maiores, que analisam a presença e a necessidade das Tecnologias Digitais da Informação (TDICs) como ferramentas de ensino, vêm sendo desenvolvidos por professores e pesquisadores, nas últimas décadas, e ganharam maior fôlego, em decorrência da pandemia da Covid 19, no ano de 2020.

Após as aulas presenciais serem suspensas, um novo modelo de trabalho foi imposto a estudantes e professores de todo o mundo. No Brasil, essa imposição de um ensino remoto (online) veio carregada de angústias, desafios e improvisos, que, ao longo desse período, também trouxe, inevitavelmente, novas formas de ensinar e de aprender. Sem deixar de fazer as devidas análises em relação aos problemas de acesso à internet, à falta de equipamentos, às dificuldades individuais enfrentadas no uso das ferramentas tecnológicas e, ainda, aos inúmeros desafios sanitários impostos pela pandemia, consideramos que, nesse processo, as tecnologias digitais tornaram-se aliadas de todos os envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem, dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, trazemos, neste artigo, um relato de uma experiência sobre uma prática de ensino de leitura e de escrita que permitiu aos estudantes explorar, por meio da tecnologia digital, a multimodalidade da linguagem. Trata-se de uma atividade de leitura e produção textual escrita realizada nas aulas de Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano do ensino

⁵⁴ Professora de Língua Portuguesa (IFNMG/Campus Salinas). Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). E-mail: luamatosleal@gmail.com

⁵⁵ Professora de Língua Portuguesa (Escola Estadual Dom Lúcio/Espinosa). Mestre em Estudos Linguísticos (UNIMONTES). E-mail: renataunimontes@gmail.com



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

fundamental, em uma escola estadual do norte de Minas Gerais, na qual, por meio da ferramenta *padlet*, foram trabalhados aspectos relacionados à multimodalidade da língua, explorando recursos verbais e não verbais. A discussão que apresentamos na análise dessa prática decorre do estudo feito a partir dos documentos reguladores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, considerando, especialmente, o modo como esse ensino dialoga com o conceito de multimodalidade e com o uso das tecnologias digitais nas práticas de leitura e de escrita.

Considerações sobre o ensino de leitura e de escrita

A sociedade está em constante transformação, e, com isso, surge a necessidade de o indivíduo passar da condição de mero expectador do processo de construção social para a condição de protagonista da transformação social. Nesse cenário, surge a necessidade de se instaurar, no âmbito educacional, novas perspectivas, o que contribuiu para mudanças de postura do professor para efetivação de uma prática docente coerente com os anseios da sociedade. Uma das maneiras para que essa transição ocorra é pela democratização da cultura com a qual se inicia o processo de leitura e de escrita.

Nota-se que essa postura se faz necessária, uma vez que o processo de leitura e de escrita é um artifício de poder que influencia diretamente em nosso cotidiano. A leitura e a escrita fazem com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo. Nesse aspecto, é primordial que a escola intensifique em suas aulas o processo de ensino, por via da leitura e da escrita, acrescentando ao meio escolar, o prazer de ler e escrever, assim, formando estudantes capazes de tornarem-se leitores ativos e escritores de variados gêneros textuais.

A partir dessa ideia, é pertinente citar que o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais é assegurado nas várias esferas que a atividade humana está relacionada. Cada uma dessas esferas em que circulamos: cotidiana, profissional, escolar, política, etc., utiliza sua específica linguagem na forma de gêneros textuais discursivos.

Quando tratamos de leitura, infere-se que ela é um processo por meio do qual compreendemos a linguagem em suas distintas materialidades. Para essa compreensão, são importantes, tanto o texto como o leitor, suas expectativas, seu conhecimento de mundo, além do objetivo com que realiza a leitura. Martins (1991) coloca que aprender a ler representa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Esses objetivos podem estar ligados a coletar uma informação, entreter-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. A partir desses aspectos, as estratégias usadas para ler se diferenciam, de acordo com o texto a ser lido e a finalidade que se pretende alcançar. A leitura de um



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

romance é diferente da leitura de um verbete de dicionário, de um artigo de opinião ou de uma charge, por exemplo. Portanto, essas habilidades precisam ser desenvolvidas para que as competências sejam adquiridas e consolidadas.

Essa ideia, no que tange à leitura, está presente no que os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental estabelecem, afirmando que a leitura

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata 'simplesmente de extrair a informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 2001, p. 41).

Os PCN (BRASIL, 2001) mostram que a decodificação é apenas uma das etapas do desenvolvimento da leitura. As outras etapas são: a compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação. A partir disso, vemos que essas etapas dependem uma da outra e para a leitura ser realizada é necessário não só a decodificação, mas também a compreensão.

Nesse viés, quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos nas situações que a realidade nos impõe e passamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar solucionar os problemas que elas nos apresentam, estamos procedendo leituras, as quais nos possibilitam, praticamente, ler o que for necessário. Sobre esse aspecto, Martins (1991) assevera que a aprendizagem da leitura se relaciona ao processo de desenvolvimento global do indivíduo:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1991, p. 22).

Para isso, é necessário entender o sentido ampliado da leitura, para além da leitura e da escrita ensinadas no âmbito escolar. O ato de ler refere-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. Percebemos que essa ideia está presente na concepção de Koch (2002), para a qual o leitor



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

é quem constrói o sentido do texto. Observa-se, portanto, que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo.

No que tange, especificamente, à escrita, é fundamental ressaltar que esse hábito deve ser incentivado na escola e o estudante deve perceber que é uma prática fundamental para seu desempenho escolar e, conseqüentemente, social. Para que uma produção textual se consolide de maneira satisfatória, cabe ao estudante ter conhecimentos adquiridos por meio de uma prática constante de leitura.

Nessa ideia, verifica-se que a escrita é um mecanismo fundamental que influencia em nosso dia a dia. Ao fazer uso da escrita, nota-se que ela não acontece por acaso, há sempre um objetivo por trás das palavras. Nessa visão, a escrita faz com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo. O ato da escrita está interligado inteiramente à leitura e, conforme afirma Cagliari (1997, p. 103), “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura”. Dessa maneira, evidenciamos que a prática de escrita deve estar em consonância com o exercício de leitura. Essas ações, realizadas de forma eficaz, contribuem para formar um sujeito com um posicionamento crítico, capaz de “ler o mundo”.

Na conjuntura em que nos encontramos, de ruptura nas práticas tradicionais de ensino, cabe ao professor o papel de desenvolver práticas efetivas de leitura e de escrita, já que ele é o mediador do conhecimento e, nesse aspecto, carrega essa importante missão, buscando, sobretudo, novas formas e tentativas de se trabalhar. Nesse sentido, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, por meio de metodologias ativas, que exploram o protagonismo do discente, os professores podem viabilizar aos estudantes o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente e, ainda, ensiná-los a produzir e interpretar diferentes textos, formados por múltiplas linguagens.

Tecnologias digitais e multimodalidade nas práticas de leitura e de escrita

As discussões sobre a presença das tecnologias digitais no ensino mostram, ao longo dos anos, a necessidade de incrementar o processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com as circunstâncias histórico-sociais. Para Moran (2004), as tarefas de ensinar e de aprender, há tempos, vêm sendo desafiadas e, por isso, faz-se necessário repensar, a todo momento, as práticas escolares.

No contexto apresentado neste artigo, essas práticas estão sendo reformuladas e amparadas, de forma incisiva, no uso das tecnologias digitais, às quais têm sido aplicadas no ensino das diversas áreas do conhecimento. Especialmente, em relação ao ensino de língua, esses



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

recursos dão destaque para práticas que potencializam o letramento da escrita verbal, e, ainda, de outras semioses, como a imagem e o som, às quais permitem-nos pensar sobre o fenômeno da multimodalidade no ensino da escrita. Sobre essa discussão, Dionísio (2011) argumenta que

[n]a sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados (DIONÍSIO, 2011, p. 39).

Nesse sentido, especialmente no contexto digital, novas formas de apresentação de um texto tornam-se ainda mais frequentes. Por isso, o trabalho com a produção escrita, no espaço escolar, precisa se adaptar para contemplar essas diversas modalidades, presentes em diferentes gêneros e em distintas situações de uso.

Em consonância com esse encaminhamento, os documentos reguladores do ensino de língua, no contexto educacional brasileiro, enfatizam o trabalho com a multimodalidade. Acerca desse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de que os estudantes,

ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual motora, como Libras, e escrita) e corporais (cênicas, dança) (BRASIL, 2018, p. 486).

Essa proposta vai ao encontro do efeito causado pelo uso das novas tecnologias digitais no ensino de línguas, uma vez que esses recursos proporcionam ao discente acesso mais direto a textos que se organizam de maneira híbrida e multissemiótica incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Para Ribeiro (2020),

[...]abordar textos (leitura e escrita) de uma perspectiva multimodal ajuda a compreender configurações que vão além do modo palavra ou verbal, e que esses modos são tão importantes, em muitos textos, quanto o que está escrito, erigindo uma composição cujos sentidos só se produzem justamente porque o texto é como é, onde está e como circula (RIBEIRO, 2020, p. 30).

A partir dessa reflexão, destacamos que, para além de atender ao que está determinado em documentos reguladores, como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citada



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

anteriormente, é importante a compreensão de que todo texto, carrega em sua composição uma existência multimodal (RIBEIRO, 2021). Além disso, argumentamos que o ato de ler e de escrever está intrinsecamente ligado a fatores histórico-sociais, o que, no contexto de ensino remoto, corrobora com a necessidade do uso de recursos tecnológicos digitais. Nessa perspectiva, é que desenvolvemos, como prática multimodal de leitura e de escrita digital, o trabalho com a produção textual, por meio do uso da ferramenta *padlet*, experiência a qual passamos a descrever.

A teoria na prática: o uso da ferramenta *padlet* como mural virtual nas aulas de Língua Portuguesa

Como já discutimos no decorrer deste texto, a conjuntura atual em que estamos vivendo impôs que uma reestruturação acontecesse, de forma rápida, no processo educacional. Nunca foi tão necessário, como tem sido neste momento, o uso das tecnologias digitais.

Há muito tempo, discute-se a utilização dos recursos tecnológicos, prevista pelos documentos oficiais que norteiam o ensino. Entretanto, no cenário atual, essas ferramentas passaram a ser o principal canal entre professor e aluno, um meio necessário para continuar a promover o aprendizado. Uma vez que, transformações repentinas ocorreram no processo de ensino, inúmeros professores, sem habilidades para utilizar a tecnologia digital em sala de aula, foram surpreendidos, sem tempo para capacitar-se e estarem preparados para essa nova realidade. Os docentes tiveram de se reinventar para aprender a dar aulas de uma forma totalmente diferente.

Sabemos que, neste modelo de ensino, são vários os desafios, tanto para os professores quanto para os alunos e evidenciamos que uma grande parcela dos alunos não tem recursos tecnológicos nem acesso à internet. Assim, percebemos que a interação entre aluno e professor se torna dificultosa, sendo, neste momento, um grande empecilho no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa visão, em meio às aulas remotas, e mesmo ciente de que nem todos os alunos possuem acesso à internet, mas com o intuito de desenvolver práticas que coloquem o aluno como protagonista das ações, realizamos atividades a fim de promover as metodologias ativas. Para isso, proporcionamos aos estudantes a oportunidade de atuarem no processo de aprendizagem, algo necessário no formato de ensino adotado, devido a todos os atrativos do contexto fora da escola.

Uma das ações realizadas neste período de ensino não presencial, com uma turma de 9º ano de escolaridade, foi intensificar as práticas de leitura e de escrita por meio do uso das



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

tecnologias digitais, contribuindo para efetuar o trabalho com a multimodalidade, tão necessária para os letramentos.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma atividade, utilizando o *padlet* como um mural para inserção, apresentação e discussão das produções dos estudantes. O *padlet* é uma ferramenta online gratuita que permite a criação de um mural dinâmico e interativo no qual é possível registrar, guardar e compartilhar conteúdo. Nele, é permitida a junção de diferentes modos semióticos como o linguístico, o imagético e o sonoro.

Nas aulas síncronas, via Google Meet, trabalhamos uma temática específica, “Respeito às diferenças, inclusão social e diversidade”, em consonância com o que foi proposto no Plano de Estudo Tutorado⁵⁶ (PET). Por meio das aulas, realizamos leituras, discussões e interpretações de textos baseados no tema. Após a compreensão do assunto em discussão, foi proposto aos estudantes que selecionassem, com base em leitura de diferentes gêneros textuais, um texto relacionado ao tema abordado. Feita a escolha do texto, os alunos produziram uma argumentação escrita, a partir da compreensão do texto escolhido e, por fim, publicaram o material elaborado no *padlet*.

Mediante essa proposta, houve uma participação e um engajamento efetivos dos estudantes, que publicaram, no mural, vídeos, charges, músicas, memes, poemas, tirinhas, entre outros gêneros, os quais apresentam linguagens e modos distintos de materialidade. Isso nos permite, conforme Ribeiro (2020), pensar no trabalho com a leitura e com a escrita numa perspectiva multimodal, que compreende essas atividades por uma concepção que vai além do modo verbal, estritamente linguístico, no que diz respeito aos estudos do texto e da escrita em sala de aula.

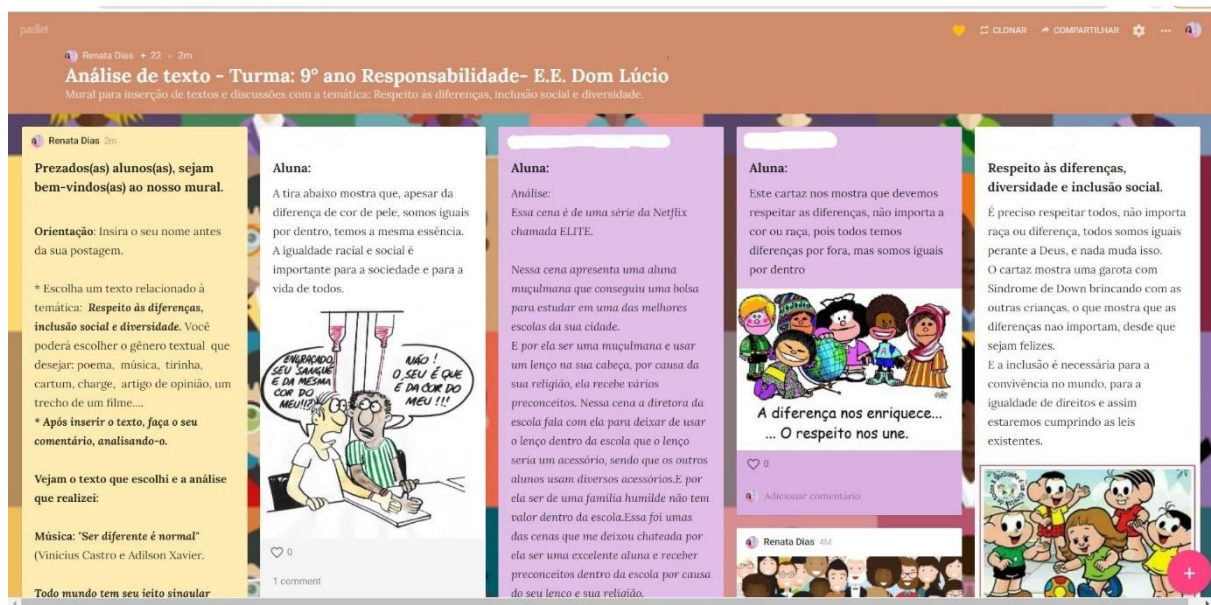
A seguir, apresentamos dois recortes das publicações no mural virtual, realizadas pelos alunos:

⁵⁶ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele vem sendo ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem no período de ensino remoto.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Figure 1 - Mural do Padlet (página inicial)



Fonte: Arquivo das autoras.

Na imagem 1, há um recorte dos trabalhos publicados, pelos estudantes, no mural virtual. Com o objetivo de relembrar as informações repassadas a eles, durante as aulas, via *Google Meet*, disponibilizamos, no próprio mural, as orientações para a produção textual. Destacamos também a temática e as sugestões de gêneros textuais a serem escolhidos. Ainda, com o intuito de motivar o engajamento dos discentes na atividade, realizamos uma publicação no mural. Escolhemos uma canção, logo em seguida, realizamos o comentário argumentativo. E para ficar mais dinâmico, publicamos também o vídeo com a canção escolhida.

Ao analisarmos esse recorte (Figura 1), vemos que foram postadas uma charge, uma descrição de uma cena de um filme e um cartaz, todos referenciando o tema proposto. Ao verificar os comentários escritos, percebemos que os estudantes já demonstram uma maturidade crítica, pois se posicionaram acerca de um problema social. Apesar de estarem no ensino fundamental, fizeram uso coerente da argumentação. É importante citar ainda que o *padlet* permite curtir e comentar as publicações feitas, proporcionando uma interação entre os participantes.

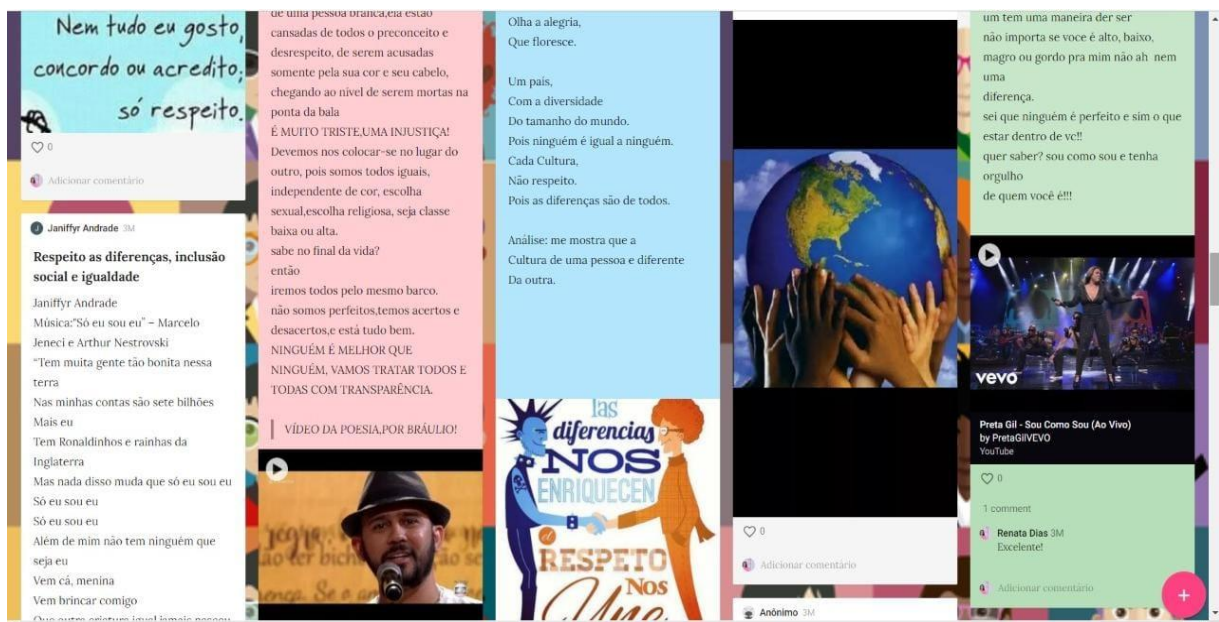
Notamos, de um modo geral, que, a partir dos textos escolhidos e das produções realizadas, essa atividade foi uma experiência que contribuiu para a ampliação dos letramentos, uma vez que proporcionou uma participação significativa e crítica nas variadas práticas sociais constituídas pela leitura, pela escrita e por outras linguagens. Nesse olhar, verifica-se que esse trabalho promoveu a ampliação das referências culturais, explorando valores sociais e, sobretudo, a compreensão de textos multissemióticos.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Ainda nessa perspectiva, a figura 02 mostra que, mesmo não sendo uma obrigatoriedade da proposta, trazer para o mural, apenas textos multimodais, há uma prevalência desses gêneros na seleção feita pelos estudantes. A escolha desses gêneros, a nosso ver, está relacionada, inclusive, ao fato de que esses jovens, devido às condições histórico-sociais, que mudaram a relação do homem com as tecnologias, têm acesso a uma diversidade maior de textos, via ferramentas digitais, fora dos espaços escolares e fazem essa transferência para a atividade solicitada, conforme vemos, no segundo recorte, a seguir.

Figure 2 - Mural do Padlet



Fonte: Arquivo das autoras.

Verificamos, no recorte, que o uso do *padlet*, como mural para exposição dos textos, permitiu aos estudantes a inserção, de modo mais fácil, de imagens, vídeos e *hiperlinks*. Além disso, a possibilidade de compartilhamento desse material, de forma síncrona e assíncrona, proporcionou a troca de conhecimentos entre os colegas, a interação e o engajamento na atividade. Como vemos, foram postados, no mural, letras de música, links de vídeos e cartazes com imagens alusivas à temática. Em relação aos *hiperlinks*, por exemplo, ainda se destaca a possibilidade de novas leituras a partir do acesso a outros materiais alusivos ao tema.

Com essa prática, foi possível discutir com os estudantes diferentes pontos de vista, os quais contribuem para a construção da argumentação sobre o respeito às diferenças e a inclusão social na sociedade brasileira. Para cada imagem e/ou texto escolhido, foram elaborados comentários que mostram o engajamento dos participantes com a discussão levantada. Além



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

disso, a relação dos elementos verbais, imagéticos e sonoros torna-se fundamental para elaboração escrita da compreensão que eles têm sobre o tema.

Numa perspectiva argumentativa, ainda destacamos que essa proposta permitiu aos estudantes relacionar conhecimentos de diversas áreas para construção do ponto de vista sobre o tema abordado, por meio de um rico repertório. Mais uma vez, essa ação destaca o protagonismo dos discentes, visto que, ao selecionar os textos, eles trazem abordagens que refletem o modo como eles enxergam a temática trabalhada.

Considerações finais:

A partir deste relato, cabe-nos pensar que atividades como essa, inevitavelmente, mais frequentes no contexto de ensino remoto, podem e devem continuar fazendo parte das práticas escolares. Sabemos que os discentes possuem uma grande habilidade no que tange ao uso das tecnologias digitais, e isso proporciona uma troca de conhecimento riquíssima com o professor.

No exemplo aqui apresentado, apesar de não conseguir atingir a participação de todos da turma devido à falta de acesso à internet, foi grande o envolvimento dos discentes ao realizarem o trabalho. Notamos que, com essas atividades, é possível trabalhar aspectos linguísticos relacionados à leitura, à interpretação e à escrita, além de habilidades tecnológicas, da criatividade e do trabalho colaborativo. Portanto, é perceptível o êxito nos trabalhos realizados, visto que, os estudantes participaram ativamente, tornando-se, assim, também responsáveis pela construção do conhecimento.

Por fim, argumentamos que, por meio das tecnologias digitais e para além delas, é preciso ressignificar o trabalho com a leitura e com a escrita na sala de aula, considerando as condições histórico-sociais. Além disso, torna-se importante compreender que a abordagem multimodal pode ser produtiva para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, dentro do que vem sendo pensado na contemporaneidade.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Língua Portuguesa. 3. ed., Brasília, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MORAN, José. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranOsnovos.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana. Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, v. 13, n. 3, set- dez, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5005. Acesso em: 10 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2021.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

TEXTO DIGITAL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LEITURA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Erijane da Silva Virtuoso (IFAL)⁵⁷

Julienne Marta da Silva (IFAL)⁵⁸

Introdução

De agosto de 2018 a janeiro de 2020 participamos como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas. O PIBID é uma oportunidade em que o futuro docente é incentivado a vivenciar a realidade de sala de aula, desenvolvendo projetos e interagindo com alunos da educação básica. Uma das nossas experiências vivenciadas no PIBID foi com a aplicação de uma sequência didática (doravante SD) que envolvia os processos de leitura e escrita do hipertexto em aula de Língua Portuguesa. Isso ocorreu com alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Arapiraca - AL.

Chegamos na aplicabilidade desse trabalho levando em consideração que o uso frequente de tecnologias com acesso à internet vem elucidando novas formas de comunicação e interação social, o que, certamente, requer um conhecimento sobre as habilidades de produção e leitura de textos digitais. Pensando nisso e na promoção do letramento digital, tornando as tecnologias e informações do meio digital presentes no cotidiano escolar, é imprescindível pensar nos hipertextos em sala de aula.

Nesse sentido, é notável que hoje a realidade do indivíduo está voltada para o mundo digital, sobretudo dos jovens que vivem conectados às redes sociais quase todo o tempo, lidando com o texto digital - os hipertextos - sem se dar conta do que são, como eles são desenvolvidos e como nos exige envolvimento na hora da leitura, constituindo-se, portanto, um espaço multimodal por natureza, o que exige do leitor escolhas de caminhos para construção de um sentido (KOCH, 2007).

57 Graduada do Curso de Letras Português, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, janevirtuoso@gmail.com.

58 Graduada do Curso de Letras Português, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, juliene.jhuly@gmail.com.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

Assim, refletindo acerca do processo de leitura e escrita no hipertexto que envolve a sinestesia de elementos da oralidade e da escrita, fundamentados por pesquisadores contemporâneos como: Xavier (2010); Oliveira Andrade (2005); Koch (2014); Marcuschi (2010); e com o objetivo de investigar na prática as funcionalidades do hipertexto como fenômeno de influência no modo de interação linguístico-social, a sequência didática apresentada neste artigo, orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi desenvolvida em cinco etapas. Portanto, o procedimento utilizado será de cunho qualitativo, já que nosso objetivo é interpretar a situação em estudo focando o processo e não o resultado (MOREIRA, 2002).

Hipertexto: escrita, leitura e sentido

O hipertexto é uma forma de produção textual que se apresenta de maneira híbrida, conforme nos orienta Marcuschi (2010), isto é, mescla elementos da oralidade e da escrita, além de dialogar com outros traços semióticos que o constitui multimodal (XAVIER, 2010; OLIVEIRA ANDRADE, 2005; KOCH, 2014). Isso nos leva às suas características peculiares que vão desde a não linearidade e multissêmico até se chegar a sua intertextualidade e aos seus constituintes internos, os links/nós, que proporcionam naturalmente uma leitura de construção de sentido cheia de idas e vindas, dinâmica e lúdica com múltiplos caminhos, o que permite uma interação ativa entre autor-texto-leitor no processamento do ato de ler (KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2010; XAVIER, 2010), já que o leitor tem certa liberdade de “navegar” de acordo com seus objetivos de leitura, passando de um fragmento a outro.

Desse modo, as funções de autor e leitor são ressignificadas permitindo que o leitor se torne coautor na construção (hiper)textual (POSSENTI *apud* KOMESU, 2005), por isso o leitor precisa saber como o texto digital se organiza para seguir estratégias de leitura adequadas para a concreta construção do sentido, assim, ele saberá lidar com a carga perceptual-cognitiva imposta pelo hipertexto, evitando o stress cognitivo. Portanto, com a aplicação dessa sequência didática pretendemos mostrar como o aluno enquanto leitor deve se comportar diante do hipertexto para manusear o suporte dinâmico e fazer as seleções adequadas de “navegação” e não se afogar no mar de informações.

A sequência didática

A sequência didática é um procedimento sistemático formado pelo conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si com a finalidade de desenvolver um trabalho para melhorar



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

determinada prática de linguagem. No caso em estudo, o hipertexto que se apresenta como um modo de produção textual. A sequência didática elaborada foi adaptada do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentando a estrutura de: Apresentação da situação, Produção Inicial, Módulos e Produção Final.

Assim, as etapas planejadas e desenvolvidas têm o intuito de possibilitar aos alunos práticas lúdicas e mais atrativas que os permita conhecer a língua de forma abrangente, oferecendo subsídios que os auxiliem no desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo de textos produzidos no ciberespaço, promovendo um melhor desempenho do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, contribuindo com a inclusão digital e as práticas sociais, que são articuladas e propagadas pela linguagem. Desse modo, a Sequência Didática foi pensada junto às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC como forma de desenvolver o letramento digital dos discentes e promover aprendizagens mais significativas por aproximar o processo de ensino aprendizagem à realidade dos estudantes.

Nesse contexto, o uso das TDIC fomentam metodologias de ensino mais interativas que enfatizam a importância do professor por mudar o seu papel em sala de aula, levando ao letramento digital ou aos novos multiletramentos, como atualmente é chamado devido às novas mídias digitais que compõem os textos de uma pluralidade de linguagens, à multimodalidade (ROJO e MOURA, 2019). Assim, como já definia o Grupo de Nova Londres, os multiletramentos no campo da multiplicidade de linguagens compreendem “semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p.14), requerendo novas formas de conhecimento estratégico e conseqüentemente determinando novos comportamentos.

Portanto, o desenvolvimento dessa SD possibilita o conhecimento ou aprofundamento sobre os elementos constituintes do hipertexto e o (re)conhecimento de suas funcionalidades na prática, servindo como fonte de informação para acompanhar e orientar os alunos no ato de ler, observando a escrita e explorando o universo hipertextual com a perspectiva de ampliar a competência comunicativa e influenciar no modo de interação linguístico-social.

Apresentação da situação

O primeiro contato com os alunos foi para expor sobre o que seria trabalhado com eles durante algumas aulas. Assim, esse momento se deu com a abertura da fala sobre o que define hipertexto e onde se efetiva para que os alunos entendessem o universo do texto digital, compreendessem o modo de produção textual visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Em seguida foram apresentadas as etapas da sequência didática e ao



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

final dessa apresentação distribuímos as cópias das telas *printadas* dos hipertextos para que os alunos fizessem o reconhecimento do que foi discutido.

Produção inicial

A produção inicial se deu com a leitura de um hipertexto. No entanto, não aconteceu conforme o previsto, tendo em vista que a escola desde o início do ano letivo de 2019 passava por reforma na infraestrutura e não tinha sala de informática nem nos disponibilizou internet para uso coletivo (Wifi). Devido a isso, não foi possível o momento no laboratório de informática, então a turma foi dividida em equipes com aproximadamente cinco integrantes cada, tendo um componente por equipe com acesso à internet de dados através do smartphone.

Dessa forma, solicitamos que os alunos acessassem a página de busca Google e pesquisassem por “hipertexto wikipédia”, ativassem a primeira opção e fizessem a leitura à vontade. Os alunos foram orientados que à medida que fossem finalizando a leitura, passassem o smartphone a outro colega para que todos pudessem ter acesso ao texto.

Após a apreciação do hipertexto, os alunos foram questionados sobre como fizeram a leitura, se foi de forma linear ou fragmentada e se utilizaram algum recurso como a ativação de links, por exemplo. Esse momento serviu para medirmos o conhecimento prévio que a turma tem sobre leitura em hipertexto.

Módulo 1: texto impresso x texto digital

Neste módulo foram iniciados os conteúdos pré-requisitos para entender as peculiaridades do hipertexto e diferenciá-lo do texto impresso. Assim, indagamos a turma se sabiam o que era texto impresso e digital para sondarmos seu conhecimento sobre o assunto e instigar a reflexão, em seguida apresentamos seus conceitos e suas diferenças, ao mesmo tempo em que mostramos exemplos de ambos para que os alunos assimilassem melhor o que estávamos conceituando, já que quase não interagiram durante a aula.

Dando seguimento, relembramos o que são os gêneros textuais estudados em aulas anteriores, para facilitar a compreensão dos gêneros digitais. Desse modo, ao adentrarmos nos gêneros digitais, questionamos aos alunos quais tipos de gêneros digitais eles tinham contato mais frequente, como *facebook*, *whatsApp* e *instagram* e se poderiam dizer quais os recursos dos textos digitais que eles utilizavam e que os textos impressos não apresentam. Logo depois passamos o conceito de gênero digital e suas características, mencionando os exemplos citados pelos próprios alunos. Com isso chegamos ao hipertexto e mostramos que



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

ele não pode ser caracterizado como um gênero digital propriamente dito, mas como um modo de produção textual que iríamos detalhar nos módulos seguintes.

Módulo 2: hipertexto, links/nós e processamento do ato de ler

Neste módulo apresentamos as características e funcionalidades do hipertexto, finalizando com o processamento do ato de ler para construção do sentido na hiperleitura. Iniciamos definindo hipertexto segundo Marcuschi (2010), que nos diz que o hipertexto deve ser tratado como um modo de produção textual que possui elementos textuais funcionando como elos relacionados de modo não-linear e poucos hierarquizados tornando-o singular e, diante dessa definição, relacionamos com os gêneros digitais exemplificados nas aulas anteriores, ressaltando que ele não é um gênero digital propriamente dito porque a sua escrita no meio digital é que se efetiva diferente, haja vista que qualquer gênero digital pode conter um hipertexto na sua forma de transmitir a mensagem. Isso permitiu que os alunos entendessem sua definição e como ele se concretiza.

Dando sequência, adentramos nas características do hipertexto, fundamentadas por Koch (2014), então aproveitamos as imagens de sites hipertextuais já mostrados em sala e por meio de slides transmitidos pelo *datashow* apontamos e explicamos as seguintes características: não-linearidade, volatilidade, topografia, fragmentariedade, multisseios, interatividade, intertextualidade, conectividade e virtualidade. Assim, à medida que apontávamos as características nos exemplos, o reconhecimento das particularidades do hipertexto ia acontecendo.

Conhecida as características, entramos nos *links/nós* que dão identidade ao hipertexto, sendo seus constituintes internos já que eles têm a função de tornar o texto hiper permitindo ao leitor/navegador o deslocamento para outros hipertextos, o que faz dele dinâmico e flexível, influenciando no diálogo entre autor-texto-leitor e exigindo um maior envolvimento para construção de sentido. Desse modo, apresentamos definição, funcionalidades, o que os diferencia e qual a importância dos links/nós para que o hipertexto aconteça, ou seja, materialize-se.

Para encerrar este módulo sobre o hipertexto, expomos o processamento do ato de ler, isto é, como deve ser a leitura no hipertexto, tendo em vista que se faz necessário entender que a leitura de um hipertexto exige do leitor certas habilidades, envolvimento e atenção ao novo formato textual para que se possa construir sentido, já que essa leitura não se dá do começo ao fim, mas de forma fragmentada por meio de pesquisas, explorações e escolhas, constituindo-se um espaço de leituras múltiplas. Dessa forma, explicamos aos alunos que mesmo eles conhecendo suas características e constituintes internos, eles devem seguir estratégias de leitura que vai desde as habilidades de navegação à tomada de decisões, pois



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

o hipertexto exige que o leitor saiba lidar com a multiplicidade de caminhos à disposição e faça a seleção das informações que são relevantes à construção da significação para que ele não se afogue no mar de informações e possa construir sentido na sua leitura.

Módulo 3: conhecendo na prática os elementos e características constituintes do hipertexto

Neste módulo os alunos tiveram contato direto com o hipertexto e foram orientados a acessar um site hipertextual, pré-selecionado, para que pudessem verificar e perceber a linguagem da internet e se familiarizassem com os conteúdos trabalhados nas aulas teóricas, reconhecendo as peculiaridades do hipertexto. Desse modo, conectamos um *notebook* à internet de dados roteada do *smartphone* e transmitimos sua imagem pelo *datashow* para que todos pudessem acompanhar e/ou decidir os direcionamentos do manuseio da tela hipertextual.

Assim, tendo uma aluna como voluntária para manusear a tela do computador e sendo orientada a acessar o site da Uol, os reconhecimentos foram acontecendo. A turma foi direcionando os passos que a aluna voluntária deveria apontar, reconhecer e seguir, diante dos questionamentos feitos a eles se estavam identificando na tela os *links* e os *nós*; se havia mais de um tipo de *links/nós* como os de palavras, frases, texto, ícones, imagens estáticas ou dinâmicas, com formas e cores diferentes; se ao ativarem o *link* este direcionava a um hipertexto interno ou externo à página e se o novo hipertexto tratava de assunto correlacionado ao hipertexto anterior, isto é, ocorrendo a intertextualidade dentro do site da Uol ou com outro site; se eles poderiam iniciar a leitura de qualquer parte do hipertexto e mesmo assim entendê-lo, ou seja, construir sentido.

No geral eles foram questionados se havia linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal co-ocorrendo, caracterizando um texto multissemiótico e um espaço multimodal. Portanto, por meio do reconhecimento das características e dos elementos constituintes do hipertexto, esse foi o momento de a turma perceber como se materializa a escrita do hipertexto.

Produção final

Nessa fase da sequência didática, os alunos colocaram em prática todas as orientações e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, eles produziram o produto final, a leitura hipertextual. Desse modo, eles foram orientados a fazerem leituras de alguns (hiper)textos e constatar se houve diferença no percurso da leitura da produção inicial para a produção final.

Para este momento levamos para a aula três *notebooks* e conectamos à internet de dados roteada do *smartphone* para facilitar o manuseio das idas e vindas no espaço digital, já que



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

a internet de dados era fraca e não iria suportar vários acessos de *smartphones* simultâneos. Assim, três equipes foram formadas junto a cada *notebook* e um desses foi conectado ao *datashow* para que a sua navegação pudesse ser acompanhada por toda a turma.

Assim, o primeiro texto lido pelos alunos foi uma poesia intitulada “Possível Imprensa” que teve duas versões, uma como se fosse um texto impresso, mas estando no editor de texto *Word* e tendo como suporte a tela do computador e a outra versão disponível na internet no site *Poesificando.com* contendo *links* em algumas palavras. Após a leitura, pedimos para que os alunos comparassem as duas versões, identificassem a diferença entre elas e ativassem os links para serem apontados para outro hipertexto.

Ao acessarem o segundo hipertexto os alunos foram orientados a perceberem a tela hipertextual, reconhecerem os links, ativá-los, identificarem as características do hipertexto, associar se havia interação e intertextualidade entre os textos e mergulharem na hiperleitura. Em seguida, a partir deste hipertexto eles foram orientados a ativarem um link de sua escolha e fazerem a leitura à vontade.

Resultados e discussão

Ao apresentarmos as etapas da Sequência Didática sobre hipertexto, percebemos uma boa receptividade dos alunos, pois ficaram entusiasmados quanto ao tema a ser desenvolvido quando questionados quais redes sociais eles têm frequente acesso como: *facebook*, *instagram* e *whatsApp*, isso já os deixou animados por estar relacionado ao seu dia a dia, o que nos levou a acreditar que tenham percebido que o tema permite uma abordagem que foge de uma aula tradicional, indo além da sala de aula. Na produção inicial, ao indagarmos aos alunos sobre como fizeram a leitura do hipertexto, eles responderam que leram do início ao fim, ou seja, de forma linear sem fragmentar a leitura e sem ativação dos links disponíveis que permitia o mergulho na hiperleitura e utilização dos recursos disponíveis. Isso nos forneceu informações prévias sobre como os alunos realizavam leitura no ciberespaço, assim, foi possível ajustar as etapas da Sequência Didática às necessidades específicas desse público.

Na abordagem do módulo sobre texto impresso x texto digital foi possível perceber que os discentes compreenderam as singularidades dos dois tipos de textos e conseguiram diferenciá-los ao participarem dos questionamentos feitos sobre como esses textos se apresentam. Tendo conhecimento dessa diferença, no módulo seguinte quando apontamos as características do hipertexto descritas por Marcuschi (1999, apud OLIVEIRA ANDRADE, 2005) e Koch (2014), os alunos conseguiram compreender melhor como o hipertexto se materializa, reconhecendo sua identidade constituída na presença dos *links/nós*, conforme



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

nos afirma Cavalcante (2010), o que possibilita ao aluno entender os deslocamentos de navegação que direcionam para outros espaços fora do texto, mas que remeta a sua expectativa de plenitude enquanto leitor. Assim, os alunos puderam perceber que para terem êxito na leitura do hipertexto é necessário seguir estratégias de leitura que vai desde as habilidades de navegação à tomada de decisões, para a construção efetiva da significação, evitando assim o stress cognitivo causado pela superabundância de leituras, devido a forma dinâmica e flexível do hipertexto que permite uma leitura fragmentada e múltipla.

Dando sequência, quando os alunos foram conhecer na prática os elementos e características constituintes do hipertexto, acessando um site hipertextual e identificando seus elementos, eles validaram as informações vistas nos módulos teóricos e essa bagagem de conhecimento possibilitou no produto final o reconhecimento da diferença na leitura de um mesmo texto nas versões impressa e digital, além disso permitiu a ativação dos *links/nós* na navegação, direcionando para outros caminhos de leitura, mas que agora eles conseguiram fazer a manutenção do tópico lido utilizando as estratégias de leitura discutidas na Sequência Didática.

Finalizada a aplicação passamos um questionário a fim de colhermos um feedback sobre os efeitos de influência na leitura de hipertexto após os conhecimentos adquiridos durante a Sequência Didática. Assim, os resultados foram parcialmente satisfatórios diante do que foi discutido e colhido no questionário, uma vez que os alunos sentiram diferença da primeira leitura para a última, percebendo o quanto esse modo de produção textual interfere na forma de ler, apesar de não terem utilizado totalmente as possibilidades de leitura que o hipertexto oferece.

Conclusão

Diante dos resultados alcançados, conclui-se que os discentes desenvolveram leitura e produção de sentido em hipertexto, ampliando sua competência comunicativa e influenciando no seu modo de interação social, mesmo que não tenham utilizado todos recursos do hipertexto. Desse modo, é preciso ampliar o escopo da prática de ensino e levar à sala de aula representações multimodais, principalmente aquelas típicas da mídia digital, para tornar o ensino dos letramentos, ou melhor, dos novos multiletramentos mais conexos com o meio comunicativo de hoje.

Portanto, a escola precisa incentivar práticas com os novos multiletramentos, possibilitando que o professor entenda a necessidade e importância de se trabalhar os hipertextos em sala de aula, já que eles envolvem a sinestesia de elementos da oralidade e da escrita



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

contribuindo para o diálogo do indivíduo com a sociedade, maximizando relações, além de incentivar à leitura, promover o letramento digital e desenvolver o pensamento crítico do aluno.

Referências

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo, 2010, p. 198-206.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*:

SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. *In*: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-37.

KOCH, Ingedore Villaça. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>: Acesso em: 10 abr. 2019.

KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. *In*: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.).

Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo, 2010, p. 15-80.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.



Eixo Temático 1: Práticas multimodais de leitura e de escrita digital

OLIVEIRA ANDRADE, Maria Lúcia Victório de. Textos construídos na internet: oralidade ou escrita?. *In*: SILVA, Luiz Antônio da (Org.). **A língua que falamos**: português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005, p. 15-28.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio;

XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo, 2010, p. 207-220.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM AMBIENTE REMOTO COM CRIANÇAS DE 3 ANOS

Sarah Cristina Costa Ferreira (UFLA)⁵⁹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)⁶⁰

Introdução

Frente às transformações sociais, a instituição escolar tem o desafio de trabalhar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) conforme a realidade de seus educandos e dar segurança aos pais e professores que, além de meros usuários/espectadores, podem utilizá-las para trabalhar de forma pedagógica, pois é desse contexto social que emergem os alunos que recebemos para o aprendizado da linguagem escrita. Sendo assim, os professores se deparam com a necessidade de criar e utilizar recursos tecnológicos de modo a apresentar práticas inovadoras e instigantes para as crianças, haja vista que, durante o ano de 2020, vivenciamos um momento pandêmico causado pela COVID-19, quando por questões sanitárias, o Ministério da Educação⁶¹ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, decretou situação de isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais, instituindo o ensino remoto emergencial como viabilidade de continuidade das práticas educativas na educação básica. A partir desta situação foi preciso acionar as TDICs para o estudo remoto apresentado também às crianças da educação infantil, ressignificando assim a relação entre docentes, famílias e estudantes para viabilizar um processo satisfatório de aquisição do processo de ensino e aprendizagem e da compreensão leitora dos pequenos. Diante desse contexto várias atividades foram proporcionadas por meio dos aplicativos digitais, os quais auxiliaram os professores a potencializarem suas práticas e a criarem em sua *práxis* docente ações que de fato pudessem alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

59 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. (sarah.ferreira@estudante.ufla.br)

60 Docente Dra. do Curso de Pedagogia e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. (ilsa.goulart@ufla.br)

61 Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Contudo, cabe evidenciar que para realização do ERE (Ensino Remoto Emergencial), parte-se da premissa da existência do distanciamento geográfico entre docentes e educandos, em situações atípicas que exijam o uso deste ensino de forma temporária nas mais diversas etapas da Educação Básica, com vistas que as atividades educacionais possam continuar durante o período de distanciamento social. Deste modo, vale mencionar que o ERE difere-se do que nomeamos por Educação a Distância, dado que, neste momento atípico de pandemia devido a COVID-19, nos são exigidos, por meio de decretos, a privação da frequência nos espaços educacionais, de modo presencial. Entretanto, na modalidade da Educação a Distância, o ensino e a aprendizagem são escolhas individuais, que exigem autonomia, uso das tecnologias da informação e da comunicação, mas que, sobretudo, os sujeitos se encontram cientes deste quesito para o desenvolvimento de seus estudos.

Ademais, é fundamental destacar que na Educação a Distância os professores possuem formação adequada para a utilização das plataformas virtuais e para ambientar e tranquilizar seus discentes, ao mediar suas disciplinas. Contudo, no ERE nos deparamos com questões emocionais da comunidade escolar, e somado a isso, com a falta de formação docente, principalmente em relação aos usos das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), bem como as desigualdades de acesso a tais ferramentas por parte dos estudantes, uma vez que os trabalhos nesta situação foram impostos de uma maneira repentina, em que os profissionais se sentiram inseguros e com a necessidade de ressignificar sua *práxis* docente.

Cabe evidenciar ainda que a pandemia da COVID-19 ocasionou uma mudança muito brusca no dia a dia, tanto dos professores quanto dos estudantes, em que, acostumados à rotina da sala de aula presencial, que proporciona maior contato, interação, dinamicidade entre os pares, os docentes e os discentes tiveram que se adaptar e se transformar, e colocar a sala de aula dentro de suas casas repentinamente. Portanto, os professores tiveram que integrar novos métodos que envolvem principalmente os meios digitais para proporcionar acolhimento às crianças devido ao momento atípico em que nos encontramos, haja vista que as questões emocionais foram intensificadas pela pandemia.

Nesse viés, o impacto do ERE na educação infantil não foi diferente, exacerbando ainda mais as desigualdades de acesso e a dificuldade de desenvolver atividades que respeitem o tempo de exposição em tela para crianças pequenas, sendo fundamental a colaboração da família para o sucesso deste processo. Diante disso, as atividades de leitura literária ganharam um novo sentido por meio do letramento digital, este antes restrito ao suporte de papel, agora se expande para o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs: “Esse conceito reveste-se de um olhar que identifica o letramento em diferentes espaços de escrita – transpondo a superfície do papel ao meio virtual – os quais geram diferentes



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

modalidades de práticas sociais de leitura e escrita em que o sujeito além de interpretar, ele tem a possibilidade de também interagir”. (SOARES, 2002, p. 02).

Em suma, para melhor organização da discussão, este texto está dividido em duas seções. Na primeira seção apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de letramento digital, ensino remoto e suas implicações no desenvolvimento de atividades de leitura literária para crianças de 3 anos da educação infantil. Já na segunda seção, exploramos de forma basilar os primeiros resultados e apontamentos desta pesquisa ainda em andamento.

Letramento digital e ensino remoto: perspectivas na educação infantil

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam o letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Assim, com o advento da *web 2.0* em 2003, muitos pesquisadores começaram a colocar em xeque o tradicional letramento impresso e, passaram a desenvolver pesquisas e estudos sobre a migração do texto para as plataformas digitais, visto que,

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares. (DUDENEV; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

Já segundo Signorini (2001), letrar um sujeito é ensiná-lo a ler e a escrever segundo as particularidades de uma língua, além de perceber os aspectos culturais e ideológicos na sociedade como forma de aprendizado. Assim, segundo Rojo (2001) podemos definir que, as práticas de letramento se constituem na junção dos espaços escolares com os espaços extraescolares, assim como o letramento digital que tem sido amplamente difundido com o avanço tecnológico e o amplo acesso aos dispositivos digitais de comunicação, em que, utilizamos destes para propiciar atividades de leitura e contação de histórias para as crianças de 3 anos.

Nesse sentido, conforme Mota (2006, p. 01) ressalta, um dos objetivos das instituições escolar de modo geral, refere-se a “[...] proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes”.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Deste modo, estudos realizados por Mota (2006) com crianças de quatro a oito anos mostraram que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente não sendo uma tarefa muito simples de ser realizada visto que implica considerar o outro como interlocutor e considerar-se como narrador. Nesse sentido, alguns destes estudos destacam resultados em que se verificou que, com o aumento da idade e da escolaridade, a narrativa de histórias tornava-se mais complexa e elaborada. O discurso narrativo segundo Mota (2006) representa, na experiência linguística oral da criança, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo para a construção de um texto cuja significação pode representar a culminação de um processo em que a criança atinge uma maior autonomia discursiva.

Por outro lado, o papel do professor tem se tornado muito mais complexo e exigente, devido ao que já deixou de ser considerado o repassador de informação ou conhecimento para ser reconhecido como um mediador do processo de aprendizagem, ajudando-o na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes.

Deste modo, a mediação da leitura literária é de extrema importância para a formação do leitor crítico e consciente. Esta, pode se dar em diversas ambiências, desde que o mediador abra espaço para que essa mediação ocorra e se torne eficiente, haja vista que, a literatura infantil pode abarcar tais conceitos de modo a permitir que a criança possa explorar e recontar diversos textos, estimulando assim seu senso crítico, sua ludicidade, sua criatividade e imaginação que culminarão em um processo de aprendizagem satisfatório, principalmente através do contato com a leitura e a escrita desde os primórdios de sua interação com o ambiente a sua volta.

Para tal, ao considerarmos as situações de leitura propiciadas desde a mais tenra idade faz-se essencial perpassarmos as primícias das interações das crianças com as famílias e sua posterior entrada no espaço escolar. Deste modo, esse estudo deriva-se de uma pesquisa de iniciação científica em fase inicial, que tem por objetivo elencar atividades de leitura e contação de histórias em ambiente remoto com crianças de 3 anos de uma escola de Educação Infantil do âmbito federal de ensino. Destarte, a escola supracitada faz parte da Universidade Federal de Lavras, localizada no Sul de Minas Gerais e atende os pequenos entre 3 anos completos e 6 anos incompletos.

Nesse ínterim, esse estudo possui o objetivo de investigar o processo de mediação presente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto de forma remota, com crianças de 3 anos da educação infantil, bem como verificar as possibilidades de contribuição em formato remoto da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Além disso, buscamos compreender também a importância da



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

mediação entre o docente e os pequenos e suas possíveis consequências em relação ao processo de compreensão leitora e no desenvolvimento do código linguístico desde a mais tenra idade.

Nessa perspectiva, consideramos ainda como impacto significativo no contexto e realidade dessas crianças a emergência da pandemia do COVID-19, declarada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) no ano de 2021, que ressignificou as relações humanas no espaço da sala de aula, culminando assim, em diversificadas atividades de leitura em ambiente remoto, para garantir o direito à literatura, haja vista que não podemos perdê-lo de vista mesmo em situações adversas (CANDIDO, 2011).

Sendo assim, esse direito se encontra interligado aos direitos humanos básicos como subsídios à alimentação, moradia, saúde, dentre outros, haja vista que, a leitura está presente em todos os campos, no qual a criança se encontra inserida, tanto na vida social quanto na vida “pessoal” sendo a família considerada como a primeira instituição encarregada de incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Em segundo lugar está a escola, onde a criança se relaciona com outras crianças e experimenta um mundo diferente do acostumado por ela, levando assim a encontrar-se com dificuldades de socialização por falta de orientação adequada.

Nesse viés, buscando refletir acerca da temática, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, exploratório e descritivo com observações no campo da experiência, em que, uma das autoras é bolsista do Programa de Aprendizado Técnico – PROAT/UFLA e acompanha o desenvolvimento das atividades remotas junto a professora regente do grupo 3. Ademais, faz-se fundamental reiterar que as atividades de leitura literária permeiam duas plataformas básicas: o Google Meet e o Kit Mensal Educativo enviado as famílias que garante o processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, significativa, integral e formativa para os pequenos.

Metodologia

O estudo realizado possui abordagem, predominantemente, qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa baseia-se em cinco características: (1) na pesquisa qualitativa o ambiente é a fonte natural de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal da pesquisa. (2) a pesquisa qualitativa é descritiva. (3) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados. (4) a análise dos dados qualitativos tende a se dar de maneira indutiva. (5) o significado é de grande importância para a pesquisa qualitativa. O interesse é



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

conhecer o modo como as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa dão sentido às suas vidas e às suas práticas.

Nesse sentido, em um segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo a partir da observação e registros em diário de campo, tomando como procedimento de análise descritiva e exploratória, do processo de mediação da leitura literária, de forma remota. A pesquisa acompanhou atividade de leitura literária com crianças de 3 anos e observou as experiências de leitura com livros de literatura infantil. Para o procedimento de análise tem-se a embasamento na análise de conteúdo, em que, a análise do corpus da pesquisa, as anotações em diário de campo, respaldam-se nos fundamentos da técnica de Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A pesquisa: primeiros resultados e apontamentos

Ao adentrarmos a realidade da instituição escolar de âmbito federal observada pelas pesquisadoras, notabilizamos que o letramento digital se faz presente em duas grandes atividades de leitura com as crianças: a contação de histórias pela plataforma Google Meet e no Kit Mensal Educativo enviado às famílias. A primeira plataforma é utilizada de forma dinâmica em que a docente regente e as estagiárias realizam a mediação de histórias com os pequenos de forma significativa e contextualizada duas vezes por semana com duração de aproximadamente 20 minutos. Neste momento, busca-se ofertar livros de literatura infantil que se encaixem nos conceitos da *Bibliodiversidade* – Biblio radical advindo do grego *Bíblion* que possui o significado de livro e, é usado sempre relativo a estes e aos espaços que os congregam e, do termo latim *diversitas* que significa a junção de múltiplas características ou pluralidades, ou seja, diferentes obras literárias e projetos gráficos que ampliam o repertório cultural das crianças.

Bibliodiversidade é uma grande quantidade de expressões culturais e de diferentes expressões culturais, visões e modos de expressar-se que existem entre as sociedades [...] Acesso a muitos títulos, desde as histórias em quadrinhos aos belos livros ilustrados são fatores essenciais que desperta o interesse pela leitura, e eliminar do imaginário das crianças e jovens que a leitura é uma obrigação, pois a leitura vai além dos livros. (SCHROEDER, 2009, p. 10).

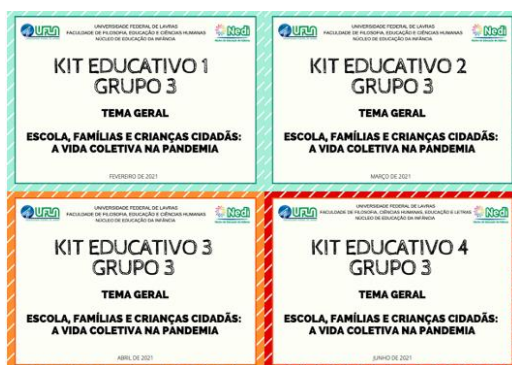


Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Deste modo, durante este momento de interação na plataforma Google Meet buscamos ofertar para as crianças de 3 anos atividades com a leitura literária de forma remota respeitando suas vivências e contextos, haja vista que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) a mediação de histórias possibilita que a criança projete o que lê, suas experiências, referências, desejos, medos e se encontre na leitura, se sinta parte dela ou se identifique com a história, com o contador, ocasionando assim uma aproximação do leitor com a leitura. Ademais, contribui com o desenvolvimento das crianças, permitindo então que as mesmas se tornem criativas, críticas, oportunizando que estas tenham uma boa memória, a serem curiosas, além de propiciar e gerar um afeto entre quem lê/conta e quem escuta, criando uma capacidade de lidar melhor com seus sentimentos ou certas situações, bem como, oferecem um auxílio valioso na aquisição da escrita e nas demais capacidades psíquicas.

Nesse sentido, nos apoiamos nas palavras de Chartier (2008, p. 129) quando diz que, “[...] não se deve esquecer a literatura, pois as leituras infantis não têm como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos, mas é através dessas leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter [...].” Ademais, outro recurso pedagógico utilizado de forma satisfatória são os Kits Educativos Mensais, elaborados em conjunto por toda equipe do Grupo 3 e com o objetivo principal de ampliar o repertório cultural das crianças e reforçar os vínculos com os saberes perpassados na instituição escolar.

Figura 1 - Kits Educativos Mensais.



Fonte: As autoras (2021).

Deste modo, os Kits são subdivididos em momentos que proporcionam às crianças um processo de aprendizagem significativo e contextualizado, revelando-lhes diversas experiências e novas descobertas. Para tal, o material conta com o Momento Literário em que, respeitando novamente os conceitos da Bibliodiversidade são escolhidas obras literárias plurais e diversas para o trabalho de forma interdisciplinar com os pequenos.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Figura 2 - Momento literário.



MOMENTO LITERÁRIO



OBJETIVO: PROPORCIONAR À CRIANÇA O CONTATO COM DIVERSOS GÊNEROS LITERÁRIOS, PARA QUE ELA POSSA DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA E PELA ESCRITA, CONHECER AUTORES E ILUSTRADORES, EXPANDINDO SUA EXPERIÊNCIA CULTURAL. FORMULAR E RESPONDER PERGUNTAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO, APRESENTANDO SUA INTERPRETAÇÃO DO MESMO.

QUERIDAS FAMÍLIAS, CONTINUANDO A NOSSA REFLEXÃO SOBRE CIDADANIA, É FUNDAMENTAL QUE ABORDEMOS COM AS CRIANÇAS A MULTIPLICIDADE DAS DIFERENÇAS EXISTENTES NOS MAIS DIVERSOS CONTEXTOS E VIVÊNCIAS SOCIAIS.

SENDO ASSIM, CONTAR PARA AS CRIANÇAS HISTÓRIAS DE QUALIDADE, OU SEJA, LIVROS DE DIVERSOS AUTORES, PROJETOS GRÁFICOS, ILUSTRADORES E MATERIAIS DISTINTOS OPORTUNIZA QUE AS/OS PEQUENAS/OS SE INTERESSEM DE FATO PELO MUNDO LITERÁRIO.

NESSE SENTIDO, O NOSSO MOMENTO LITERÁRIO ABARCARÁ A HISTÓRIA DA ATIVISTA MALALA YOUSAFZAI NA OBRA: "MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA ESCOLA" EM QUE, DEMONSTRA OS DESAFIOS POR ELA ENFRENTADOS PARA FREQUENTAR A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, BEM COMO AMPLIARÁ NOSSOS OLHARES PARA O PAQUISTÃO ONDE MALALA NASCEU E CRESCEU, SEUS ASPECTOS CULTURAIS QUE ENVOLVEM A CULINÁRIA, AS VESTIMENTAS E A VEGETAÇÃO. ESSA HISTÓRIA FAZ PARTE DO PROGRAMA ITAÚ SOCIAL "LEIA PARA UMA CRIANÇA", QUE OFERECE LIVROS IMPRESSOS E DIGITAIS GRATUITOS PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.

50

Fonte: As autoras (2021)

Sendo assim, as docentes buscam respeitar os seis direitos das crianças dispostos pela BNCC (BRASIL, 2018), em que valorizam os princípios agregadores da Educação Infantil: éticos, políticos e estéticos, e seus seis direitos fundamentais por intermédio da Literatura Infantil: a) conviver – em que as crianças ampliam relações durante a mediação literária, além de oportunizar o contato com diversos adultos envolvidos neste processo; b) brincar – no desenvolvimento das ações mediadas, as crianças têm contato com diversos livros-brinquedos e diversas dinâmicas interativas propostas pelas docentes e estagiárias que, tem por foco oportunizar a atividade primordial da infância abrangida por esse direito; c) participar – dentre os direitos este é garantido ao priorizar que as crianças sejam ativas em todas ações realizadas, com vistas a serem o centro das mesmas, visto que, elas possuem uma cultura infantil própria; d) explorar – ao entrar em contato com uma gama de livros de qualidade, as crianças bem pequenas e pequenas experimentam várias sensações e exploram para além das obras, bem como ampliam sua visão de mundo em contato com diversos agentes envolvidos nas ações; e) expressar – esse direito é garantido de forma ampla, oferecendo às crianças uma escuta ativa, para que elas se expressem, contem suas impressões sobre as obras, bem como infiram a intertextualidade dos livros que já conhecem; f) conhecer-se – ao estar em contato com obras de qualidade as crianças conhecem a si e as outras, respeitando a diversidade e contribuem para a reafirmação identitária das mesmas.

Em suma, ao observarmos os primeiros resultados da pesquisa, compreendemos que apesar das adversidades enfrentadas e impostas pela pandemia do COVID-19, as famílias das crianças do grupo 3 interagem com as atividades propostas e reafirmam a importância da



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

literatura infantil para o desenvolvimento infantil, haja vista que, reconhecem que todos estes aspectos elencados são integrantes do triângulo amoroso discutido por Reyes (2010) em que, criança \leftrightarrow livro literário \leftrightarrow adulto interagem entre si, trocando experiências e sensações durante a mediação muito importante na primeira infância, posto que, as relações de leitura com os pais se formam muito antes da criança adquirir uma linguagem oral e se perpetuam durante e após a entrada dos pequenos nas instituições escolares.

Considerações finais

Ao considerarmos os resultados iniciais dessa pesquisa, no que se concerne o desenvolvimento de atividades de leitura literária para crianças de 3 anos, faz-se fundamental reiterar a importância da mesma para a formação inicial dos estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras no que se tange a mediação da leitura e a contação de histórias para os pequenos desde a mais tenra idade. Destarte que, a literatura infantil e o letramento digital foram fontes basilares para o ensino remoto emergencial utilizado durante a iminência da pandemia do COVID-19 em que as relações docentes e discentes foram ressignificadas. Em suma, a colaboração das famílias foi fundamental para propiciar atividades relativas à leitura literária de forma significativa e contextualizada por parte da instituição escolar, em que, valorizamos a criatividade, a criticidade e a imaginação dos pequenos.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3º versão**, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação, Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15 jun. 2021.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. (et al.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. In: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 1, p. 15-60.

MOTA, F. R. L. Competência Informacional e necessidade interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Revista Informação & Sociedade João Pessoa**, v.16, n1, p. 158-167, 2006.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 54-74.

SCHROEDER, R. U. **Panorama editorial**, ano 4, n. 48, p. 9-14, jun./jul. 2009.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 7-19.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2021.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

LEITURA LITERÁRIA DIGITALIZADA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Juliana Costa⁶²

Elaine Cardinali das Dores e Rocha⁶³

Introdução

Nas Instituições de Educação Infantil é fundamental oportunizar às crianças experiências com a leitura literária em diferentes tempos, espaços e suportes, possibilitando a ampliação do conhecimento de mundo desses sujeitos e o estímulo à imaginação.

O intuito desse texto é trazer à tona algumas possibilidades de práticas pedagógicas⁶⁴ no contexto da Educação Infantil acerca da literatura digitalizada, ou seja, “[...] possuem o formato idêntico ao do impresso e podem ser compradas, acessadas livremente na Internet ou baixadas em qualquer dispositivo digital por meio de *sites* ou bibliotecas digitais” (ARAÚJO, 2016, p. 79/80).

Vale destacar que as docentes responsáveis pelas descrições neste texto tiveram a oportunidade de trabalhar em parceria em uma Instituição de Educação Infantil (IEI) no período dos anos de 2014 a 2018. Sendo assim, a contação de história com livros digitalizados era um dos recursos que já fazia parte das práticas pedagógicas dessas professoras.

Nesse sentido, a metodologia desse trabalho configura-se em relatos de experiências das práticas pedagógicas de duas docentes com ênfase na leitura⁶⁵ literária digitalizada e que foram realizadas no ano de 2020, contando com a participação das crianças de quatro (4) e

62 Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Contagem/MG. E-mail: andrea.j.costa@gmail.com

63 Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Contagem/MG e Professora dos Anos Iniciais da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG. E-mail: elcardinalirocha@gmail.com

64 A prática pedagógica pode ser compreendida como “[...] uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos [...]” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 2).

65 A leitura constitui-se em prática social e é “[...] um processo dinâmico de construção de sentidos fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto” (GODOY; DIAS, 2014, p. 119).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

cinco (5) anos de idade, em duas instituições distintas que integram a rede pública municipal de Educação em Contagem/Minas Gerais.

Inicialmente, o contexto dessas práticas ocorreu no ano letivo de 2020, em que as crianças estavam em processo de diversas descobertas e experiências literárias juntamente com os/as colegas e professoras. Vale lembrar que há vários sentidos e “[...] maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas [...] em conformidade com os hábitos de seu tempo” (CHARTIER, 2001, p.78).

A prática intitulada *Vivenciando escolhas* evidencia a proposta de eleição da mascote da turma a partir da contação de história do livro *Os óculos mágicos de Charlotte*, da autora Suppa. Já a ação denominada *Identidades* traz à tona a produção de um ‘livrão’ baseado na obra *O mistério da caixa vermelha*, de Semíramis Paterno.

Porém, fomos surpreendidas, com a pandemia do COVID-19⁶⁶, sendo necessário ficarmos isoladas em nossas residências. Logo, algumas indagações nos atravessaram, como: O que faremos? Como estão as crianças e as suas famílias? Quais as estratégias e as possibilidades para continuarmos o processo pedagógico com as crianças? Quais os desafios a serem enfrentados?

Nessa perspectiva, foi todo um processo para nos adaptarmos e compreendermos que as nossas práticas pedagógicas se dariam em outros espaços, tempos e que “[...] a tecnologia não pode estar dissociada da Educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente” (RIBEIRO, 2017, p. 91).

Diante do exposto, as práticas intituladas *Vivenciando escolhas* e *Identidades* tiveram a continuidade e culminância com a utilização de plataformas virtuais de comunicação e interação entre as crianças e professoras, sendo uma das possibilidades de recursos que integra a cultura digital⁶⁷.

66 “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus [...] que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, sendo disseminada mundialmente”. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 02 jun. 2020.

67 A cultura digital pode ser entendida como “[...] um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo, a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. [...] É possível pensar a Cultura Digital como um tipo de área do conhecimento, aquela que gestiona, intercrusa as informações e conhecimentos produzidos pela humanidade” (BOLL; KREUTZ, 2009, p.11).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Relato: Identidades

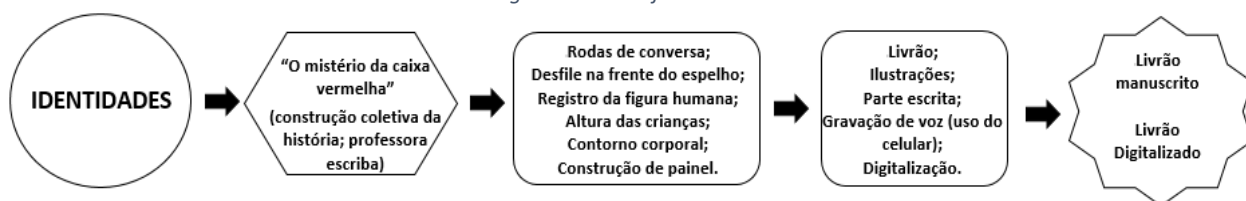
Ao se falar de Educação Infantil é necessário estarmos atentos/as às especificidades desse campo de conhecimento, em especial, a compreensão de criança que embasa esse relato. Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), a criança é considerada como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Esse entendimento de que a criança é um sujeito de direitos, sendo capaz de deixar a própria marca é considerado um dos elementos que norteia o trabalho na Educação Infantil. A prática denominada *Identidades* ocorreu no ano de 2020 e contou com a participação de uma docente e vinte e três (23) crianças com a faixa etária de cinco (5) anos.

Vale considerar que o planejamento na Educação Infantil perpassa pela pelos direitos de aprendizagem, por campos de experiências e pelas competências para a Educação Básica

Figura 1 – Planejamento



(BRASIL, 2017).

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

As vivências oportunizadas às crianças com destaque para a leitura digitalizada foi constituída, conforme figura acima, por uma temática central denominada identidades, pois esse assunto atravessa o cotidiano das crianças e integra um dos projetos institucionais na IEI (contexto do relato). As crianças vão tendo consciência de si, da origem e conhecimento da própria história, bem como, desenvolvem o respeito às diversidades.

Inicialmente, foi apresentado às crianças o livro digitalizado *O mistério da Caixa Vermelha*, de Samíramis Paterno, da editora Compor. Essa história é constituída por imagens, em que é possível observar uma caixa vermelha que vai sendo deixada por personagens em alguns



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

espaços. Cada pessoa que abre essa caixa demonstra uma reação, pois dentro dela há o reflexo da própria imagem. Vale considerar que as “[...] ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional” (BAPTISTA, et al., 2016, p. 26).

Foi utilizada a televisão da biblioteca da instituição para a projeção da obra digitalizada e oralmente as crianças fizeram a construção coletiva da história. Enquanto professora, fui a escriba naquele momento. Foi observado que a imagem do livro em uma tela maior instigou as crianças, possibilitando atentar-se para alguns detalhes das imagens. Além disso, elas tiveram a oportunidade de manusear o livro impresso, já que na Educação Infantil

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2017, p. 42)

No cotidiano das crianças é importante propiciar diversas experiências que envolvem a literatura e demais expressões artísticas, potencializando o repertório da leitura de mundo desses sujeitos. Sendo assim, algumas vivências foram oportunizadas a elas, como: as rodas de conversa sobre a temática das identidades; o desfile na frente do espelho; o registro da figura humana; a medição com fita métrica da altura de cada criança, bem como, o contorno corporal de algumas crianças (utilizando a pintura).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Para a construção do 'livrão', foram utilizadas folhas do tipo cartolina e as crianças produziram as ilustrações e o registro escrito da história, conforme a figura 2.

Figura 2 – Trechos da história construída pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Além disso, aconteceu a narração da história pelas crianças, com a utilização do gravador de voz do celular da professora. Posteriormente, essa produção foi digitalizada, sendo encaminhada aos familiares desses sujeitos pela ferramenta de comunicação *WhatsApp* dessa instituição, tendo em vista, o contexto da pandemia.

Destarte, é necessário considerar que alguns desafios atravessaram essas práticas desenvolvidas, ou seja, não foi possível fazer o acompanhamento das devolutivas das próprias crianças e responsáveis quanto à visualização do vídeo postado, pois a professora não tinha o acesso aos contatos nos grupos. Além disso, era o último ano letivo dessa turma na instituição, devido à faixa etária.

Entretanto, para o ano de 2021 foi possível estabelecer outras estratégias de comunicação para o acompanhamento do trabalho desenvolvido com as crianças matriculadas na IEI. Além disso, a equipe de profissionais dessa instituição busca incluir em suas práticas pedagógicas alguns livros digitalizados com o intuito de oportunizar às crianças experiências literárias diversificadas em diferentes suportes, dentre eles, o digital.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Relato: Vivenciando Escolhas

Pretendo descrever, sobre a minha perspectiva, as experiências vivenciadas na escolha da mascote de uma turma, em uma UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil⁶⁸. Este exercício de revisitar lembranças e transpor em formato de narração a reflexão da práxis me remete a citação de Paulo Freire “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 60). Nessa perspectiva, foi importante ponderar sobre a temática da leitura literária digitalizada, além das expectativas e desafios vivenciados pelo grupo de crianças e desta educadora ao revisitar um tempo e espaço que antecedem ao surgimento do “coronavírus” e sobre o impacto advindo do distanciamento social no meu planejamento pedagógico, nas estratégias ofertadas e na organização da instituição diante do regime de teletrabalho em uma UMEI - em Contagem/MG.

Sinto-me nostálgica e decido parar o tempo - como se fosse possível - voltar em fevereiro de 2020. Relembrar um período em que havia correria, risos, gritos e muita alegria em cada canto, contos e crianças que encantam a UMEI. Abri a porta para que nove meninas e dez meninos adentrassem à sala. A maioria das crianças era veterana nessa unidade e já integrava o mesmo grupo da minha turma desde o ano anterior. Estávamos envolvidos com o Projeto Institucional “Contos e Encantos” com foco na literatura infantil como sustentação das experiências nas diversas linguagens e, em especial, a literatura como fonte de fruição.

É importante frisar que o texto ocupa uma lugar de destaque no letramento e que “[...] a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (SOARES, 2020. p. 34).

Neste sentido, a literatura infantil foi um dos caminhos escolhidos e já acontecia na rodinha da leitura ou por meio da “Sacola literária”, quando a criança leva para sua casa no final de semana, um livro para explorar e dar vazão à imaginação e criatividade. Sendo assim, foi possível potencializar práticas de leitura oral e contação de histórias, ou seja, este foi o contexto para a eleição da mascote da turma.

Selecionei quatro (4) livros, dois do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e dois do cantinho de leitura da sala: *As Mentiras da Baratinha* (Marcia Grosmamm Cohem);

⁶⁸ No ano de 2020 (contexto desse relato), a nomenclatura das Instituições de Educação Infantil no município de Contagem era constituída pela sigla UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil), conforme a Lei nº 4.905 de 17 de novembro de 2017.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Os óculos Mágicos de Charlotte (Suppa); Este é o lobo (Alexandre Rampazo) e Abaré (Graça Lima).

Informei aos pequenos que faríamos uma votação para a escolha do nome da turma e que o livro mais votado seria a nossa mascote. Naquela semana em especial, as obras lidas na rodinha denominada “Hora da leitura”, seriam as candidatas. Após a leitura destas, os meninos e meninas expressaram opiniões sobre as seguintes temáticas: mentiras; pequenas ações para melhorar o mundo; solidão e amizade. E no último dia da semana ocorreu a eleição da mascote. Vale destacar, que eles/as já haviam vivenciado esta situação no ano anterior e, esta é uma prática comum para tomarmos decisões em grupo. Assim, definimos os objetivos para leitura dos livros: ouvir histórias lidas, observar ilustrações e interagir ao fazer e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. Assim como, participar de processos democráticos ao fazer escolhas e tomar decisões individuais e no coletivo.

Antes de contar a história fizemos o levantamento de hipóteses sobre a capa, o assunto e a sondagem prévia dos pequenos sobre a história a ser lida, no dia. Não posso deixar de compartilhar a atenção das crianças durante a leitura, pois costumo dar diferentes vozes aos personagens e em vários momentos faço a pausa protocolada com perguntas que propõem a elas algumas reflexões sobre o que ouvem. Isto faz toda a diferença! Seja na diversidade de gêneros, na voz que a professora emprega para dar vida aos personagens ou às situações. Relembro o brilho do olhar! O reconhecimento da criança como parte na história, a surpresa ou medo, percepção e compreensão quando elas contam para os colegas o que está acontecendo ou exemplificam com gestos e exclamações. Vale destacar a relevância de práticas e procedimentos que fomentam a formação leitora na Educação Infantil, ao considerar que o

[...] livro é um objeto da cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores partilhados por um grupo. Alguns sentidos podem ser percebidos enquanto se escuta uma leitura, outros demandam diversas interações. Não é à toa que as crianças elegem histórias para pedir: “Conta outra vez!”. Muitos estudos já foram realizados sobre a relação entre as narrativas e momentos afetivos vividos pelas crianças, principalmente sobre os contos de fadas. (PIMENTEL, 2016, p. 72)

Realizei a leitura de um livro diariamente e durante as histórias: *Este é o Lobo* e *Óculos Mágicos de Charlotte* percebi alguns conceitos desenvolvidos por Corsino e Pimentel (2016) em relação a forma como as crianças desenvolvem o entendimento da literatura, isto é, de maneira mimética, pois algumas delas começavam a imitar os personagens dos livros, ou a empatia pelo personagem ao se apropriar da identidade dizendo: “Eu sou a Charlotte”; “Eu



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

sou o lobo”; “Lobo mal não existe... é de mentira”, bem como, a importância da imagem como ponto de compreensão do texto lido, escutado e visto.

No dia da votação, as crianças exercitaram de forma democrática a escolha da mascote. Esta prática aconteceu antes do período de isolamento social devido à pandemia do Coronavírus, e os quatro livros citados acima foram dispostos no *Varal literário*. Ressalto que os pequenos eram constantemente instigados a fazer suas próprias tentativas para traçar números, em diversas experiências. Nesta oportunidade cada criança colou um cartão colorido embaixo do livro preferido, como forma de registro. Uma das crianças apontou contando oralmente a quantidade de votos, e neste momento, registrei o resultado. Que surpresa! Percebemos que ocorreu um empate.

Portanto, houve o segundo turno para desempate entre os livros: ‘Este é o Lobo’ e ‘Os Óculos Mágicos de Charlotte’. Sendo o último, o mais votado com onze (11) votos contra sete (7). Fecho os olhos e relembro o momento em que elegeram o livro *Os óculos Mágicos de Charlotte*, escrito por Suppa, da editora Zum Zum. Ouvi palmas e risadas.

Figura 3 – Votação da mascote



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O tema central deste livro gira em torno de uma criança que perde o primeiro dente e ganha da fada dos dentes um óculos mágico e passa a ver novas formas de mudar o mundo.

A capa dos dois livros mais votados foi digitalizada para sustentar as propostas de escrita, leitura e numeramento; este último entendido como letramento matemático, um conjunto de habilidades ao utilizar na prática a representação dos primeiros conceitos matemáticos. Ademais, as crianças fizeram o desenho da personagem principal da história e no meu planejamento a intenção era digitalizar o livro e apresentá-lo, novamente por meio do data



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

show ou computador na UMEI e, posteriormente criar um vídeo com narrativas e fotos tiradas pelas crianças.

Figura 4 – Capa digitalizada do livro e desenho da criança



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Mas, o mundo do lado de fora estava em outra sintonia. Havia e há medo do desconhecido: um novo vírus letal que assola o planeta. Fomos informados que a escola fecharia temporariamente e precisaríamos manter o distanciamento social que se prolongou ao longo do ano letivo de 2020.

A escola ficou sem cor! O silêncio abafou as risadas das crianças e o medo se instaurou em todo o planeta. Ficamos sem rumo, pois a escola que conhecíamos não cabia em nossas casas. Nossa prática docente ficou em xeque neste momento e muitas reflexões e novidades se apresentaram diante de nós. Surgiram várias dúvidas sobre como desenvolver uma educação de qualidade que atendesse às particularidades das infâncias sem perder o lúdico, o vínculo e a afetividade. Procuramos novas formas de agir e interagir a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mas eu precisava de formação. Investi na minha capacitação pessoal e experimentei situações do letramento e da cultura digital, por meio da apropriação de conhecimentos sobre os recursos e ferramentas das mídias tecnológicas, tanto para uso pessoal como na unidade escolar. Ao realizar curadoria, edição e produção de vídeos, criação de blog, análise de jogos pedagógicos, uso de links e códigos nas propostas educativas e da literatura digital e digitalizada na sala de aula. Neste sentido, retomei a proposta de digitalizar o livro, pois

Algumas habilidades são exclusivas da cultura escrita digital e outras, não, mas crianças pequenas, mesmo antes de consolidar o aprendizado da decodificação de textos, podem aprender e se tornarem leitoras de textos digitalizados e digitais mais competentes.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Colomer (2007) define leitor competente como “aquele que sabe, construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 10)

Este apontamento descrito acima, me mobilizou a elaborar outras ações educativas como forma de incluir, por meio da aprendizagem colaborativa, das mídias digitais e interesses dos pequenos. Várias possibilidades estavam diante de nós. Então, o que foi possível?

Digitalizei o livro e fiz o reconto de partes da história provocando a curiosidade e suspense para o final da minha narrativa. Para tal, criei um vídeo que foi encaminhado para os responsáveis pelas crianças, através do aplicativo de *WhatsApp* institucional da UMEI e gerenciado pela dirigente da unidade.

Valorizei a produção da criança ao utilizar o desenho (mascote) como um cartão convite, feito por meio do aplicativo *Chatterpix* para o encontro com a escritora do livro *Os Óculos Mágicos de Charlotte*.

Figura 5 – Parte do livro digitalizado e o cartão convite



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Propus às crianças a confecção dos óculos mágicos de Charlotte que foi utilizado no encontro com a autora Suppa, por meio do aplicativo *Google Meet*. Ademais, as atividades encaminhadas pelo *Facebook* institucional tinham a intencionalidade de propiciar aos infantes a experiência com a literatura digitalizada por meio de recursos semióticos, como: *links*, vídeos e ícones que são utilizados na interatividade do usuário. Nessa perspectiva,

Os textos digitalizados mais lidos pelas crianças pequenas estão nas instruções de jogos digitais, nas descrições de vídeos publicados no *YouTube*, mas que possuem, também, hipertextualidade, com links para sites ou *hashtags* que levam a criança para outro ambiente de leitura, [...] sobre temas de estudo escolares, nos posts e mensagens de redes sociais e *WhatsApp*. (ARAÚJO, 2019, p. 13)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Vale considerar que as práticas de leitura e literatura digitalizada podem e devem fazer parte do contexto da Educação Infantil. E, ao colocar os meus ‘óculos mágicos’, enxerguei e enxergo novas possibilidades de ver e agir. Neste sentido, ao apresentarmos experiências significativas e contextualizadas a partir de diferentes tipos de textos, desde a primeira infância, buscamos ampliar os repertórios das crianças em construir sentido e significado ao que leem.

Considerações Finais

É importante considerar as nossas práticas docentes como uma forma reflexiva de revisitar os percursos, possibilidades e os desafios que vivenciamos, pois eles nos indicaram outros caminhos, como: rever a disponibilização das propostas das atividades realizadas por meio do aplicativo *Facebook*; utilizar um canal de comunicação onde tivéssemos a oportunidade de interagir e acompanhar as devolutivas das crianças; aprofundar os conhecimentos e criar metodologias sem ferir os direitos autorais.

Torna-se necessário oportunizar às crianças em seus cotidianos, o contato com a literatura em diferentes suportes, considerando a leitura literária digitalizada como uma das possibilidades nas práticas pedagógicas com as crianças nas Instituições de Educação Infantil, sendo fundamental “[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida [...] lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender” (COSCARELLI, 2017, p. 39).

Portanto, os relatos de experiências denominados *Identidades* e *Vivenciando Escolhas* não visam dar conta de descrever as diversas experiências sobre a literatura digitalizada no contexto da Educação Infantil. Porém, trazem à tona, algumas perspectivas de práticas pedagógicas que envolvem essa temática.

Referências

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada. **LEITURA: TEORIA E PRÁTICA**, v, 37, p. 81-99, 2019.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens**. 2016. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, V.F.A; BARRETO; A.R; NUNES, M.F.R; CORSINO, P. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 5.

BOLL, Cíntia Inês; KREUTZ, José Ricardo. **Caderno Cultura Digital**. Brasília: PDE - MEC, 2009. 51 p. (Cadernos Pedagógicos - Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CALDEIRA, Anna M.S; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia Maria F (org). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO / FaE / UFMG, v. 1, 2010.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**. Edição [v. 45 n. 3 \(2010\): Linguagem: Linguística, Teoria da Literatura e Interfaces](#). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Elena; DIAS, Luzia Schalkoski. **Psicolinguística em foco: linguagem – aquisição e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 7.

RIBEIRO, Otacílio José. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE FORMA REMOTA

Keila Montes Pereira Rodrigues⁶⁹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart⁷⁰

Kátia Batista Martins⁷¹

Introdução

Em tempos de pandemia, devido a necessidade de distanciamento social, as práticas educativas desenvolvidas com crianças de forma presencial e em âmbitos escolares tiveram que ser reconfiguradas, repensadas e adaptadas para o ambiente digital. Assim, partimos da premissa de que os meios digitais ofertam diversas possibilidades de realização de práticas pedagógicas e mediações de leitura em rede, a partir de interações multimodais (BRASIL, 2018), ou seja, por meio da diversidade de elementos, como imagens, textos, sons e animações disponíveis em um texto digital.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo apresentar situações de leitura literária, que correspondem a um recorte de um estudo mais amplo, desenvolvido por intermédio de uma pesquisa de iniciação científica no ano de 2021, cuja finalidade consiste em investigar o processo de mediação presente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto de forma remota, com crianças de quatro anos de uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil⁷².

69 Universidade Federal de Lavras. E-mail: keilamontes18@gmail.com

70 Universidade Federal de Lavras. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

71 Universidade Federal de Lavras. E-mail: katia.bmartins@ufla.br

72 As Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil são instituições que atendem a primeira etapa da Educação Básica. Elas surgiram com o objetivo básico de atender filhos da comunidade universitária. Contudo, com o avanço e alterações nas pesquisas e na legislação acerca dessa etapa da educação, essas instituições tomaram caráter articulado ao tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como ampliando o atendimento à comunidade externa, via concorrência universal.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

No documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), orientador dos currículos de instituições públicas e privadas brasileiras, evidencia-se que na Educação Infantil as crianças devem ser oportunizadas a participarem e a experienciar situações, atividades e mediações de leitura contextualizadas, em ambientes escolares, sociais e/ou digitais, em que sejam estimuladas e provocadas a dialogarem, a refletirem, a ouvirem histórias e a produzirem recontos, de forma a ampliarem seus conhecimentos e a desenvolverem-se integralmente (BRASIL, 2018).

Sob este enfoque, justifica-se a relevância deste estudo que, por meio de uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender a importância das situações e mediações de leitura de forma remota, utilizando o livro no formato digital, para o processo de letramento digital e para a formação de futuros leitores. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter exploratório, tomando como procedimento investigativo a observação e a descrição de situações dialógicas, em encontros virtuais realizados semanalmente, de forma síncrona, com crianças de quatro anos, no ano de 2021, pelo *Google Meet*, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Diante desses apontamentos e da problemática deste relato de experiência: Como desenvolver práticas pedagógicas e mediações de leitura em ambiente digital com crianças de quatro anos, com vistas a potencializar o letramento digital? Organizamos o texto em duas seções, em que na primeira discute-se a temática da mediação da leitura em ambiente digital, com a finalidade de apresentar a importância do processo de mediação para a promoção do ato de ler em suporte digital e para o processo de ensino e aprendizagem, e na segunda abordam-se conceitos de letramento digital e acerca de sua relevância para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos, participantes da cultura letrada e digital.

Mediação da Leitura em Ambiente Digital

No mundo contemporâneo, as tecnologias existentes modificaram as ações cotidianas e pedagógicas, principalmente no contexto de pandemia da Covid-19, em que foram fundamentais adequações e transformações nos modos de atuação e de relação social, de modo que a comunicação e a interação tiveram preeminência por meio de recursos digitais, o que repercutiu diretamente no desenvolvimento de propostas educativas, em todas as etapas da Educação Básica.

Isto posto, é possível compreender que as mediações de leitura são imprescindíveis nos mais diversos contextos, visando possibilitar assim, a apreensão e a interpretação de textos em sua multiplicidade, impressa ou digital, com diferentes intenções e objetivos, na qual a



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

mediação da leitura torna-se o aspecto centralizador, uma vez que, mostra-se “[...] como determinante na compreensão leitora, implicando na autonomia do sujeito-leitor e na potencialização do processo de ensino e aprendizagem” (GOULART; PEREIRA, 2020, p. 263), de forma efetiva e qualitativa.

Além disso, a partir dos estudos de Ribeiro (2009), pode-se assimilar que, no contexto digital a ação leitora não se pauta somente na apreensão do que está redigido, mas no manejo de elementos no formato digital, o que possibilita a interação qualitativa entre o leitor e a obra, contribuindo para a formação de leitores críticos, “[...] capazes de ler diversificados textos e de, ao mesmo tempo, distinguir as informações mais importantes, oferecidas diariamente em diferentes dispositivos digitais e, para isso, a leitura deve ser provocada, instigada e incentivada desde a primeira infância” (GOULART; PEREIRA, 2020, p. 264).

Dessa forma, vislumbra-se que o processo de mediação no ambiente digital se faz fundamental para que as relações e interações sejam efetivadas. Nessa perspectiva, os profissionais da educação devem ser participantes ativos da cultura digital, haja vista que, os meios tecnológicos por si só não realizam trabalhos educativos totalmente eficazes, precisando-se assim da mediação no fazer pedagógico. À vista disso, as mídias digitais são consideradas ferramentas indispensáveis para o auxílio do trabalho do professor no contexto educacional, sendo necessário que esse profissional seja de fato um multiplicador das ações que favorecem o letramento digital (RIBEIRO, 2009). Assim, se o professor conhecer, compreender e aplicar os recursos oferecidos pelas tecnologias, pode-se criar estratégias didático-pedagógicas e práticas de mediação pertinentes, qualitativas e efetivas ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Nessa direção, visando enriquecer a experiência da criança com o livro, “[...] os pais, professores e outros leitores, desempenham um papel decisivo, pois, nessa faixa etária a liberdade de viver as palavras e de aprender a lê-las depende do olhar de um sujeito mais experiente” (BAPTISTA; NORONHA; CRUZ, 2013, p. 17). À vista disso, compreende-se que no processo de mediação faz-se necessário que o adulto mediador, a partir da utilização de diversas ferramentas, realize ações responsivas e dialógicas, a fim de oportunizar vivências provocativas e prazerosas entre a criança e a literatura, de modo a favorecer satisfatoriamente o processo de letramento literário e de desenvolvimento integral.

À luz dessas perspectivas, Goulart e Pereira (2020) destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apresenta uma preocupação com o desenvolvimento de práticas e mediações de leitura via cultura digital, orientando “[...] que o professor planeje o trabalho pedagógico, de forma a usufruir dos benefícios oferecidos pelas diferentes tecnologias” (GOULART; PEREIRA, 2020, p. 262), por meio de uma atualização constante das ações



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

pedagógicas e da exploração de vivências em ambientes digitais, com vistas a adquirir domínio das tecnologias digitais.

Letramento Digital: Discutindo Conceitos

De acordo com estudos de Soares (2004), o conceito de letramento é recente em nosso idioma, visto que, foi introduzido na linguagem da educação há pouco mais de duas décadas. Segundo a autora, a expressão tem origem inglesa, isto é, da palavra *literacy*, a qual refere-se à condição de ser letrado, ou seja, ao sujeito que utiliza a leitura e a escrita de forma competente na sociedade e que compreende suas funções sociais, contextos, diversos usos e aplicabilidades na língua escrita.

Conforme Ribeiro (2009, p. 36), “o letramento digital está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam”, a partir das diversas transformações e avanços sociais e digitais. Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 151) conceitua o letramento digital como “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...]”, utilizando-se de uma pluralidade de elementos, isto é, de diversificados recursos midiáticos, que facilitam a produção e a leitura de textos multimodais.

Sendo assim, pode-se compreender a indispensabilidade dos profissionais sempre atualizarem seus saberes, com vistas a desenvolverem práticas e mediações de leitura em ambientes digitais de forma qualitativa, haja vista que, “[...] o mundo digital é muito mais que uma nova técnica de composição, transmissão e apropriação da escrita” (CHARTIER, 2017, p. 19). Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de realização de práticas pedagógicas em que se utilize textos multissemióticos e se valide contextos de multiletramentos, englobando principalmente as evoluções tecnológicas, com vistas a qualificar gradualmente a atividade de leitura, a formação do leitor literário e a construção de novas aprendizagens, desenvolvendo todo o potencial da criança, levando-a, então, a pensar, a questionar, a duvidar, a perguntar e a comunicar-se com a comunidade a qual integra.

Resultados e Discussões

Com base nos estudos de Prodanov e Freitas (2013), pode-se classificar a proposta metodológica como de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, em que se optou pelos procedimentos de coleta de dados em forma de observações e registros de situações de diálogos com crianças pelo *Google Meet*, de forma síncrona, no ano de 2021,



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

com duração de aproximadamente 40 minutos. Os encontros virtuais ocorreram semanalmente, com horários alternados, isto é, na segunda-feira, uma semana às 13 horas e na outra às 18 horas, devido a necessidade de atender as demandas de todas as famílias e crianças. Por meio dos encontros virtuais objetivamos compreender a importância das situações e mediações de leitura de forma remota, utilizando o livro no formato digital, para o processo de letramento digital e possíveis contribuições a formação de futuros leitores.

Nessa perspectiva, buscamos analisar os dados coletados da pesquisa de forma interpretativa, que conforme Prodanov e Freitas (2013) ocorre a partir de evidências observadas com relações e reflexões feitas por meio do referencial teórico, em que se busca atender aos objetivos da pesquisa e também propiciar uma possível comparação com os dados obtidos. À vista disso, como procedimento de coleta de dados, fizemos o acompanhamento e a mediação de situações dialógicas de leitura pelo *Google Meet* com cerca de 15 (quinze) crianças de quatro anos, de uma determinada Unidade Universitária de Educação Infantil pública, localizada no sul de Minas Gerais, durante o período de quatro meses, em que observamos atividades de leitura e de reconto.

Dentre as situações observadas, apresentamos um episódio de mediação de leitura com a obra digital intitulada: “Meu amigo robô”, escrita por Giselda Laporta Nicolelis e ilustrada por Dika Araújo, tendo em vista que, foi disparadora de partilhas, diálogos e interações entre as crianças e a professora. Esta obra conta com recursos multimídias, como áudios, textos, imagens, ícones de navegação vertical e lateral e animações provocativas, somado a isso, pode ser acessada por meio de computadores, celulares, tablets e afins, de forma gratuita na estante digital da plataforma *online* do Kidsbook - Itaú Criança, já que, faz parte do Programa “Leia para uma Criança”. Cabe destacar que, essa iniciativa permite às crianças e aos responsáveis a possibilidade de realização de diversas leituras *online* do livro, de modo prático e interativo, a qualquer momento e lugar, o que contribui para o processo de letramento digital dos sujeitos, uma vez que, as narrativas apresentam temas e enredos contextualizados, diversificados, criativos e provocativos.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Episódio 1: “Meu amigo robô”

Figura 1 - Livro digital selecionado



Fonte: Programa Leia para uma Criança – Itaú (2019).

A priori, a docente convidou as crianças a ouvirem a leitura da obra, e antes de dar início a leitura, combinou que, se no momento da leitura elas quisessem comentar algo, poderiam abrir o áudio, uma de cada vez. Dessa forma, a professora iniciou o compartilhamento de tela e acessou o site do Programa “Leia para uma Criança”, para que as crianças pudessem visualizar as imagens da narrativa que compunham a obra.

Assim, antes de iniciar a leitura, a docente explicou o que era um livro digital, informou que as crianças poderiam lê-lo em suas residências, utilizando celular, computador, tablets, dentre outros, acompanhadas de seus responsáveis. Em seguida, leu as dicas para uma boa leitura, dispostas no site do Itaú, considerando que, segundo Angeluci (2014), no cenário contemporâneo, dicas, orientações e mediações interativas mostram-se imprescindíveis facilitadores das práticas colaborativas desenvolvidas em rede, já que, envolvem os sujeitos e propiciam experiências digitais de forma efetiva, criativa e estimulante.

Diante do exposto, ao ler as dicas, a docente abordou que seria importante: 1) Ligar o som no canto superior direito, para ouvir os sons musicais no decorrer da história; 2) Clicar no termo inglês *play* - que no Brasil, traduzido para a Língua Portuguesa, significa reproduzir - para poder ativar as animações do livro digital e 3) Deslizar o dedo para cima e para os lados para ler, já que, o livro possui ícones de navegação verticais e laterais.

Ademais, a professora abordou o título do livro, o nome da autora e o da ilustradora, e perguntou se as crianças sabiam o que a autora e a ilustradora faziam, e após responderem que não, a docente explicou sobre suas funções. Posteriormente, fez a leitura da história da



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

mesma forma em que estava escrita no livro digital e à medida que lia, a docente chamava a atenção das crianças para as ilustrações e animações e, fazia provocações, isto é, perguntas que estimulavam as crianças a pensarem e a refletirem sobre o contexto da narrativa, como: 1) “O que o artesão faz?” e 2) “Se você pudesse ir à oficina do artesão Luís, o que você pediria a ele para fabricar?”.

Nesse sentido, observamos que as perguntas incentivaram as crianças a se comunicarem, a exporem suas percepções e a interagirem com a narrativa, a partir de uma mediação responsiva, atenta e dialógica. Além disso, ao analisarmos as respostas das crianças sobre as perguntas, verificamos que elas sempre remetiam aos seus conhecimentos anteriores e realidades a qual estavam inseridas, pois responderam sobre a pergunta 1: “Constrói as coisas! Meu pai também chama Luís” (4 anos); “Ele fabrica coisas” (4 anos); “Faz robô, igual o da menina!” (3 anos e 11 meses); “Constrói um robô grandão!” (4 anos), e no que diz respeito a pergunta 2 argumentaram: “Um amigo robô para mim!” (4 anos); “Um robô” (4 anos); “Um cachorro robô” (4 anos); “O robô da história!” (4 anos).

Além disso, a docente convidou as crianças a recontarem a história do jeito delas, explicou o que era um reconto e, posteriormente, por meio de um aplicativo de conversas instantâneas, no qual a docente comunica diariamente com as famílias, bem como envia semanalmente um arquivo com propostas de experiências educativas, compartilhou um arquivo em *pdf* com a orientação da proposta para os responsáveis. Na orientação pedia-se ao responsável para acessar junto com a criança o *link* do livro digital e mostrar os diversos recursos interativos disponíveis no momento da leitura do livro “Meu amigo robô”, como “[...] imagens de personagens se movimentando autonomamente ou demandando que a criança arraste, clique ou faça outro gesto, como movimentar o próprio dispositivo digital, além de recursos sonoros de narrador” (ARAÚJO, 2019, p. 13), que contribuíram de forma efetiva e qualitativa para o envolvimento e participação ativa das crianças na atividade proposta.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Figura 2 - Leitura do livro “Meu amigo robô”.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2021).

Ademais, a professora orientou os responsáveis a incentivarem as crianças a produzirem um relato oral e um desenho sobre o que entenderam da história. Assim, fora solicitado na proposta enviada pelo aplicativo de conversas instantâneas que, enquanto a criança estivesse recontando a história na dimensão oral, o responsável deveria escrever o relato na página 25 (vinte e cinco) do Kit Educativo-Pedagógico⁷³ 1.

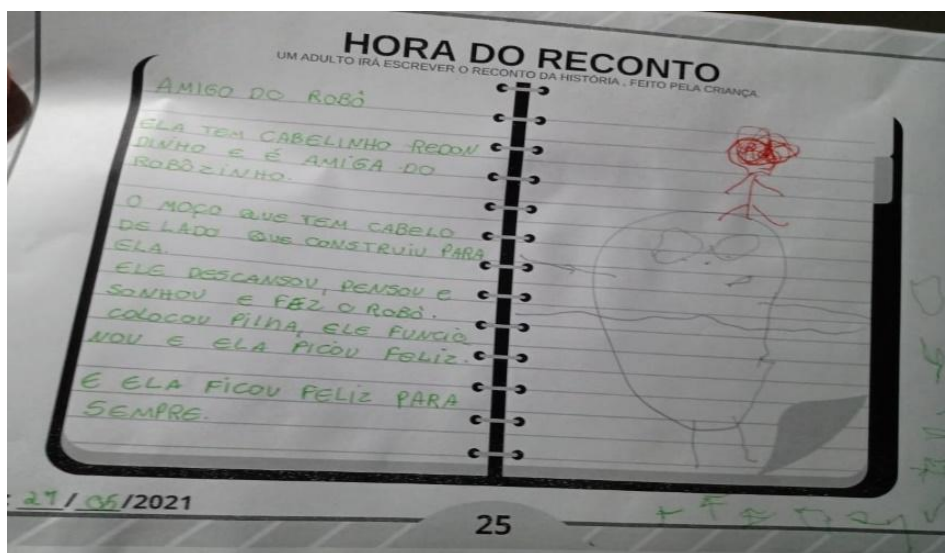
Tendo em vista que a turma compunha-se por 15 (quinze) crianças, não seria possível expor todos os dados coletados na pesquisa. Por isso, como recorte da pesquisa, apresentamos a produção e o desenho feito por uma criança – criança 1 (c1), selecionada sob a justificativa de ter se envolvido e participado ativamente de todas as propostas pedagógicas.

73 Os Kits Educativos-Pedagógicos desenvolvidos pela equipe da instituição pesquisada no ano de 2021, foram criados a partir de muitas pesquisas, planejamentos e diálogos, considerando as especificidades de cada faixa etária, com o objetivo de auxiliar na construção de vínculos e no processo de aprendizagem das crianças no período de ensino remoto, tendo em vista a necessidade de distanciamento social, devido a pandemia da Covid-19. Cabe destacar que os Kits direcionados para as crianças de quatro anos foram criados no Canva pela professora responsável pela turma e pela professora bolsista do PROAT-UFLA, em tamanho A3, e priorizou-se o trabalho com cada Kit em trimestres, para o grupo quatro. Os Kits contêm propostas diversificadas, contextualizadas, inovadoras, lúdicas, estimulantes e provocativas, atividades brincantes, de leitura e escrita, buscando favorecer a interlocução entre criança e família e, promover significativamente o desenvolvimento integral das crianças em tempos de pandemia.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Figura 3 - Reconto produzido pela criança 1



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A criança 1 tem como característica ser comunicativa, expressiva e envolvida com as atividades propostas. Mesmo não dominando convencionalmente a leitura de palavras escritas, fez a leitura da narrativa por meio das sequências das imagens do livro digital, e produziu uma história na dimensão oral, com enredo coerente, contendo início, meio e fim. Por meio de diálogos com a criança 1 no encontro virtual em que foram apresentadas todas as atividades de recontos, a mesma disse que era a menina do livro, porque também tinha cabelo redondinho (cacheado). Essa resposta nos possibilitou inferir que, ao se identificar com a personagem da história, a criança 1 se projetou na história, recontando a partir de seu contexto vivenciado, de suas experiências e imaginação, ao se colocar na história e ao descrever o personagem criador do robô, isto é, “o moço que tem cabelo de lado”, com características semelhantes ao seu primo, conforme relatado pela mãe da criança em uma conversa realizada pelo *WhatsApp*.

Nessa perspectiva, compreendemos, assim como Ariosi, Barbosa e Neto (2016), que a questão da identificação ocorre quando o leitor é tocado pela história, à medida que esta relaciona-se com a realidade da criança, na qual é propiciada a experienciar e a viver no plano da imaginação a história lida – assim como observado por meio dos diálogos com a criança 1 e com sua mãe e pela análise do reconto –, resultando na identificação com diferentes personagens, que acaba levando a criança a projetar o seu próprio contexto nas mais diversas histórias de ficção (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Além do exposto, é válido destacar que após a apresentação dos recontos no encontro virtual realizado semanalmente, as crianças foram desafiadas pela docente a construírem um robô, utilizando materiais recicláveis ou outros recursos que possuíssem e/ou encontrassem em suas residências, em quintais, ou na casa de familiares, haja vista que, as produções seriam apresentadas por meio de uma apresentação em *PowerPoint* no encontro posterior, via *Google Meet*, visando valorizar as criações das crianças, seus conhecimentos, compreensões e interpretações.

Figura 4 - Robôs construídos pelas crianças, com o apoio de seus responsáveis



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2021).

Conforme relatado pelas famílias em um aplicativo de conversas instantâneas, a proposta de construção do robô mostrou-se muito criativa, desafiante, lúdica e estimulante. Os responsáveis pelas crianças ainda salientaram que, as crianças ficaram muito interessadas e empolgadas em produzirem os robôs, uma vez que, falavam que estavam ganhando um novo amigo, e devido a isso, envolveram-se e participaram ativamente da proposta.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Considerações Finais

Considerando que este trabalho objetivou em compreender a importância das situações e mediações de leitura de forma remota, utilizando o livro no formato digital, para favorecer um contexto de letramento digital e contribuir para a formação de futuros leitores, verificamos a imprescindibilidade das mediações de leitura em ambiente digital com crianças da Educação Infantil, por intermédio de ações docentes responsivas, viabilizadas por diversificados recursos digitais. As ações mediadoras durante a leitura oportunizaram a inserção das crianças em situações em que a leitura e a escrita acontecem em ambiente digital, de modo a ampliarem seus conhecimentos, aprendizagens, vivências e experiências leitoras.

Nesse sentido, constatamos a relevância do desenvolvimento de mediações estimulantes de leitura na Educação Infantil, a partir do uso de ambientes digitais, o que requer que o professor ressignifique a sua *práxis* e prática pedagógica, realizando assim, a leitura de livros diversificados em voz alta, com entonação, ritmo, volume, intensidade, adequação, com emoção, com fluência e com sensibilidade, promovendo assim, conhecimentos e aprendizagens múltiplas (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016).

Portanto, os resultados da pesquisa evidenciam a importância da ação dos docentes enquanto mediadores do processo educativo de forma remota. Esta ação demanda um posicionamento constante de busca, de atualização e de qualificação das práticas educativas, desenvolvendo assim, ações responsivas, planejadas e contextualizadas, com o auxílio das tecnologias, podendo corroborar, nesse sentido, tanto para a potencialização de seus conhecimentos teórico-práticos quanto para a promoção do processo de compreensão leitora das crianças, por meio de contextos de letramento literário digital.

Referências

- ANGELUCI, A. C. B. Características e habilidades no ambiente digital: a cultura participativa sob os aportes de Jenkins e Murray. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 15, n. 29, p. 51-60, jul.-dez. 2014.
- ARAÚJO, M. D. V. Leitura digital na infância - habilidades e construção do sentido do texto. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 6-27, jul./dez. 2019.
- ARIOSI, C. M. F.; BARBOSA, G. A. da S.; NETO, I. A. M. Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação**



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

infantil: para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 3, p. 65-90.

BAPTISTA, M. C.; NORONHA, A. de A.; CRUZ, P. M. C. Letramento Literário na Primeira Infância. *In: Anais do CENA*, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CHARTIER, R. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017.

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C. de; SILVA, K. A. de A. M. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 2, p. 29-64.

GOULART, I. do C. V.; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais? **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 255-268, set./dez. 2020.

NICOLELIS, G. L. **Meu amigo robô**. 1. ed. Programa: Leia para uma Criança – Itaú. 2019. Disponível em: <<http://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/meu-amigo-roboto/>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 96-100, fev. 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA ELETRÔNICA E MULTIMODAL SOB OS MOLDES “WATTPEDIANOS”

Jennifer da Silva Gramiani Celeste⁷⁴

Introdução

Idealizada em meados do ano de 2006 por Ivan Yuen e Allen Lau, ambos engenheiros computacionais de origem canadense, *Wattpad*, plataforma virtual de autopublicação literária, pode atualmente ser considerada como uma das interfaces ciberespaciais detentoras de maior relevância no que concerne à oferta de produção, publicação e divulgação das obras de caráter eletrônico – sujeitas à transposição do conteúdo a outros suportes possíveis à Literatura, um privilégio desta contemporaneidade na qual a convergência midiática constitui-se algo basilar. A escrita propiciada pelo *website* em questão evidencia as inúmeras viabilidades de ser e estar imanentes ao texto dito literário, proporcionando-lhe múltiplas facetas, dentre elas, o estatuto multimodal típico entre os produtos textuais cuja gênese diz respeito às máquinas conectadas a uma inter-rede: para além do texto em seu estado verbal, imagens, faixas de áudio, vídeos e *hiperlinks* adornam e agregam valor às narrativas ficcionais tecidas no âmago do ciberespaço.

Um quantitativo expressivo de nomes da Literatura Juvenil Contemporânea iniciou os seus trabalhos enquanto escritores na referida plataforma, tendo as suas obras ocupado espaço para além das chancelas ditadas pelo ambiente virtual, fazendo-se presentes também sobre as páginas dos livros impressos, ou mesmo projetados sobre as telas do cinema e da televisão, por exemplo. A cargo de menção, citamos Anna Todd, norte-americana que assina os títulos pertencentes à saga *After* (2013), e Lúcia Lemos, brasileira responsável pela coleção literária *Aika* (2015). No entanto, há uma *wattpader* – denominação atribuída ao usuário de *Wattpad* – cuja produção literária alerta-nos significativamente a atenção. Pricilla Caixeta, uberlandense, é uma jovem autora de livros eletrônicos dedicados aos nichos adolescente e jovem adulto que explora as múltiplas possibilidades trazidas à tona pelas ferramentas disponibilizadas na *Web*, contribuindo a uma ambientação cada vez mais acessível e palatável

74 Doutoranda em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: djceleste@gmail.com.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

às suas histórias e, como consequência desse ato, a experiências de leitura e imersão distintas e deveras inovadoras.

Neste breve estudo, ainda que de maneira rasa e superficial, pretendemos apresentar os principais achados relativos à leitura literária eletrônica e multimodal inerentes aos textos que constituem a saga literária juvenil intitulada *Com amor, May Rose* (2017), de Pricilla Caixeta, confeccionados e publicados sob os moldes “wattpedianos”. Concomitante a isso, apontamos algumas aproximações entre prática e teoria a partir da apropriação de referenciais propostos por estudiosos da área, tais como Katherine Hayles, Janet Murray e Luiz Fernando Gomes. Com isso, almejamos ofertar perspectivas viáveis à produção literária de cunho ciberespacial e aos seus desdobramentos concernentes às práticas de apreciação e leitura no meio digital.

Imergindo no universo de *Com amor, May Rose* (e outros livros), de Pricilla Caixeta

Com amor, May Rose (2017) corresponde a uma saga literária eletrônica da autoria de Pricilla Caixeta, jovem escritora uberlandense que escolheu *Wattpad* como plataforma virtual para manufatura e posterior publicação dos livros juvenis que assina. A coleção é constituída por três volumes, todos atualmente disponíveis à venda sob o formato de *e-books* na livraria *Amazon*⁷⁵: *Depois que o amor acontece*, *Pode o amor durar* e *O amor pelo qual esperamos*, tendo sido os dois primeiros lançados no ano de 2017, enquanto que o último, apenas um ano mais tarde, em 2018. Juntos, os títulos ultrapassam uma média de um milhão de visualizações, o que decerto não é pouco, especialmente para uma escritora como Caixeta, que já publicara um significativo número de obras de sucesso e igualmente digitais no *website* em destaque.

O enredo dessa coleção encontra-se circunscrito à trajetória de May Rose Scott, uma jovem leitora fanática por romances clichês adolescentes, defensora da tese de que os opostos não se atraem. Impulsionada pela necessidade de lograr uma nota alta na avaliação de um dos professores mais exigentes de sua escola, May Rose vê-se obrigada a provar que nem sempre os seus livros estão aptos a responder adequadamente os questionamentos de ordem amorosa, tornando-se parte do próprio experimento quando defrontada à situação de difícil resolução. Assim, sob esse viés a história transcorre até alcançar seu desfecho, presente no último título.

Atualmente, é possível acessar somente degustações das obras, uma vez disponíveis para venda no meio *online*, tal como anteriormente mencionado. Por isso, traremos ao saber

⁷⁵Link: http://www.amazon.com.br/kindle-dbs/entity/author/B08Q4L19GV?ref=dbs_p_ebk_r00_abau_000000.

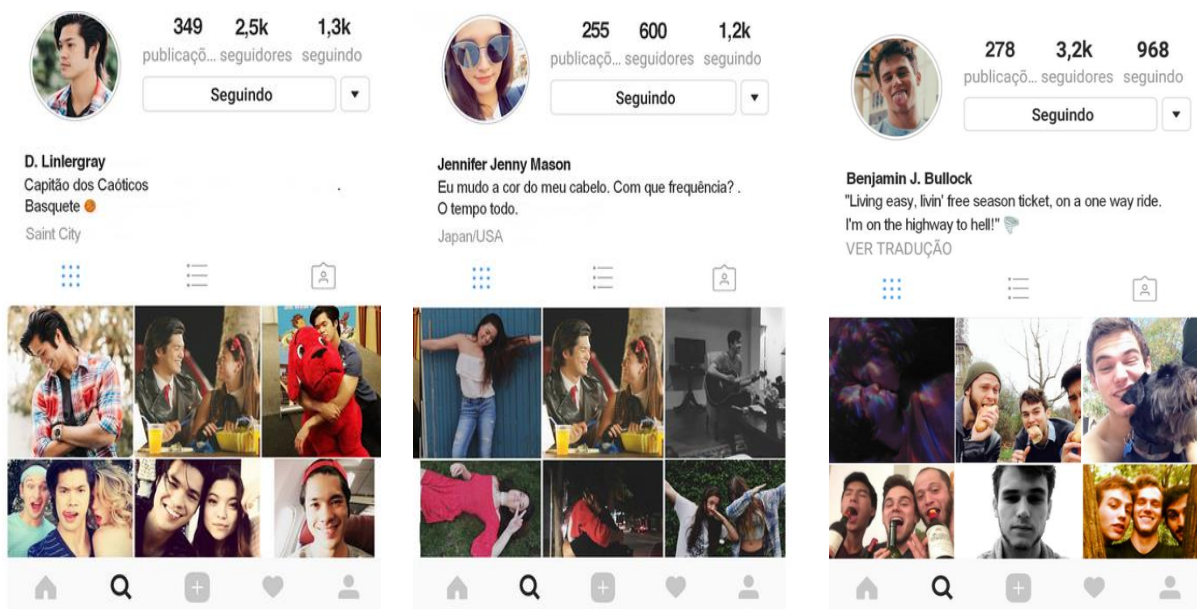


Eixo Temático 2: Leitura literária digital

achados pontuais sobre a multimodalidade ofertada pelos livros, observados nos capítulos que restaram à visualização dos utentes, tentando contrastá-los a outras práticas notabilizadas nos registros pertencentes a livros de autoria da *wattpader* – *Regras mais selvagens* (2019)⁷⁶ e sua continuação, *Vermelho igual ao céu* (2020), possuidores da faceta em evidência neste estudo.

No segundo livro da coleção em análise, deparamo-nos com um dos vestígios de maior relevância à leitura multimodal que os escritos de Caixeta nos proporcionam, transcendendo a ideia de simplória imagem de caráter *independente* (GOMES, 2010, p. 84), ou seja, quando sua inserção no decorrer do produto textual não modifica em instância alguma a leitura final. Por óbvio, as edições confeccionadas pela usuária são um charme à parte, em grande medida responsáveis por conceder certa estética e padronização aos registros literários. Todavia, essa não é a questão que de fato aqui nos interessa. Observemos, a seguir, a tentativa bem sucedida de ficcionalização das páginas iniciais do *Instagram* administradas por alguns personagens da história narrada pela protagonista May Rose ao realizar sua audaciosa pesquisa (**Figura 1**).

Figura 1 - Páginas iniciais dos Instagrams fictícios de personagens



Fonte: *Pode o amor durar* (2017), por Pricilla Caixeta.

É interessante como a manufatura de montagens ou edições de imagens torna-se uma estratégia capaz de auxiliar a imersão do pretense leitor no universo imaginado pela autora

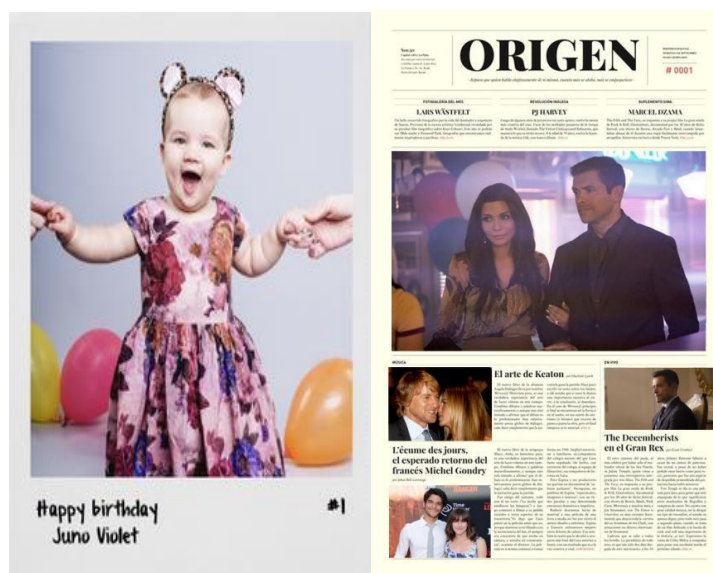
76 Obra ganhadora da premiação *The Wattys* (2020), na categoria *Young Adult*.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

à sua história, aproximando-o do contexto da narrativa, bem como dotando de certa realidade o universo no qual o enredo transcorre. Ao esquivar-se do campo textual da descrição, comum na Literatura impressa desprovida de ilustrações ou mesmo produzida no meio virtual, quando ainda não havia a possibilidade de fazer uso de artifícios digitais, a escritora, se não inaugura, seguramente reforça uma prática que nos parece ser cada vez mais tradicional no ciberespaço: uma espécie de *cultura maker* por intermédio da qual ser responsável por todos os elementos que integram a história é requisito básico à promoção de um trabalho fidedignamente autoral. Conforme percebemos, essa atitude vai além da confecção de uma capa ao livro em questão, concretizando-se em títulos e divisórias dos textos e naquilo o que não somente Caixeta, mas também outros utentes denominam como *aesthetic*, termo traduzido livremente como *estética* – fator ao qual se subordina a presença desses recursos eletrônicos antes comentados, aptos a propor a aparência ou as características dos personagens, paralelo aos cenários e afins, como é o caso da sugestão à personagem Juno Violet, do terceiro volume da saga, e o jornal fictício que demonstra a influência política que possui os pais de alguns dos personagens (Figura 2):

Figura 2 - A personagem Juno Violet, segundo Caixeta, e o jornal fictício que circula no universo proposto por sua narrativa



Fonte: *O amor pelo qual esperamos* (2018), por Pricilla Caixeta.

Quando disponíveis na interface de *Wattpad*, os livros originais também apresentavam outros recursos audiovisuais, como é o caso de vídeos originalmente hospedados no *YouTube* ou instruções para acesso a *playlists* presentes na plataforma de *streaming* musical *Spotify*, que propunham trilhas sonoras às narrativas da coleção. Ademais, a escritora ainda intentara dialogar junto aos leitores-internautas a partir da criação de *banners* voltados ao entreter ou *webpages* à parte, dedicadas à expansão do universo sugerido pelas histórias. Um exemplo é a imagem que se segue, por meio da qual Caixeta apresenta uma lista de livros considerados



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

clichês para serem lidos antes de morrer, baseada na tese desenvolvida por sua protagonista, solicitando aos leitores o compartilhamento de títulos literários via comentários (**Figura 3**):

Figura 3 - “Oito livros clichês para ler antes de morrer”



Fonte: *Depois que o amor acontece* (2017), por Pricilla Caixeta.

Percebemos a frequência quanto ao emprego desses artifícios audiovisuais também em outras produções literárias assinadas pela *watterpader* em voga, hoje disponíveis integralmente na plataforma. Em *Regras mais selvagens* (2019), a título de exemplificação, são apresentados os personagens daquilo o que Caixeta denomina como *elenco*, uma tentativa de representá-los a partir da proposta de celebridades provenientes das mídias que mais se aproximam daqueles cogitados pela autora aos papéis desempenhados pelos personagens dos enredos eletrônicos. Isso também ocorre na continuação do supramencionado livro, *Vermelho igual ao céu* (2020), no qual a escritora-internauta insere montagens dos sete céus do estado do Colorado, onde se passa a narrativa, a fim de esclarecer-nos aspectos que singularizam os cenários (**Figura 4**).

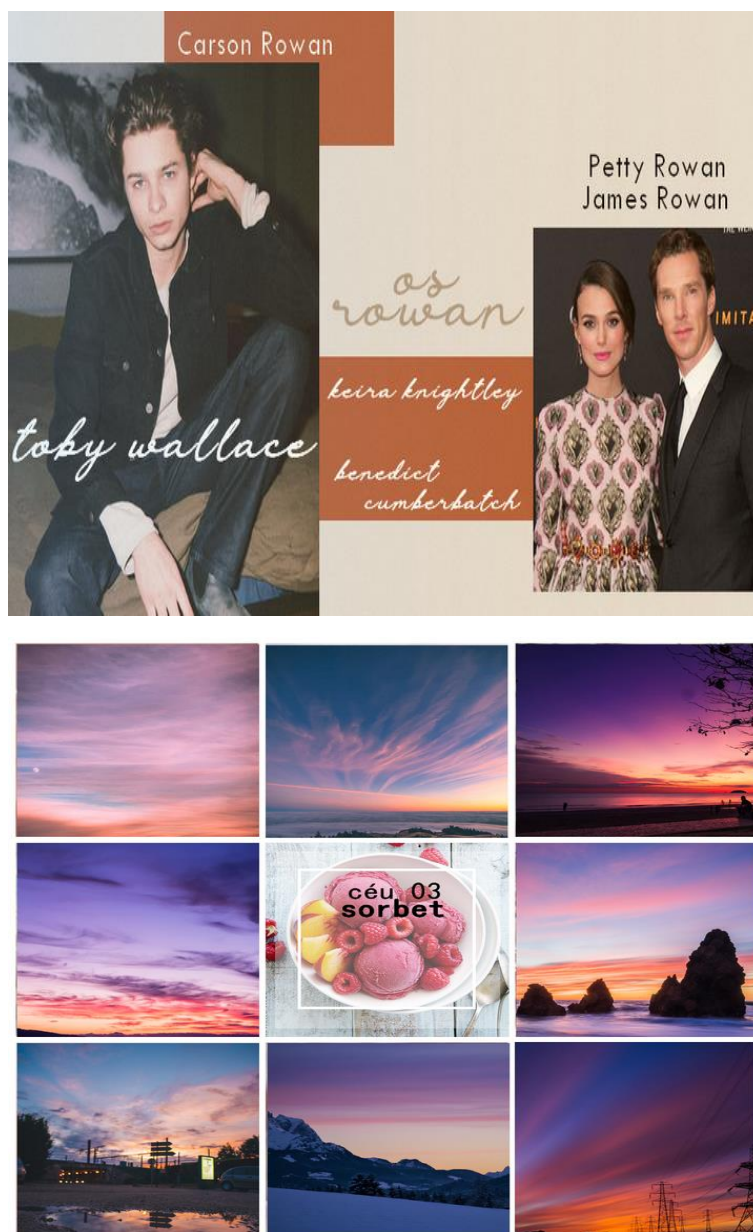
Murray (2003, p. 159) fala-nos exatamente sobre esse espectro de possibilidades que as telas dos dispositivos eletrônicos, não apenas os computadores, mas *tablets* e *smartphones*, proporcionam à escrita literária abrigada pelo ambiente virtual, capaz de “apreender o mundo como ele se apresenta desde diferentes perspectivas – complexo e talvez incompreensível no final das contas, mas ainda assim coerente”. A teórica diz respeito à multiplicidade de formas e simultaneidade de linguagens que são trazidas ao texto confeccionado no ciberespaço, o que é evidenciado na manufatura da autoria de Caixeta e, certamente, também de outros autores. Ainda sobre o tema, a estudiosa referencia-nos acerca do engajamento dos jovens escritores na *World Wide Web*, possuidores de apetite



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

por histórias de cunho participativo que ofertam o equivalente a “uma imersão mais completa, uma agência mais satisfatória e em envolvimento mais prolongado dentro de um mundo caleidoscópico” (MURRAY, 2003, p. 235).

Figura 4 - Parte do elenco de personagens e um dos “céus” da narrativa de Caixeta



Fonte: *Regras mais selvagens* (2019) e *Vermelho igual ao céu* (2020), por Pricilla Caixeta.

Como sabemos, a interface de produção textual oferecida por *Wattpad* não oferta a possibilidade de alterar a posição de palavras, imagens e demais recursos presentes sobre



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

uma tela em razão de logística algorítmica – o que Hayles (2009, p. 74) denominou teoricamente como *fluxo recombinate*, o qual “dá uma impressão mais forte de agência, de interferência, que um livro”. De fato, as distinções que residem entre os diversos suportes literários podem resultar naquilo o que a pesquisadora entendera como estratégia de agência mais significativa, ou seja, tal como a própria denominação sugere, a viabilidade de *agenciar* ou *gerenciar* mais diretamente sobre o material bruto de análise, o texto. No entanto, essa indisponibilidade não decreta às manufaturas literárias de Caixeta e outros usuários escritores o desprovimento de caráter apto a designar seus trabalhos enquanto o que é *Literatura Eletrônica*. Na realidade, demonstra-nos a capacidade heterogênea de se constituir, tal Literatura, única e peculiar, uma simples “obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21).

Logo, acontece a descentralização da linguagem, passando a acomodar vertentes que outrora a Literatura impressa não fora capaz de acolher. Da multimodalidade que provém do meio ciberespacial emerge, então, sistema hipermidiático que propõe “o acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear” (GOMES, 2010, p. 93), o qual decerto se figura apropriado às produções sob a responsabilidade da *wattpader* selecionada ao estudo. O abraço fraterno que abriga as interfaces entre Literatura, Internet e novas tecnologias possui como consequência a dificuldade de compreensão quanto às formas de conceber e recepcionar os textos confeccionados sobre a malha tecidual inerente à grande rede, considerando, ainda, os suportes relativos às telas *touch* ou comuns nos quais as atmosferas narrativas se deleitam.

Isso, pois a presença de artifícios de natureza audiovisual em contraste ao texto pode causar certo estranhamento aos leitores que somente agora logram se perceber confrontados aos inúmeros modos de ser e estar do texto – ou pelo menos assim deveria ocorrer em virtude das novas políticas públicas de educação ditadas pela BNCC no que se refere às modernas tecnologias inseridas no contexto de ensino-aprendizagem preconizado em território nacional – “nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos [...] representações mais especializadas” (LEMKE, 2010, p. 461). Sobre isso, Wolf (2019, p. 20) salienta-nos a relevância em relação ao modo como lemos na atualidade predominantemente digital, já que segundo a autora não nascemos para ler, sendo necessário, portanto, “estudar o impacto cognitivo, socioemocional e moral das potencialidades dos meios atuais e trabalhar para melhor integração possível de suas características em circuitos futuros” (WOLF, 2019, p. 198). Daí precisarmos buscar entender a produção textual contemporânea e seus inevitáveis desdobramentos no que tange ao acolhimento realizado pelos leitores, aqueles cujas conexões cerebrais assemelham-se a estruturas hipertextuais (PRENSKY, 2001) e suas intenções são cerceadas por reminiscências de tempos analógicos (SANTAELLA, 2004).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Considerações finais

Esta breve análise dos feitos literários de Pricilla Caixeta, utente de *Wattpad*, faz-nos contatar interessantes precedentes sobre o tema proposto, sendo um deles relativo à reflexão sobre as implicações de sua escrita multimodal às práticas de leitura no ambiente virtual. Afinal, imergir no sistema cujos muitos adjetivos a ele designados constituem-se insuficientes – tecnologicado, informatizado, hiperconectado e, acima de tudo, intermediático – demanda o engajamento que outrora se fizera imprescindível ao deleite sobre as páginas impressas.

Isso, porque a inserção de recursos audiovisuais no decorrer dos produtos estritamente verbais não decorre apenas de uma possibilidade apresentada pelas novas tecnologias digitais, mas de uma necessidade emergente da temporalidade contemporânea. Expressar-se é preciso, e a existência de um amplo e vasto espectro de viabilidades para isso concretizar, assim como oportunizado pela gênese das máquinas conectadas à Internet, certamente oferta à experiência em voga – seja de escrita ou leitura, com maior destaque a essa última – diversas maneiras de ser e estar ao texto e, conseqüentemente, também àquele que o escreve ou o lê, impulsionando exercícios cada vez mais distintos e multifacetados ao debruçamento sobre registros literários.

Logo, reiteramos a preciosidade guardada pelos estudos a respeito do trabalho crítico com os Letramentos Digitais, especialmente se atrelados à Literatura Eletrônica, viabilizando a criação de nova vertente no ramo dedicado à compreensão acerca do modo de reverberação que escrita e leitura digitais infligem aos aprendizes, leitores, espectadores e internautas.

Referências

CAIXETA, Pricilla F. (@PricillaCaixeta). *Depois que o amor acontece*. 2017. Disponível em: <http://www.wattpad.com/story/110775308-depois-que-o-amor-acontece-1-amazon>.

Acesso em: 25 maio 2021.

CAIXETA, Pricilla F. (@PricillaCaixeta). *Para o amor durar*. 2017. Disponível em: <http://www.wattpad.com/story/120050258-para-o-amor-durar-2-amazon>.

Acesso em: 25 maio 2021.

CAIXETA, Pricilla F. (@PricillaCaixeta). *O amor pelo qual esperamos*. 2018.

Disponível em: <http://www.wattpad.com/story/127031023-o-amor-pelo-qual-esperamos-3-amazon>. Acesso em: 25 maio 2021.

CAIXETA, Pricilla F. (@PricillaCaixeta). *Regras mais selvagens*. 2019. Disponível em: <http://www.wattpad.com/story/199842881-regras-mais-selvagens-1-%E2%9C%93>.

Acesso em: 25 maio 2021.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

CAIXETA, Pricilla F. (@PricillaCaixeta). *Vermelho igual ao céu*. 2020. Disponível em: <http://www.wattpad.com/story/213074399-vermelho-igual-ao-c%C3%A9u-2-%E2%9C%93>. Acesso em: 25 maio 2021.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global Editora: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez., 2010.

MURRAY, Janet. H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Editora Unesp, 2003.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, oct., 2001a, v. 9, n. 5, p. 1-6.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

WHATSAPP: A MULTIPLATAFORMA PROMOVENDO O LITERÁRIO

Adriana dos Reis Silva⁷⁷

Introdução

O presente estudo se constitui a partir de um relato de experiência docente na Educação Básica, a partir de sequências didáticas, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), considerando que tal modelo nos propiciou organizar as atividades escolares de forma sistemática, envolvendo determinado gênero textual, seja este oral ou escrito. A proposta realizou-se com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, apreende-se que a sequência didática (doravante SD) pode permitir ao discente escrever ou falar de uma maneira mais adequada em cada contexto social, desenvolvendo ainda, as habilidades de leitura e escrita, de acordo com a situação, levando-o a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. Assim, aplicação de uma sequência didática nos permitiu alavancar a criticidade e a conscientização acerca da problemática em torno das drogas, - assunto sempre relevante no contexto escolar e social vivenciado por nossos jovens estudantes.

Metodologia

Para a construção deste trabalho, consideramos a pesquisa exploratória como parte desta observação, tendo em vista a investigação que se realizou por meio de um planejamento escolar. Nesse contexto o investigador, segundo Lakatos e Marconi (2003) tem a possibilidade de adentrar o campo das interrelações entre as particularidades de seu objeto de estudo, que nesse caso consistiu na aplicação da SD em questão. Assim, entende-se que essa estratégia pode refinar as descobertas em relação ao objeto pesquisado e possibilitar um dado enfoque ao que se quer apreender, como por exemplo, a melhoria do processo ensino-aprendizado.

Em tal contexto, também consideramos os estudos de Moran no que diz respeito ao uso das tecnologias na atualidade.

77 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Puc-Minas/SMED-PBH – Rede de Formação EAD. E-mail: (adrianasier@yahoo.com.br)



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura. (MORAN, 2018, p. 15).

Assim, o manuseio das tecnologias tornou-se imprescindível para a vivência estudantil hodierna. As práticas pedagógicas no contexto pandêmico mundial de 2020 e 2021, estão nos mostrando possibilidades de reconfigurações para o fazer didático, instituindo saberes digitais/tecnológicos no processo e ensino-aprendizagem.

Contudo, para a inserção dessas práticas tecnológicas no cotidiano escolar, necessitamos como docentes de nos permitir estratégias de formações, para que possamos ressignificar as possibilidades pedagógicas que o ‘novo normal’⁷⁸ instaurou.

Num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso. (MORAN, 2015, p. 26).

Logo, a obtenção das tecnologias em prol da aprendizagem, nos conduz às práticas significativas e colaborativas que, certamente, podem transformar o fazer e agir do circuito educacional brasileiro.

Resultados e discussões

A motivação para tratar a SD acerca de drogas em sala de aula se fez pelas notícias recorrentes que temos sobre esse assunto. Começamos pelo contexto diário dos jornais brasileiro, reportando prisões diárias de produtos ilícitos. Não bastando, recentemente até um avião presidencial brasileiro foi apreendido em 25 de junho de 2019 no aeroporto de Sevilha, levando drogas. Sem mencionar o número de pessoas mortas diariamente pelo narcotráfico, principalmente, adolescentes. Segundo noticiado pela ONU, o consumo de drogas, hodiernamente, apresenta números alarmantes, enquanto o mercado ilegal bate recordes (dados do novo Relatório Mundial sobre Drogas da Organização das Nações Unidas

⁷⁸ Termo oriundo do contexto de pandemia ocasionado pelo surgimento do coronavírus.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

(ONU)⁷⁹. Assim, a conscientização acerca desta problemática é sempre relevante no contexto escolar e social vivenciado por nossos jovens.

Diante dessa exposição construiu-se a SD em questão, buscando promover o envolvimento dos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental com a narrativa literária **Vida de droga** de Walcyr Carrasco, tendo em vista que o contexto ficcional da obra traz à tona uma questão perturbadora como o uso de drogas na adolescência e suas consequências devastadoras. Assim, a literatura consagra reflexões entre o real e o ficcional, provocando compreensões que alavancam a construção do pensamento crítico para determinados estados de coisas, que nesse contexto delimitou-se pela questão que envolve as drogas, fato que deve ser abordado com seriedade, pois muitas vezes trata-se da realidade de lares brasileiros. Além de ser uma doença que pode levar ao óbito.

Para essa realização apoiamos-nos na literatura aliada a modernidade, a virtualidade, entendendo que a efetivação de tal leitura, pôde culminar em uma prática cibercultural -, pois os estudantes utilizaram a rede social WhatsApp para a construção de um *podcast* analítico sobre a obra em questão. Nessas circunstâncias, percebeu-se que esse ciberespaço nos levou a processos interacionais interessantes como: percepção do sofrimento alheio por parte quem viveu a problemática das drogas em casa; criticidade argumentativa; socialização e gosto pelo texto literário.

Assim, a SD construiu-se, apresentando os seguintes objetivos:

Objetivos:

Geral:

- ✓ Ler obra **Vida de droga** de Walcyr Carrasco, buscando compreender a literariedade textual a partir da criação de *podcasts* realizado por meio do WhatsApp, tendo em vista o contato com o texto literário no contexto social.

Específico:

- ✓ Desenvolver *podcasts* utilizando a literariedade, a coesão, a coerência entre outros recursos léxicos-sintáticos que permitam o uso adequado da linguagem oral padrão no contexto social;
- ✓ Promover o contato e a interação dos estudantes com a rede social *WhatsApp*, buscando apreensão dessa ferramenta para o convívio social/interacional desses discentes;

⁷⁹Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/26/numero-de-vitimas-das-drogas-aumenta-e-mercado-nao-para-de-crescer-diz-onu.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2019.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

- ✓ Conscientizar os estudantes para a problemática acerca do uso de drogas no contexto social brasileiro;
- ✓ Reconhecer o potencial da Rede Social para a realização de comentários, circulação de mensagens no contexto social;
- ✓ Apreender a necessidade do uso da netiqueta para o convívio em uma rede social.

Conteúdo:

- Língua Portuguesa – Leitura do texto literário tendo em vista a criação de um *podcasts* explicativo, mostrando a literariedade da obra que será realizado por meio da rede social *WhatsApp* tendo em vista a compreensão do texto literário.

Ano:

- Aula para o sétimo ano do Ensino Fundamental.

Tempo Estimado:

- 5 horas-aula para a sequência planejada. (Cada aula de uma hora cada).

Previsão De Materiais e Recursos:

- Quadro, pincel, apagador, notebook, acesso à internet, Datashow (projektor multimídia); smartphone.

Desenvolvimento

- A presente sequência didática teve o seguinte desenvolvimento:

Elaboração das aulas:

1ª aula:

Iniciamos com algumas questões: Quem conhece o autor Walcyr Carrasco? Quais são suas obras? Nesse íterim o professor pode se embasar no texto abaixo para promover esse processo inicial de motivação.

Walcyr Carrasco nasceu em 1º de dezembro de 1951 em Bernardino de Campos, São Paulo. Dos 3 aos 15 anos, morou em Marília, onde cursou o primeiro e segundo graus. Mudou-se então para São Paulo e estudou no antigo Colégio de Aplicação da USP, famoso por suas bem-sucedidas experiências educacionais. Formou-se em jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da USP.

Por muitos anos, trabalhou como jornalista nos principais órgãos de imprensa do país (nas revistas *Veja* e *IstoÉ* e nos jornais *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo* e *Diário Popular*), ao mesmo tempo em que iniciava a carreira de escritor com histórias para a revista infantil *Recreio*.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Aos 28 anos, publicou seu primeiro livro - **QUANDO MEU IRMÃOZINHO NASCEU**. Viriam depois muitos outros, incluídos aí os infanto-juvenis **VIDA DE DROGA** (Editora Ática), **A CORRENTE DA VIDA** (Editora Moderna), **O SELVAGEM** (Editora Global), as traduções e adaptações de clássicos da literatura como **OS MISERÁVEIS** (Editora FTD), **A VOLTA AO MUNDO EM 80 DIAS** (Editora FTD), **CONTOS DE ANDERSEN** (Editora Manole) e outros, que lhe valeram diversas menções de "Altamente Recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Entre suas obras voltadas ao público adulto estão a autobiografia **EM BUSCA DE UM SONHO** (Editora Moderna) - sobre como escolheu sua profissão -, **PEQUENOS DELITOS** (Editora Bestseller), **A SENHORA DAS VELAS** (Editora Arx) e também o recente **ANJO DE QUATRO PATAS** (Editora Gente), em que conta momentos engraçados e comoventes que dividiu com seu fiel companheiro, o cão Uno.

Também autor de teatro, o primeiro texto de Walcyr a ganhar os palcos foi a comédia de costumes **O TERCEIRO BEIJO**. Entre as peças de sua autoria estão **ATÉ QUE O SEXO NOS SEPRE**, com Fúlvio Stefanini, e **ÊXTASE**, que teve no elenco Caco Ciocler, Daniel de Oliveira e Rosane Gofman e pela qual recebeu o Prêmio Shell de Melhor Autor.

Na televisão, começou sua carreira com a série **JOANA**, com Regina Duarte, no SBT. É autor também de memoráveis novelas como **XICA DA SILVA** (na extinta TV Manchete), **O CRAVO E A ROSA** (Rede Globo), **A PADROEIRA** (Rede Globo), **CHOCOLATE COM PIMENTA** (Rede Globo), **SETE PECADOS** (Rede Globo) e **ALMA GÊMEA** (Rede Globo).

Tamanha produção rendeu a ele não apenas sucesso e reconhecimento, mas também a cadeira número 14 na Academia Paulista de Letras. Atualmente, escreve livros, peças de teatro e novelas para televisão. Adora cozinhar e pintar. E também seus bichos - tem três cachorros e dois gatos.

Fonte: <http://www.walcycarrasco.com.br/index.asp>

Após apresentar o autor, dialogamos com os estudantes se alguém conhecia a obra **Vida de droga** e como o contexto que permeou tal questão afeta o cotidiano dos brasileiros, adentramos por algumas notícias sobre essa questão. Para isso, mostramos para os alunos algumas notícias sobre o uso de drogas no Brasil no mundo, os sites abaixo podem esclarecer e elucidar o assunto.

Número de vítimas das drogas aumenta e mercado não para de crescer, diz ONU – Portal G1: Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/26/numero-de-vitimas-das-drogas-aumenta-e-mercado-nao-para-de-crescer-diz-onu.ghtml>>. Acesso em: 01 jul. 2019.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

ONU: 1 em cada 7 pessoas no mundo com transtorno por uso de drogas recebe tratamento.
Portal das Nações Unidas: Disponível em: <https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=Drogas>.
Acesso em: 01 jul. 2019.

Logo, após as explicações, combinamos com os estudantes que a leitura do livro que se faria de maneira extraclasse. Assim, marcamos data para a efetivação da leitura.

2ª e 3ª aula (em sala):

Nesta aula fez-se a exposição para se criar uma análise literária. Nesse contexto o professor pode se guiar pelo Canal de Ensino, basta acessar o link: <https://canaldoensino.com.br/blog/como-fazer-uma-boa-analise-literaria>

Após as explicações de como deve ser a análise literária e que isto se finalizaria em uma sinopse como explicado no quadro anterior.

Agora, passemos às informações acerca da rede social. Para isso o professor pode consultar o link: https://s3.amazonaws.com/rd-marketing-objects/ebook_pagina-epica-redes-sociais/guia-definitivo-redes-sociais.pdf.

Em seguida apresentar o *WhatsApp*, que também pode ser visto pelo link: https://s3.amazonaws.com/rd-marketing-objects/ebook_pagina-epica-redes-sociais/guia-definitivo-redes-sociais.pdf

Assim, após tais elucidações, promoveu-se a separação dos grupos para gravar o *podcast* que apresentou a análise da obra **Vida de droga**. Esse *podcast* pôde ser gravado pelo *WhatsApp*, que depois foi publicado e comentado nesse aplicativo. Ficou a critério do grupo a criação do *podcast*; o professor criou no *WhatsApp* o grupo onde inseriu-se os estudantes. Ressalvamos, para esse processo, a necessidade de cada aluno ter o aparelho celular (smartphone) e conta no *WhatsApp*, para participar e interagir com os demais participantes. Para entender melhor sobre a criação de uma conta no *WhatsApp*, veja: <https://pt.wikihow.com/Criar-uma-Conta-do-WhatsApp>

Logo após a criação do grupo no *WhatsApp*, cada discente teve como comunicar-se com os demais colegas, fazendo observações/comentários dos áudios que foram postados.

4ª aula (em sala):

Neste momento, discutimos a netiqueta, isto é, as regras de boa convivência no âmbito virtual, pois a polidez é sempre bem-vinda, principalmente, nesse espaço virtual.

Este vocábulo deriva do inglês *network* e *etiquete* que pode ser compreendido como normas de conduta social na internet. Para entender mais o professor pode ver com os discentes os seguintes vídeos:



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

[Você já ouviu falar em netiqueta? Netiqueta FGV](#)

[Netiqueta - Ética Digital](#)

[Você já ouviu falar em netiqueta? Netiqueta FGV](#)

E para saber um pouco mais o professor pode consultar o link: <http://ccse.uepa.br/downloads/etiqueta.pdf>.

5ª aula (em sala):

Nesta aula abrimos uma roda de conversa para ouvir os *podcasts* e discutir os comentários realizados na rede social, fazendo as devidas pontuações acerca da obra estudada.

Avaliação

Considera-se como processo de avaliativo a checagem da realização das tarefas solicitadas em sala de aula e fora dela. Torna-se interessante salientar a importância de se perceber que o processo avaliativo se consolida de maneira processual e formativa, podendo as aulas seguintes apoiar em diversos instrumentos que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento dos discentes nesse contexto acerca da construção e apreensão da proposta do trabalho.

Mais do que repassar informações a serem reproduzidas pelo aluno nos momentos de avaliação, temos que apreender que o docente é aquele que orienta o estudante no desenvolvimento de suas capacidades comunicativas a fim de adentrar por práticas singulares e significativas para seu contexto de social, principalmente aquelas que permitem trabalhar com o aparato tecnológico, promovendo a interação pela a virtualidade.

Conclusão

Para o uso das tecnologias na Educação Básica encontramos diretrizes que nos norteiam, dentre elas a da BNCC, que propõe:

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 53).



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

Assim, as inquietações e provocações puderam se manifestar de maneira crítica e saudável para o reconhecimento de um texto literário, assim como para o uso de drogas que afeta o contexto social mundial e precisa ser combatido.

Dessa forma, promover o estudo por meio de uma rede social como o *WhatsApp*, por exemplo, propiciou uma possibilidade de interlocução singular, além de elucidar fatos pertinentes como o uso de drogas.

As práticas de linguagem nessa contemporaneidade nos permitem cada vez ressignificar as formas de produção e configurações, orientando-nos para leituras cada vez mais empolgantes e ancoradas no real. Assim, podemos construir uma relação com o literário de maneira eficaz, propiciando o diálogo, a interação, a fruição é imprescindível no cotidiano escolar.

Levar nossos estudantes a se tornarem leitores atentos e dedicados, a princípio, pode parecer uma quimera, mas realizar essa tarefa de modo a inovar e renovar o contexto de ensino-aprendizagem, principalmente, explorando os aparatos da era digital como foi nossa proposta, pode vir a ser algo inusitado, para não dizer prazeroso e significativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MORAN, José. Mudando a educação com as tecnologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, **Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, In BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PORTAL G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/26/numero-de-vitimas-das-drogas-aumenta-e-mercado-nao-para-de-crescer-diz-onu.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2019.



Eixo Temático 2: Leitura literária digital

PORTAL DAS NAÇÕES UNIDAS: Disponível em: https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=Drogas. Acesso em: 01 jul. 2019.

PORTAL CANAL DO ESINO. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/como-fazer-uma-boanalise-literaria>. Acesso em 01 jul. 2019.

PORTAL REDES DIGITAL. O Guia Definitivo do Redes Sociais. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/especiais/tudo-sobre-redes-sociais/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

“DICAS DIGITAIS”: REDIGIR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Coscarelli⁸⁰

Jônio Bethônico⁸¹

Introdução

Em março de 2020, a pandemia de Coronavírus demandou o afastamento social e o fechamento dos prédios das escolas, impedindo que os professores e alunos pudessem frequentar normalmente as salas de aulas. No entanto, a educação de milhões de crianças, jovens e adultos não poderia ficar parada por tempo indeterminado. Essa situação demandou que soluções fossem encontradas e a alternativa mais viável foi encontrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Neste artigo, abordaremos essa situação e uma das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG – Projeto Redigir – para oferecer ajuda aos professores nesse período em que foi necessária a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE): a produção do que chamamos de “Dicas Digitais”.

O Redigir tem como objetivo desenvolver e disponibilizar, gratuitamente, atividades para os professores do ensino fundamental e médio usarem como parte do seu projeto de ensino-aprendizagem. Além de ajudar o docente na tarefa cotidiana de preparar suas aulas, temos como objetivo colaborar para a sua formação continuada, oferecendo formas de colocar em prática conceitos e teorias atuais da Educação e dos Estudos da Linguagem.

Frente ao grave problema de saúde pública, algumas escolas e professores ficaram paralisados e outras (particulares) quiseram voltar às aulas imediatamente. De qualquer forma, foi preciso em pouco tempo se preparar para uma realidade que acabou durando muito mais tempo do que todos imaginávamos. Essa situação revelou fragilidades do nosso sistema escolar, assim como da inclusão digital da população brasileira e do acesso à informação. Muitos professores nunca receberam formação para usar tecnologias digitais para fins pedagógicos. Outros usavam computadores, celulares e acessavam a internet, mas

80 Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: cvcosc@gmail.com.

81 Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: joniob@ufmg.br.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

a maior parte dos acessos eram para uso pessoal ou para preparar aulas. Poucos usavam as TDIC como ferramenta - e única ferramenta - para as atividades didáticas.

Muitos professores se mostraram ansiosos ou mesmo em pânico, sem saber por onde começar. As manifestações nas redes sociais eram diversas e recebemos várias mensagens privadas de educadores nos pedindo ajuda sobre o que fazer. A partir dessas manifestações, sentimos a necessidade de produzir um material que, mesmo sem tratar das questões que envolvem as tecnologias digitais no ensino com muita profundidade, ajudasse imediatamente os professores. Era visível uma lacuna na formação dos docentes no que diz respeito à familiaridade com ferramentas digitais e ao uso delas na educação assim como era visível a precariedade do acesso de grande porcentagem da comunidade escolar às tecnologias digitais.

Assim, começamos a postar no Facebook e no Instagram, na página do Projeto Redigir, indicações de ferramentas e sugestões de uso das TDIC com os alunos. Além disso, fizemos várias “lives” e discussões com professores sobre o tema e a situação vivenciada por eles. Por fim, decidimos organizar os conteúdos em um pequeno *e-book*, que está disponível gratuitamente no site do Redigir⁸². O material que será descrito foi uma produção coletiva dos participantes do Redigir, da qual participaram dois professores e 5 alunas da graduação⁸³. A versão inicial foi divulgada nas redes sociais entre os meses de abril e junho de 2020 e a compilação, reorganizada e com algumas informações complementares, foi publicada online no dia 26 de julho do mesmo ano.

Fundamentação Teórica

A produção desse material foi feita tendo em mente práticas educativas que têm como base alguns conceitos, entre os quais podemos citar a noção de letramento de Magda Soares, que serve aqui como base para todos os seguintes. De acordo com ela, letramento é o estado ou condição de indivíduos ou grupos que participam de modo efetivo dos eventos sociais envolvendo leitura e escrita (SOARES, 1998). Este conceito foi enriquecido pela autora em 2002 para incluir os ambientes digitais. Assim, ela propõe

o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes

82 O *e-book* é intitulado "Dicas Digitais: Tudo que você precisa saber sobre ensino remoto" e está disponível em: <https://www.redigirufmg.org/sobre/nossas-publicaes>.

83 Agradecemos a participação de Ana Raquel Bastos, Juliana Scaramelo, Sabrina Silva, Sthefanie Paiva e Thamara Santos.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156).

As mudanças tecnológicas, assim, impingiram maior velocidade à circulação das informações e criaram novos fluxos comunicacionais, simultaneamente múltiplos, intensos e fragmentados. Na complexa rede criada - e em constante movimento - uma diversidade de tipos de mensagens se entrelaçam de modo cada vez mais rápido, crescentemente multi, hiper, transmidiáticos. Ou seja, não estamos simplesmente rodeados por vários veículos, suportes, espaços, formatos comunicacionais (*multi*), que envolvem cada vez mais a interatividade e a virtualidade (*hiper*), mas também há fluidez, sinergia e convergência entre os diferentes canais e tecnologias, muitas vezes mesclando o presencial e o virtual (*trans*).

Nessas condições, outros conceitos vêm nos auxiliando a compreender os novos fenômenos, fundamentando nossos materiais didáticos. Ao reconhecermos, por exemplo, como os novos fluxos informacionais impactam na relação entre os contextos locais e culturas mais amplas, a ideia de multiletramentos busca dar espaço e importância para o contexto de professores, alunos e da comunidade, articulando-os com as práticas institucionalizadas e valorizadas, visando uma participação ética, crítica e democrática deles (ROJO, 2009).

O termo multiletramentos foi proposto em 1996 pelo *New London Group* (NLG)⁸⁴, um coletivo de pesquisadores que enfatiza a relação entre linguagem, saber e poder. Podemos entender esta noção considerando dois aspectos principais: um deles diz respeito ao uso de múltiplas linguagens que são orquestradas nos textos que encontramos nos mais diversos canais e meios de comunicação e que, por sua vez, revelam, representam e manifestam (ou deveriam fazer isso) a diversidade cultural e linguística que compõe a nossa sociedade.

Conforme os autores propõem em suas obras⁸⁵, os processos de ensino precisam dar importância a esta multiplicidade, além de considerar o acesso às tecnologias e linguagens e a promoção do engajamento, possibilitando a participação ativa de educadores e alunos em diversas esferas sociais (SIGNORINI, 2012).

Autores do NLG, como James Gee e Colin Lankshear (1997), salientam a participação dos sujeitos com e através dos textos, relacionando o letramento crítico a valores como liberdade, democracia e empoderamento. Eles propõem que devemos entender a língua como prática social, tomando consciência dos propósitos e dos interesses implícitos no seu uso, das vozes privilegiadas e aquelas silenciadas, dos processos de manutenção e reprodução institucionais que se dão por meio da linguagem - e dos caminhos que ela abre para a transformação (BRAHIM, 2007). Assim, percebendo a compreensão e a produção de textos numa perspectiva sociocultural, entendemos que “ler e escrever não são só processos

⁸⁴ CAZDEN *et al.* (1996).

⁸⁵ Por exemplo, em COPE; KALANTZIS (2000).



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

cognitivos ou atos de (de)codificação, mas são também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes” (CASSANI; CASTELLÀ, 2010, p. 354, tradução nossa).

Interligada a essas propostas está a ideia de multimodalidade, como nos é trazida por Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001), que discutem as múltiplas linguagens e camadas semióticas em crescente hibridização que circulam nas modernas TDIC. Nesse sentido, as iniciativas do Redigir enfatizam a amplitude e as articulações entre os recursos crescentemente em uso: imagens, sons, cores, texturas, formatos e, pensando no modo com que são gerenciados espaços como shopping centers, até iluminação e cheiros - sem nos esquecermos da hipermodalidade, os recursos de design e de navegação próprios dos ambientes virtuais em rede (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009).

Além do trabalho com a multimodalidade e a preocupação em oferecer oportunidades para que os alunos se descubram como autores e cidadãos que devem exercer seus direitos, nos preocupamos em promover o trabalho colaborativo, em que os alunos aprendam e se acostumem a atuar em equipe, um aprendendo com o outro e um completando ativamente a ação do outro, com respeito, percebendo assim a força da realização coletiva.

Atualmente não é possível pensar em inclusão, letramento, multiletramentos e multimodalidade sem considerar a inserção das TDIC nas nossas práticas sociais. Uma grande parte das ações de comunicação e informação se dá por meio de equipamentos digitais como computadores, smartphones e tablets. No entanto, sabemos que grande parte da população brasileira ainda não tem acesso a eles. De acordo com os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2020), 29% dos domicílios do país não tinham internet em 2019. Esse número chega a 50% nas áreas rurais e nas classes D e E, contrastando com 99% de acesso à internet pelas pessoas da classe A.

Além disso, esta mesma pesquisa revela que apenas 16% da população tem computador de mesa e 26% têm computador portátil, aproximadamente - o que significa que uma grande porcentagem dos brasileiros, quando acessa a internet, usa o telefone celular (93% da população tem um aparelho).

Podemos dizer que esse é um acesso precário e que não oferece aos indivíduos acesso pleno às tecnologias de comunicação, de leitura e escrita fazendo com que ele não possa exercer plenamente sua cidadania. Como lembra Magda Soares (1998, 2003), não ser letrado traz profundas consequências para os sujeitos, fazendo com que eles não possam exercer plenamente seus direitos de cidadão e não tenham acesso a muitos bens culturais da nossa sociedade letrada.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Descrição do Material Didático

A fim de dar suporte imediato, no início do isolamento social, para os professores que precisavam trabalhar remotamente, elaboramos um material apresentando a eles alguns aplicativos que estão disponíveis online e gratuitamente, que podem ser usados por docentes tanto de português ou de outras línguas quanto de outras áreas. Além de uma breve descrição de cada ferramenta, as “Dicas Digitais” apresentam modos com que elas podem ser usadas com os alunos no ensino remoto, no ensino a distância, em sala de aula ou como complemento a ela. O *e-book* traz links para os aplicativos, para tutoriais e outros materiais que podem ajudar o professor a compreender e a usar bem as ferramentas que foram selecionadas.

Um dos problemas que detectamos no início da pandemia foi o fato de muitas escolas não estarem trabalhando em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja, em muitas escolas, cada professor escolhia onde ia trabalhar e como seria a dinâmica desse trabalho com os alunos. Em outros casos, os educadores não tinham muita alternativa a não ser usar o WhatsApp, o que demonstra que, frente a uma situação precária e difícil de contornar, eles encontraram formas criativas de lidar com as limitações.

Por esse motivo, começamos apresentando aos docentes alguns AVAs cujo uso ajudaria os professores e as escolas a se organizarem e facilitaria a atividade dos alunos que, uma vez familiarizados com o ambiente, saberiam aonde ir, como realizar e postar as tarefas.

Sendo assim, indicamos os Ambientes *Google Classroom Moodle, Edmodo e TelEduc*. Com esses aplicativos os professores podem, por exemplo: criar e administrar suas turmas e adicionar novos usuários a elas; disponibilizar materiais e atividades para suas turmas; delimitar a data de entrega das tarefas e dar feedback ao alunos; comunicar-se com os estudantes e possibilitar que eles comuniquem entre si; criar e disponibilizar avaliações; criar e gerenciar fóruns de discussão; e manter registro das notas e da participação de cada um (como o que foi feito naquele ambiente e durante quanto tempo).

Apresentamos também aos professores ferramentas como *Google Apresentações, Jamboard* e *Prezi*, que podem ser usadas tanto pelos docentes quanto pelos alunos para criar apresentações, animações, fazer esquemas e representações visuais de ideias. Com esses softwares, os educadores podem criar suas aulas expositivas, interativas e dialogadas e os alunos podem trabalhar de modo colaborativo com os colegas, explorando também recursos visuais e sonoros.

Incluímos no manual três ferramentas que lidam com áudio e permitem a gravação e a edição de áudios: *Audacity, Podbean* e *Soundcloud*. Com elas, os professores e alunos podem explorar diversos gêneros que envolvem a oralidade, como programas de rádio, podcasts, saraus, radionovela, narração de eventos esportivos, entrevistas, anúncios, entre outros, sobre os mais diversos temas. É possível, então, gravar e editar áudio, remover ruídos,



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

adicionar efeitos e trilha sonora, importar e mixar áudios, ou seja, é possível se divertir e aprender muito fazendo a produção de áudios. Muitas vezes, alunos tímidos nas apresentações em sala de aula ganham confiança produzindo esse tipo de conteúdo.

Também sugerimos as seguintes ferramentas para conversar e manter contato com as turmas: *Google Hangouts*, *Google Meet*, *Skype* e *Zoom Meetings*. Esses são bons espaços para discutir com os alunos sobre as tarefas, as leituras realizadas, tirar dúvidas, fazer seminários, apresentar trabalhos e enriquecer as discussões. Alguns desses aplicativos permitem a gravação dos encontros, que podem ser vistos depois e guardados como registros.

A criação de questionários e formulários são práticas comuns entre as tarefas dos professores, por isso, incluímos ferramentas como *Google Forms* e *Kahoot*. A partir de um formulário ou questionário online, as turmas podem coletar dados a respeito de algum tema e trabalhar com esses dados analisando, criando gráficos e tabelas, discutindo os resultados e buscando soluções e ações para lidar com alguns problemas detectados por eles. Essas ferramentas disponibilizam as respostas em forma de gráficos ou tabelas, que podem ser editados. Além disso, permitem a elaboração de questões de múltipla escolha ou em formato discursivo com feedback automático, possibilitando ao professor criar e disponibilizar avaliações e questionários que podem ser reutilizados ou editados para serem usados novamente depois.

Não podiam faltar as ferramentas para produzir e editar vídeo, por isso sugerimos *Screencastify* e *PowToon*. A primeira permite a gravação da tela do computador, facilitando, por exemplo, a produção de tutoriais. A segunda, auxilia na criação de animações, com a manipulação de imagens e com a adição de música de fundo. As animações criadas podem ser baixadas e compartilhadas e, com elas, os alunos podem criar apresentações de trabalhos animadas, experimentando a criação de vídeos, que exige primeiramente a elaboração de um bom roteiro.

A junção de recursos visuais e verbais foi contemplada na sugestão de ferramentas que ajudam a produzir textos multimodais como infográficos, banners, postagens para redes sociais, entre outras. Nesse quesito, escolhemos apresentar o *Canva* e o *Piktochart*. Esses aplicativos facilitam a criação e a edição de textos com diferentes designs, uma vez que disponibilizam várias imagens, ilustrações e formatos. O usuário pode escolher várias cores e fontes e fazer a sua criação a partir de um modelo ou criar mais livremente, usando os vários recursos disponíveis. Com elas os usuários podem, facilmente, criar vários gêneros textuais como cartazes, convites, cartões, cardápios, rótulos, panfletos, infográficos, entre outros.

O manual sugere, por fim, ferramentas para escrita colaborativa: *Google Docs* e *Microsoft Word On-Line*, que permitem a escrita coletiva de textos e o trabalho dialogado da escrita com várias mãos. É uma atividade enriquecedora por se tratar de uma criação cooperativa,



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

em grupo, mas que apresenta desafios como a possibilidade de uma pessoa mais proativa assumir a escrita, não deixando espaços de intervenção, o que torna importante a administração de conflitos em relação a diferentes posicionamentos sobre a organização e edição do texto ou em relação às ideias que serão apresentadas nele. No entanto, uma vez que os escritores aprendem a trabalhar colaborativamente no texto, planejando o texto juntos, respeitando o espaço do outro, usando as ferramentas disponíveis para comentar e sugerir respeitosamente mudanças no texto e para discutir amigável e educadamente os pontos polêmicos, a escrita em parceria se torna uma experiência muito gratificante e produtiva.

Fechamos o material com algumas instruções para a elaboração de questões de múltipla escolha e sugestões de leitura que pudessem auxiliar na conceber suas tarefas e provas. Sabemos que esse tipo de questão é muito usado em atividades e em avaliações de larga escala e podem ajudar o professor em suas práticas durante o Ensino Emergencial.

Considerações Finais

O material foi bem recebido por professores, tendo vários acessos (que totalizaram 1.315 até 12 de abril de 2021), elogios e agradecimentos nas redes sociais. É um material simples, objetivo e com linguagem acessível que tem como principal objetivo, como visto, diminuir a resistência de professores ao uso de tecnologias digitais, fazendo com que eles conheçam e se aproximem desses recursos, a fim de escolher aqueles que lhes podem ser mais úteis não somente neste momento de isolamento físico, mas considerando também sua prática profissional como um todo.

Sabemos que as ferramentas sofrem modificações com o tempo, sendo atualizadas ou mesmo sendo substituídas por outras mais completas, e é cada vez mais importante que os professores conheçam e saibam como usá-las como recurso didático que promova a aprendizagem ativa dos alunos.

Esperamos que tanto o *e-book* quanto esse relato possam contribuir para trazer a todos a consciência da necessidade de oferecer amplo acesso às tecnologias digitais e, conseqüentemente, à informação. Esperamos também que a utilização das "Dicas" seja, na medida do possível, uma experiência positiva e que leve professores e alunos a pesquisar mais, a produzir mais conteúdo e a perceber que as tecnologias digitais não competem com o impresso ou com as interações presenciais, mas são recursos e suportes que fazem parte da vida contemporânea, ampliando nossa comunicação e nosso potencial enquanto cidadãos.

Usar as tecnologias digitais na educação demanda que uma abordagem mais centrada nos alunos e mais significativa para eles seja colocada em prática. Sendo assim, junto com a implantação delas como ferramentas pedagógicas, seria importante repensar os currículos,



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

ênfatizando mais as habilidades que precisam ser desenvolvidas do que os conteúdos que precisam ser “vencidos”. Sendo assim, é importante pensar práticas que coloquem os alunos como protagonistas do ensino, que façam com que eles sejam agentes da aprendizagem, que produzam de modo colaborativo e não esperem que o professor entregue tudo pronto para eles. O educador precisa tirar de si essa ideia de que somente ele pode e deve produzir os materiais didáticos ou ser responsável por selecionar tudo que os alunos vão usar.

Para que uma prática centrada nos alunos possa acontecer efetivamente, é preciso que eles tenham acesso de qualidade a computadores (e não só celulares) e a uma rede de internet estável. Precisamos defender esse direito para todos os alunos, professores e suas famílias e comunidades. O acesso à informação e aos meios de comunicação não podem ser privilégio de apenas uma pequena camada de nossa sociedade.

Além desse manual e de conversas online (“lives”) com professores e educadores durante a pandemia, a equipe do Redigir tem elaborado atividades que discutem temas e textos ligados à pandemia, como é o caso de três propostas, disponíveis gratuitamente em nosso site⁸⁶: “Nerdologia: Coronavírus” objetiva informar os alunos, de modo acessível, sobre a pandemia, sugerindo pesquisas e produções textuais sobre o assunto; “Precarização do Trabalho” problematiza as condições de trabalho dos entregadores, considerando o aumento das demandas ultimamente; e “Propagandas na Quarentena” propõe a análise de duas campanhas da McDonald’s a fim de discutir sobre como as ações de marketing vêm explorando a crise da COVID-19.

Esses três materiais vêm em versões para o aluno, somente com as questões, e para o professor, complementada com sugestões de respostas (particularmente detalhadas, por exemplo, quanto ao tratamento da multimodalidade), conteúdos para aprofundamento das discussões (como links para vídeos e matérias jornalísticas) e dicas didáticas para o tratamento das temáticas.

Continuamos desenvolvendo atividades, colocando em prática as teorias contemporâneas dos estudos da linguagem e da educação, entre outras, oferecendo aos educadores materiais que podem ser usados e adaptados para melhor suprir as demandas e necessidades de suas turmas. Assim, esperamos contribuir também para a formação continuada desses docentes, mostrando a eles sugestões que poderão servir de inspiração ou modelo para que eles possam criar suas próprias atividades e compartilhar suas produções com outros colegas, formando assim uma rica rede de colaboração entre professores.

⁸⁶ Site do Projeto Redigir: www.redigirufmg.org.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Referências

- BRAHIM, Adriana de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 0, p. 11-31, 2007.
- CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: cetic.br/pt/publicacoes/indice/pesquisas/. Acesso em: 15 abr. 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. Routledge: London, 2000.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.
- LANKSHEAR, Colin *et al.* *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (org.). *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 21-29.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 292-303.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS DIGITAIS

Edaniele Cristine Machado do Nascimento (TUIUTI/PR)⁸⁷

Introdução:

A formação continuada se dá através das oportunidades de reflexões sobre as experiências da prática e busca compreendê-la sob a luz da teoria e na própria prática do professor. Sendo a formação inicial de professores o desenvolvimento de competências e da identidade profissional, principia na profissionalização e de maneira progressiva e contínua, permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF; FOUCHER, 2010, p. 35). A formação continuada é uma das vias para a busca pela qualidade na educação, de tal maneira que o professor possa problematizar e qualificar sua prática.

No contexto da sociedade do conhecimento, em que a instituição de educação é responsável pelos saberes da cultura, as tecnologias digitais fazem parte desse contexto cultural. Em se tratando das práticas digitais nos espaços educacionais, percebe-se a necessidade da formação continuada do professor estar organizada e coesa com as demandas educacionais da atualidade. O fato das instituições que ofertam Educação Infantil, terem como principal objetivo a formação do cidadão crítico e reflexivo, atuante na sociedade em que vive, requer o reconhecimento da necessidade de construir nos currículos oportunidades de acesso e a garantia de possibilidades de experiências com as tecnologias, através das práticas digitais.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, direito da criança e da família e, dever do Estado, foi incorporada ao Sistema Nacional de Educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 (BRASIL, 1996). Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial, passando a ser de responsabilidade financeira e administrativa dos municípios, compartilhada com a União e os estados.

Dessa forma, a referida Lei exige a formação inicial do professor de Educação Infantil em nível superior. Porém, observamos que a forma como estão organizados os currículos do curso de Pedagogia, em algumas instituições de ensino superior, pouco garantem a formação de um professor que domine as práticas digitais na Educação Infantil. Dessa forma, o desafio que se coloca nos cursos de formação é estabelecer um estreito diálogo entre os campos da

⁸⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. edani25@hotmail.com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

teoria e da prática para se construir os saberes que possam subsidiar a ação do professor de crianças sobre as práticas digitais, além de sua identidade e profissionalidade. Nesse percurso, o profissional deve aliar à docência à pesquisa e à formação continuada.

Ao formar professores(as) para atuar nas escolas ao nível do Ensino Infantil e Fundamental, é preciso ter como foco de aprendizagem e pesquisa esse mesmo nível de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social (GHEDIN, 2004, p.61).

As exigências educacionais atuais, como as práticas digitais, devem ter espaço nos cursos de formação inicial do professor, sendo importante pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação, aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente na tecnologia aliada à educação. Assim como a formação continuada dos professores da educação básica devem dar conta das demandas educacionais. Dessa forma, compreendemos a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso do professor a esse tipo de formação ofertado pelas instituições educacionais, seja da própria educação básica, como também no ensino superior, da qual o professor tenha condições estruturais de estudo e pesquisa.

Sendo assim, a problemática da pesquisa gira em torno da oferta de programas de formação continuada para os professores da educação infantil, através dos seguintes questionamentos: os professores da educação infantil estão recebendo a oferta de programas de formação continuada para trabalhar com as práticas pedagógicas digitais com as crianças? De que forma? Em qual medida? Para responder essas questões, o objetivo principal deste trabalho busca conhecer as políticas de formação continuada de professores da educação básica sobre as práticas pedagógicas digitais na educação infantil. A relevância do tema proposto justifica-se pela necessidade da formação continuada do professor da educação infantil estar organizada e coesa com as demandas educacionais da atualidade. O aporte teórico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados encontra-se em Demo (2004); Kramer (2005; 211); Ghedin (2004); Lewy (1999); Lüdke e André (1986) entre outros. Trata-se de uma pesquisa em andamento de abordagem qualitativa, através do estudo bibliográfico em materiais recentes publicados em artigos, teses e dissertações, coletados em periódicos nacionais da área da educação e no banco de dados da CAPES, a partir de palavras-chave referentes à temática. O presente texto apresenta traz uma análise preliminar da pesquisa organizado em duas partes, primeiramente trata de uma revisão de literatura inicial sobre a temática e posteriormente apresenta os resultados prévios encontrados a partir análise do material selecionado.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Revisão de literatura sobre a temática:

No Brasil, a partir da década de 1980, vários programas foram implementados na área das tecnologias digitais, com o objetivo de informatizar a escola e facilitar novas propostas pedagógicas. Dos quais, destacamos algumas das políticas educacionais para a inclusão digital.

Segundo Finn e Scheffer (2021), no ano de 1989, o MEC instituiu o primeiro Programa Nacional de Informática Educativa – Proninfe, inspirado pela ideia de mudança pedagógica, sendo fundamentado pela abordagem educacional construcionista e na educação transformadora de Paulo Freire, “segundo as quais a construção do conhecimento deve ser baseada na realização de algo concreto decorrente de uma experiência conjugada à prática pedagógica crítico-reflexiva vinculada à realidade da escola” (ALMEIDA, 2008a, p. 26 *apud* FINN; SCHEFFER, 2021, p. 118). Tendo como objetivo principal superar a abordagem educacional baseada na transmissão de informações, da ‘educação bancária’.

Não podemos deixar de observar, assim como Finn e Scheffer (2021), que nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/96 constituiu-se em um marco importante na educação brasileira, porque impulsionou a universalização do ensino fundamental no Brasil, além de reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, definiu as responsabilidades dos sistemas de ensino, estabeleceu a autonomia dos sistemas de ensino, apresentou novas formas de controle e a indispensabilidade de sistemas de avaliação, tendo por objetivo garantir a qualidade das instituições, além de propor a implantação de sistemas de educação a distância (Brasil, 1996).

As autoras destacam que, a partir da ‘nova’ LDB 9394/96, novos programas de informatização das escolas foram desenvolvidos, como o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. O ProInfo foi uma releitura do programa anterior, mas com maior incentivo financeiro e objetivava disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. Tal como mostram:

O ProInfo, a partir de 2007, passou a ser chamado Programa Nacional de Tecnologia Educacional ou ProInfo Integrado (Cardoso; Figueira-Sampaio, 2019, p. 48). Na busca pelo alcance da tecnologia para todos, outros programas também foram criados pelo MEC, como o Rádio Escola, DVD Escola, Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED, sendo “cada um deles direcionado à incorporação de determinada tecnologia e à preparação dos educadores para sua utilização na escola. Cada programa se desenvolveu ao seu tempo, hora, lugar e com uma estrutura específica, o que provocou a



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

dissociação entre as ações de uso de tecnologias na escola!” (Almeida, 2008a, p. 29). (FINN; SCHEFFER, 2021, p. 119).

Essa dissociação constituiu-se como uma problemática exigindo a formação continuada dos professores e gestores da escola sobre as novas tecnologias. Sendo criado em 2005, o Programa Mídias na Educação, com o objetivo de integrar as mídias, linguagens e tecnologias na prática pedagógica, tratava-se de um programa de formação continuada para professores na modalidade de educação à distância.

A partir do ProInfo Integrado, Finn e Scheffer (2021) ainda destacam que no ano de 2007, foi desenvolvido o projeto Um Computador por Aluno, o UCA, cujo objetivo era impulsionar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs nas escolas através da distribuição de computadores portáteis para cada aluno, professor e gestor da rede pública de ensino, como também garantir o acesso à Internet em todas as escolas e preparar os educadores para o uso dessas novas tecnologias. Dos quais, as autoras lembram que, na busca de suporte e condições de funcionamento a todos esses projetos, o governo, em 2008, estabeleceu parceria com operadores de telecomunicações para prover conexão gratuita à Internet banda larga em escolas públicas (urbanas) para o período de 2008/2025. Assim:

O atual Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência 2014-2024, orientado por diretrizes e metas, também evidencia a importância da promoção tecnológica do país e pretende “incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem” (Brasil, 2014, p. 16). Nessa perspectiva, o MEC implementou, no ano de 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à Internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica (FINN; SCHEFFER, 2021, p. 120).

Outra estratégia identificada pelas referidas autoras, diz respeito à inclusão digital nas escolas através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O documento passou a ser uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8), nas três etapas da educação básica.

Observa-se que, para os professores, a BNCC é considerada um documento que tem por papel nortear a inclusão das tecnologias digitais e a discussão relacionada ao pensamento computacional como aspectos fundamentais a fazerem parte de ações para o ensino nas escolas brasileiras. Esse é um aspecto a ser debatido, orientado, discutido e implantado da melhor maneira possível, para alcançarmos resultados significativos nos próximos anos (FINN; SCHEFFER, 2021, p. 121).



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Para isso as tecnologias devem ser inseridas no currículo pelo viés da integração, para que seu uso não seja automatizado ou pouco refletido, devem ser primeiramente elaboradas propostas no sentido de relacionar as tecnologias de modo criativo, interativo e crítico por parte das crianças e professores utilizando os artefatos tecnológicos que compõem também nossas práticas culturais. Por isso, “[...] a importância de reflexões coletivas no interior das instituições de ensino, pois as TICs não trazem embutidas em si, a concepção de ensino e aprendizagem inovadora” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 6182). Tais reflexões serão possíveis na medida em que os professores tenham oportunidades de formação continuada sobre suas práticas e o modo como estão sendo utilizadas as tecnologias na escola.

Resultados preliminares:

As análises aqui apresentadas fazem parte de um conjunto de textos selecionados sobre a temática, cujas referências se encontram no final do trabalho. Cabe ressaltar que tais análises tratam dos resultados prévios, haja vista que a pesquisa ainda está em andamento.

Desta feita, é possível considerar que a formação continuada dos professores da educação infantil sobre as práticas digitais, pode promover o processo de integração do uso dos recursos tecnológicos, apresentando-se como uma tentativa, ainda inicial, de integração das tecnologias aos conteúdos previstos no currículo da escola básica. Observa-se, dessa maneira que a formação continuada oferecida ao professor é desenvolvida por dois diferentes tipos de formadores: os das áreas do conhecimento e os especialistas em tecnologia (educacional):

A concepção de formação continuada, portanto, apresenta-se de forma fragmentada, embora haja a indicação de um “diálogo” entre as áreas curriculares e as novas formas de utilização e leitura das possibilidades ofertadas pelas mídias digitais, o que sinaliza ainda um processo preliminar de agregação desses novos processos de conhecimento e formação tecnológicos à escolarização. Há uma concepção que reflete a dicotomia entre os conteúdos curriculares e a tecnologia, entendida esta como “ferramenta”, como “apoio”, como instrumento técnico, complementar, instrumental (ANTUNES DE SÁ; ENGLISH, 2014, p. 69).

Nessa perspectiva, a formação docente carece de uma concepção mais abrangente do fenômeno tecnologia em suas implicações científicas, políticas, culturais e educacionais. De acordo com Antunes de Sá e English (2014) é necessário que o conceito de integração dos recursos tecnológicos seja contextualizado a prática docente.

É preciso que o docente se aproprie dos fundamentos das linguagens veiculadas pelas mídias (SETTON, 2011) e que se manifestam de forma convergente no computador (tecnologia digital); é preciso, ainda, que o professor domine os aspectos culturais que se manifestam no/do



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

uso das tecnologias digitais, compreendendo que as tecnologias podem franquear o “[...] acesso a múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, propiciados pelos recursos [...] dessas tecnologias” (ALONSO; VASCONCELLOS, 2012, p. 59 *apud* ANTUNES DE SÁ; ENGLISH, 2014, p. 69).

De tal maneira que os professores se sintam reconhecidos como ferramentas importantes para a educação das crianças de Educação Infantil e desta forma desenvolvam o interesse em utilizar as tecnologias digitais como recurso em sala de aula com as crianças. Superando os diversos desafios para a utilização das TICs na Educação Infantil dentre eles o despreparo do professor para seu uso como ferramenta pedagógica, a carência de recursos digitais dentro das escolas e, a ausência de incentivo por parte da equipe pedagógica que não oferecem as condições necessárias para o uso das tecnologias na prática.

Para superar esses e outros desafios é preciso uma revisão profunda dos currículos de formação e das escolas de Educação Infantil, além de repensar a concepção de infância e de educação infantil. Na qual se articula a formação inicial continuada do professor, pois de acordo com Sônia Kramer (2005), a formação como direito de todos os professores é uma conquista histórica por uma escola pública de qualidade: “[...] Para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que a formação científica, cultural e política não pára” (KRAMER, 2005, p. 224).

Além do mais, como nos convida Demo (2004), o professor deve trabalhar a aprendizagem nos meios eletrônicos, diminuindo a distância hoje vigente entre a modernidade dos instrumentos e o atraso didático. Pois como aponta Levy (1999), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber:

[...] o atual período permeado pela intervenção tecnológica, a Internet e as ferramentas da TIC têm sido os pontos-chave de transformação, enquanto processo inovador e capaz de estabelecer novos conceitos de interação social. Elas trouxeram à organização social uma maior liberdade, em que o sincronismo e tempo real substituíram o espaço e a interconexão substituiu praticamente a questão do tempo (LEVY 1999, p. 17).

Nesse sentido, a formação continuada dos professores da Educação Infantil deve propiciar trocas de experiências, de socialização das angústias e conquistas, sobretudo reconhecendo cada contexto de trabalho, as professoras conseguirão realizar a mediação da teoria com a prática de acordo com a necessidade de cada realidade, “[...] comparando, criticando, refletindo e principalmente problematizando sobre a mesma” (KRAMER, 2011, p.119), ou seja, cada história contada é a prática refletida que se tornam na substância viva do processo de formação.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Considerações finais

Diante do estudo realizado, consideramos que a formação continuada é uma das vias para a busca da qualidade na Educação Infantil. Para tanto é necessário compreender a formação continuada na perspectiva do professor reflexivo, autônomo e autor de sua prática. Sendo que a formação continuada assegurada por lei é uma condição fundamental na busca da qualidade da educação (BRASIL, 2009), pois, o desenvolvimento de competências necessárias aos profissionais da educação se constrói nas possibilidades formativas que se constituem a partir das reflexões da teoria e da prática.

A pesquisa mostrou que ao integrar os aspectos referentes às tecnologias da informação e da comunicação no contexto geral da formação continuada de professores, é possível estabelecer o compromisso com os aspectos da cultura, imprescindíveis na constituição do currículo da Educação Infantil, pois as tecnologias permeiam de modo geral, o contexto social. Assim como afirma Assunção (2017, p. 6173):

As tecnologias são os produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos com os artefatos tecnológicos e que possibilitam a produção e a socialização de informações e conhecimentos. Por fazerem parte da sociedade, necessitam estar integradas ao ambiente educativo, proporcionando à instituição um espaço de situações significativas reais, que no cotidiano das crianças e professores se fazem presentes.

Portanto, é preciso pensar em toda a rede de Educação Infantil. A instituição precisa ter estrutura, não só em relação ao espaço físico e materialidade. É preciso investir também na reflexão e estudo para a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e um currículo que priorizem a criança e a infância diante das novas demandas sociais.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, há ainda novos desafios como: capacitar os professores da educação infantil sobre as interfaces com as novas formas midiáticas e digitais de apropriação do mundo. Da qual precisamos primeiramente de um projeto de Educação Infantil atrelado à tecnologia, pois a tecnologia por si só não representa nada, ou seja, devemos pensar primeiramente que educação pretendemos realizar com as crianças e como colocar esses elementos da cultura num projeto de educação.

No entanto, não podemos negar que houve avanços, que ainda não foram suficientes para alterar a dinâmica do sistema educacional e alcançar as mudanças pedagógicas que vêm sendo idealizadas desde a década de 80. Tal fato nos leva a questionar quais os desafios e o porquê de tais políticas não terem gerado, ainda, melhores resultados? Assim, destacamos que as reflexões contidas nos limites deste trabalho exigem continuidade sobre as práticas



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

pedagógicas digitais dos professores na Educação Infantil, buscando conhecer a realidade desta etapa da educação básica.

Referências:

ANTUNES DE SÁ, R.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15010/10926>

Acesso em: 20 maio 2021.

ASSUNÇÃO, C. P. de. Formação continuada de professores da educação infantil para integração das tecnologias no currículo. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. PUC-PR, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24133_11781.pdf Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso em: 19 maio 2021.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FINN, G.; SCHEFFER, N. F. Políticas educacionais e as tecnologias digitais na matemática. In: **Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática**, v. 2, p. 113-133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/EMSF/article/view/11764/7744> Acesso em: 20 maio 2021.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, DMTE/UEPG, ano 7, n. 2, p. 57-76, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/693/516> Acesso em: 20 maio 2021.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-132.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, J. FOUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. (Org.). **O polo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010, p. 32-53.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

ESTRATÉGIAS PESSOAIS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA APRENDER SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Daiane Marques Silva⁸⁸

Simone de Assis Costa⁸⁹

Introdução

Em março de 2020, o mundo se deparou com a pandemia da COVID-19. Por causa disso, diversas atividades foram interrompidas, já que o isolamento social é considerado umas das formas de prevenção da doença. No contexto escolar, foco deste relato, os profissionais tiveram de rever os seus modos de ensinar. O quadro branco, o pincel e as atividades impressas foram suspensos e trocados pela tela do celular ou do computador seja no uso feito pelos docentes ou pelos estudantes. Contudo, usar as tecnologias digitais no contexto escolar não é uma tarefa fácil, o que já vinha sendo discutido mesmo antes da pandemia, conforme nos apontou Coscarelli (2020).

Diante do desafio de aprender a usar as tecnologias digitais, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de aprendizagem de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. O grupo é formado por sete professoras alfabetizadoras, todas elas são formadas em Pedagogia e já possuem, no mínimo, três anos de experiência em sala de aula. São responsáveis pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 5 turmas de primeiro ano e 3 turmas de segundo. Embora o grupo participante seja pequeno, se comparado ao número de professores na rede municipal de Belo Horizonte, os dados são significativos para a escola deste relato, pois revela a realidade das alfabetizadoras responsáveis pelo processo inicial de ensino e aprendizagem da escrita.

Sobre a instituição, para facilitar a exposição, vamos dar um nome fictício: Escola da Vila. Ela está localizada em uma das Vilas do Aglomerado da Serra, regional Centro Sul da cidade. De

88 Professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/PBH). Pedagoga (UFMG) e Mestra em Educação (UFMG). E-mail: daianepedagogia@yahoo.com.br

89 Professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/PBH). Pedagoga (UEMG) e Mestra em Educação (UFMG). E-mail: simoneassiscosta@gmail.com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), a comunidade na qual a Escola está inserida pode ser considerada como uma área de vulnerabilidade social. Isso pode ser justificado pelo seu Índice da Qualidade de Vida Urbana (IQVU) que aponta a existência de poucos serviços essenciais, tais como abastecimento, cultura, educação, esporte, habitação, infraestrutura urbana, meio ambiente, saúde, serviços urbanos e segurança pública que possibilitam melhor qualidade de vida. Além disso, há um alto Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) no quesito Renda e Trabalho. A comunidade convive ainda com índices significativos de violência, em sua maioria, vinculados ao tráfico de drogas que contam com o trabalho de crianças, adolescentes e jovens, o que reforça a importância de serviços essenciais como os espaços de cultura e lazer nos quais as famílias encontram refúgio na tentativa de afastar seus filhos da criminalidade.

No que diz respeito ao atendimento realizado pela Escola da Vila, atualmente, são atendidas crianças da Educação Infantil, primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e os jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos. É importante ressaltar que o atendimento à Educação Infantil nessa escola é recente e, no momento, apenas uma turma do primeiro ano é formada pelos estudantes que frequentaram esse segmento na instituição a qual estamos apresentando. As demais crianças frequentaram outra escola anteriormente.

Nesse contexto, no ano de 2020, a equipe pedagógica se viu diante de uma comunidade escolar com poucos recursos tecnológicos e ao mesmo tempo com a interrupção das atividades presenciais. Diante desse cenário, como garantir o direito de acesso à educação, conforme a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais? Perante o exposto, foi criada como primeira estratégia de acesso aos estudantes uma página do Instagram para a escola. O Instagram é um aplicativo de rede social online no qual é possível fazer compartilhamento de fotos e vídeos entre os seus usuários. Para alimentar a página criada, as professoras deveriam produzir materiais (vídeos, imagens, áudios) que tivessem como propósito inicial criar e fortalecer o vínculo com os estudantes.

Esse aplicativo foi escolhido, visto que poderia contribuir de maneira favorável por ser de fácil execução e possibilitar o contato com textos multimodais, acessíveis mesmo na fase inicial da alfabetização. Além disso, o trabalho desenvolvido por meio desse aplicativo colaboraria ainda para o desenvolvimento das competências específicas de linguagem dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das quais podemos citar:

(...) 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (...)

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (...)

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

O uso do Instagram vai ao encontro do que é proposto pela BNCC. As tecnologias digitais estão totalmente inseridas em nosso cotidiano, entretanto, não são adquiridas de forma automática, necessitam ser compreendidas e o seu uso ensinado e aprendido, conforme descrito nas competências. Então, após a escolha do aplicativo pelo qual manteríamos contato com as crianças, deparamo-nos com o desafio de romper com concepções de ensino mais tradicionais e repensar o papel das tecnologias no ambiente escolar, além de aprender a usá-las pedagogicamente.

Diversos pesquisadores (ARROYO, 2013; BACICH & MORAN, 2018; COSCARELLI, 2020) já apontaram a necessidade de mudanças na maneira em que a escola tradicional é pensada. Contudo, o ensino tradicional continua sendo o protagonista, demonstrando o quanto é difícil para os professores se libertarem dos modelos que vivenciaram na sua formação inicial. No entanto, o contexto da pandemia vem rompendo com algumas práticas utilizadas, uma vez que o uso de tecnologia digital se tornou uma das poucas opções no processo de ensino e aprendizagem. Docentes que ainda não tinham produzido vídeos, criado atividades gamificadas no computador ou materiais para redes sociais passaram a lidar com essa realidade.

Diante desse desafio, algumas perguntas surgiram: As professoras já sabiam usar dispositivos tecnológicos para fins educacionais? De que maneira elas aprenderam a usar aplicativos? Como foi o processo de criação dos materiais para a rede social? Para encontrar respostas para essas questões, foram utilizadas observações de encontros pedagógicos e entrevistas com o grupo de professoras alfabetizadoras. Os dados encontrados serão apresentados e discutidos a seguir.

Discussão

A criação da página do Instagram foi uma das estratégias utilizadas para atender o objetivo de manter o vínculo com os estudantes e oferecer atividades pedagógicas. Os primeiros vídeos e imagens feitos pelas alfabetizadoras eram enviados para a coordenação pedagógica avaliar, como já era realizado com as demais atividades. No percurso, o processo demandou orientações que ultrapassaram aquilo que as coordenadoras estavam acostumadas a fazer. Então, foi necessário estudo por parte da gestão pedagógica para orientar as professoras.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Tendo isso em vista, foi criada uma equipe denominada Comissão Mídias⁹⁰ para orientar, discutir e avaliar todo o material antes que fosse publicado. Atualmente, a escola possui uma rotina consolidada voltada para ações relacionadas às mídias sociais.

Para que esse processo se tornasse mais consolidado, foi necessário que nós, como coordenadoras pedagógicas e membros da Comissão Mídias, compreendêssemos as necessidades das professoras para orientá-las adequadamente. Assim, ao longo dos encontros pedagógicos, foram sendo observados os relatos das alfabetizadoras. A partir disso, foi construído um roteiro de perguntas que norteou as entrevistas. Os dados foram organizados em três tópicos e serão apresentados a seguir: 1) acesso e uso; 2) estratégias para aprender/desafios; 3) motivação/concepção de ensino.

Em relação ao acesso, todas as alfabetizadoras do grupo possuem computador e/ou celular e Internet disponível em suas residências. Contudo, a observação do cotidiano e as entrevistas nos levaram a questionar se possuir os dispositivos seria suficiente. Ao buscarmos os dados apresentados no relatório da pesquisa Alfabetização em rede (2020), foi possível verificar que 78% dos professores brasileiros pesquisados possuem dispositivos com acesso à Internet e desses que possuem, 16% precisam aprender a usá-lo. A realidade da Escola da Vila vai ao encontro dessa realidade, uma vez que duas docentes tiveram que pedir autorização da direção para usar computadores da escola, pois necessitaram do apoio técnico da monitora de informática. Tivemos ainda quatro professoras que fizeram empréstimo de computadores e/ou celulares de familiares ou compraram celulares novos, porque seus dispositivos não comportaram a instalação de aplicativos de edição de vídeos ou estragaram durante a pandemia.

Nesse processo, foi possível compreender que não se trata apenas de ter acesso ao computador e/ou celular. São necessários instrumentos adequados ao uso que se pretende. No caso do grupo deste relato, antes da pandemia da COVID-19, todas possuíam seus aparelhos apenas para uso pessoal e tiveram que aprender a utilizá-los como ferramenta de trabalho.

Nesse sentido, é totalmente compreensível que a Organização das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 2011) tenha reconhecido o acesso à Internet como direito humano e, conseqüentemente, a importância de políticas públicas que possibilitem e ofereçam meios para utilizá-la.

90 Além das autoras desse trabalho, a equipe Comissão Mídias é formada também pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica geral, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da escola.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Além disso, é preciso aprender a utilizar a Internet levando em consideração os objetivos a que se almeja e as mudanças que vêm ocorrendo, principalmente, na forma de aprender dos estudantes. Conforme apontam Palfrey e Gasser (2011),

Aprender é muito diferente para os jovens de hoje do que era 30 anos atrás. A internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas (...). Não temos muita certeza ainda de quais serão as implicações dessas mudanças a longo prazo. (PALFREY, J. GASSER, U., 2011. p. 269)

Essa afirmação nos leva a pensar que, independente do contexto de pandemia e de que não tenhamos certeza do que vem pela frente, no campo da alfabetização, é urgente refletir sobre os modos de ler e escrever que a atualidade e a influência da Internet exigem. Ler e escrever textos de materiais impressos como jornais, livros ou revistas é diferente de ler e escrever textos em Websites ou redes sociais e demandam outros processamentos de informações. Compreender o contexto e as relações dos estudantes com os textos (modos de ler, temas de interesse etc) contribuem para que as alfabetizadoras possam planejar e desenvolver práticas significativas e que resultem em aprendizagem efetiva da escrita.

É importante considerar ainda que os tipos de textos que surgiram com o crescimento das mídias e, mais precisamente, com a Internet, estão recheados de imagens, diferentes diagramações, áudios, vídeos e uma grande multiplicidade de linguagens, o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissêmico. Essa nova modalidade de escrever exige também novas capacidades e habilidades de compreensão (multiletramentos) (ROJO, 2012, p.19).

Em relação ao segundo tópico, o qual aborda estratégias para aprender/desafios, os dados mostraram que todas as professoras alfabetizadoras usaram como estratégias: a) acesso a tutoriais; b) solicitação de auxílio às colegas professoras e aos familiares; c) tentativa e erro. De acordo com as professoras, a colaboração entre os pares foi essencial para aprender a usar aplicativos e produzir os materiais. Foram nas conversas entre os pares que conheceram os aplicativos que estavam sendo mais utilizados e ofereciam os resultados esperados diante das demandas da escola. Ao dividir experiências, as professoras criaram uma comunidade de aprendizagem em serviço. As trocas foram o ponto de partida para buscar os outros meios para aprender.

Tais relatos indicam a importância da formação em serviço e de que esse tempo ocorra também durante o período em que as professoras estejam na escola para que haja a possibilidade de diálogo entre elas. A estratégia de tentativa e erro indicou ainda que as formações devem ser pensadas de modo que teoria e prática estejam muito bem relacionadas. É necessário vivenciar e avaliar o que já se realiza frequentemente.

Aprender tecnologia para esse grupo de professoras não foi uma tarefa simples. Todas as professoras relataram dificuldade para pensar o conteúdo e as características dos materiais



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

que seriam publicados no Instagram porque não conheciam pessoalmente os estudantes e o que eles já sabiam e ainda precisavam aprender. Como aponta o relatório da pesquisa Alfabetização em rede (2020),

(...) longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares ao modelo de ensino remoto e tem se constituído em grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e, em especial, da alfabetização, em virtude da grande desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por parte das crianças. (EM REDE, 2020, p.185)

Outro desafio encontrado, referente ao terceiro tópico dos dados, foi lidar com a concepção de ensino das famílias que enviaram mensagens para as professoras demonstrando o desejo de que seus filhos aprendessem a ler. Na tentativa de ajudar as crianças a realizarem as tarefas enviadas pela escola, os seus responsáveis repetem os métodos de ensino que foram usados na época em que foram estudantes. A nossa análise é que, por terem como referência métodos tradicionais, os vídeos enviados eram considerados pelas famílias como interessantes, mas insuficientes.

Não somente as famílias, mas as professoras também tiveram que rever suas concepções. Um dos relatos chamou bastante a nossa atenção. Uma das alfabetizadoras reforçou que muitas vezes produzir vídeos parecia ser um castigo, já que demandava muito mais tempo de estudo e de criação do que o planejado. Além disso, problematizou não ter sido formada para ser “blogueira” e que sentia necessidade de um contato mais direto com as crianças.

As outras alfabetizadoras concordaram sobre a necessidade de ter contato mais próximo com as crianças e, por isso, achavam que apenas o Instagram não era suficiente para atingi-las. Por isso, a criação de grupos de WhatsApp e a produção de materiais impressos demonstraram ser estratégias enriquecedoras nesse processo.

Mesmo reconhecendo as limitações do Instagram, o grupo acreditava em sua importância no contexto escolar. Apenas uma professora discordava disso. As demais avaliaram que o uso da rede social pode, além de disponibilizar tarefas para as crianças, colaborar para a construção da imagem da Escola da Vila. Geralmente, o que se assiste na mídia sobre áreas de vulnerabilidade, como a que a Escola está inserida, são fatos relacionados à violência. Logo, mostrar para a comunidade interna e externa os projetos positivos que são desenvolvidos na Escola é uma maneira de estreitar as relações entre escola e famílias e construir uma imagem positiva do ambiente escolar.

Vale destacar a importância de que projetos como a criação de uma página oficial da escola no Instagram seja uma ação institucional. Isso foi observado no relato das professoras ao reforçar a colaboração entre elas para aprender e no prazer pessoal em superar os desafios.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Destaca-se o relato da professora que diz ter vivido um castigo. Segundo sua fala, ela persistiu com o trabalho por ser algo coletivo da escola e pela satisfação pessoal que isso gerava nela. Podemos dizer que, um projeto, ao ser desenvolvido coletivamente pela escola, ganha mais sentido e significado e os desafios podem ser superados de modo a não representar um castigo para qualquer pessoa da equipe.

O tempo de estudo também ganhou destaque na fala de todas as professoras alfabetizadoras. Uma delas dizia que, inicialmente, fazia as suas atividades privilegiando apenas um campo de aprendizagem, dando foco aos movimentos do corpo e ao lazer. Foi com o processo de estudo que ela conseguiu ampliar e aprimorar a seleção e o trabalho com as habilidades, incluindo as de leitura e escrita. Na medida em que ela se apropriou do currículo essencial, as tarefas desenvolvidas ganharam também mais intencionalidade.

De acordo com Coscarelli (2018), um dos desafios enfrentados pelo professor é a sua própria formação. Ela afirma que

As universidades ainda não preparam os professores a contento para esse uso e, conforme constatamos, ainda poucas oportunidades para a formação em serviço são oferecidas e viabilizadas aos professores para atender a essa demanda específica. A universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação. (COSCARELLI, 2018, p. 48)

A pandemia possibilitou mais tempo de estudo e encontros online para que os professores pudessem investir em sua formação. Contudo, observou-se que essa experiência partiu em sua maioria da iniciativa dos próprios docentes, como vimos nas estratégias usadas pelas alfabetizadoras para aprender a usar tecnologias digitais. Assim como fizeram uso dos recursos materiais próprios para esse fim. Por isso, concordamos com Coscarelli (2018) no que diz respeito ao investimento que precisa ser feito na formação docente.

Considerações Finais

Conforme a discussão anterior, as atividades postadas no Instagram institucional da Escola da Vila visavam, a princípio, manter o vínculo com os estudantes até que fosse possível o retorno presencial. Entretanto, com o agravamento da pandemia, fez-se necessário buscar atividades que trabalhassem os conhecimentos e as habilidades próprias de cada etapa de ensino, levando as professoras a buscarem novas ferramentas e estratégias de ensino.

A reflexão dessa experiência nos mostrou que houve um crescimento nos conhecimentos das professoras a respeito de edição de vídeos, produção de materiais digitais e didática no ensino remoto. Assim, é importante destacar que todo esse crescimento profissional foi também devido ao fato de o grupo de professoras, que participou desta análise, ter se



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

mostrado aberto aos desafios que se apresentaram, sempre se esforçando para encontrar soluções, buscando novos conhecimentos e trocando com seus pares cada nova descoberta.

Muito além da pandemia, buscar desenvolver novas aprendizagens através das redes sociais, como o Instagram, vai ao encontro de uma necessidade de transformação nos modelos de ensino que vem sendo debatida há muitas décadas. No contexto atual, não há como negar a presença das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Consequentemente, no espaço escolar, há uma grande necessidade de aprender sobre o seu uso e buscar uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos. Assim, concordamos com Paulo Freire (1995): “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1995 p.11).

Estamos numa época de comunicação multifacetada, onde transpomos as barreiras dos textos engessados de livros didáticos e partimos para os hipertextos e textos hipermodais. Conforme Lemke (2002), o hipertexto não se resume apenas à junção de imagens e textos, como nos impressos tradicionais, mas, a partir de seu design diferenciado, permite múltiplas conexões, trajetórias e sequências. O hipertexto alia-se à multimodalidade (linguagem verbal, escrita e visual) à medida que gera novas conexões entre palavras, imagens e sons em uma estruturada rede de significados.

O contexto exige também um perfil de professor mais reflexivo diante dos desafios e da necessidade de repensar as interações entre professor e aluno. Durante esse último ano e nos próximos que virão, tudo nos leva a crer que esse perfil de professor em construção será, inevitavelmente, o perfil cada vez mais desejável para as novas gerações. Um professor colaborativo, pesquisador, que critica, mas, ao mesmo tempo, propõe soluções para os problemas do dia a dia, que não se detém diante das adversidades e que se reinventa a cada mudança inesperada.

Nesse relato, vimos a valorização, pelas professoras, da formação continuada em conhecimentos ditos pedagógicos, além dos tecnológicos, isto é, estudar sobre currículo, apropriação do sistema de escrita, processos ensino-aprendizagem, consciência fonológica, entre tantos outros saberes necessários à prática docente. Para elas, estudar foi fundamental para a realização do trabalho de qualidade que foi oferecido aos estudantes. Apesar de serem questões já sabidas pela maioria, lembrar os conceitos, debruçar sobre os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas favoreceu, de forma muito positiva, para a segurança em suas próprias ações.

Vale destacar que, o maior ganho na formação das professoras foi devido às possibilidades de trocas, de trabalho coletivo e de discussões em busca dos melhores caminhos, ressaltando a importância da formação em serviço, ou seja, aquela que acontece coletivamente no grupo, entre os pares. A aquisição de tempo que possibilita essa formação está sempre na pauta das lutas e conquistas dos professores, enquanto classe trabalhadora e deve ser entendida como fundamental pelas políticas públicas.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Como vemos, mesmo diante dos desafios de aprender, existe o desejo e a consciência da necessidade de mais formação em serviço, principalmente uma formação que dialogue com a prática. Seria interessante, agora, uma mobilização maior por parte dos gestores da educação no sentido de possibilitar as mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino a partir de formação de professores e investimentos em materialidade.

Diante do que foi dito, fica clara a necessidade de que estudos sobre a temática aqui tratada sejam inseridos como referência nas ações da Secretaria Municipal de Educação, principalmente, no direcionamento de formação continuada dos professores, de forma que estes tenham condições de incorporar novas práticas letradas em seu fazer pedagógico, de trocar experiências entre seus pares, vislumbrar novas possibilidades de ensino que despertem o interesse nos estudantes e estejam conectados às mudanças exigidas pela evolução tecnológica da contemporaneidade.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Referência Bibliográfica

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira De Alfabetização*, (13), 185-201. 2020.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em maio/2021.

COSCARELLI, Carla V. Perspectivas Culturais de Uso de Tecnologias Digitais e Educação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v.8, p.33-56, 2018.

COSCARELLI, Carla V. Ideias para pensar o fim da escola. In: Ribeiro, Ana Elisa Ribeiro; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020

COSCARELLI, Carla V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: Ribeiro, Ana Elisa Ribeiro; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 31. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira (ed.) Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf Acesso em maio/2021.

UNITED NATIONS. Human Rights Council. Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression. 2011. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em maio/2021

LEMKE, J. Travels in hypermodality. In *Visual Communication*. London: SAGE, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality Acesso em maio/2021.

PALFREY, P., GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução de Magda França Lopes; Revisão técnica de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

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



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PLENA PANDEMIA DA COVID/19

Julianna Silva Glória(UMEI Beija-Flor)⁹¹

Ghisene Santos Alecrim(NEPCED/CEALE/FAE/UFMG)⁹²

1. Introdução

A pandemia da COVID - 19 tem provocado um caos na saúde pública desde o final de 2019, mas também o sistema educacional foi totalmente afetado em todo o mundo, incluindo o nosso país, Brasil. Isso porque a necessidade de isolamento social para evitar a proliferação do vírus provocou mudanças, confrontou posturas e fez com que nós, professores, repensássemos nossas práticas educacionais, especialmente, o professor alfabetizador que lida com práticas de escrita e leitura, levando as crianças a incorporarem essas habilidades para a vida delas.

Fato é que as escolas de uma hora para outra precisaram começar a fazer uso das tecnologias digitais para manterem o contato com os alunos, ou seja, a pandemia da COVID-19 só veio aflorar ainda mais a necessidade de se incorporar às práticas pedagógicas a cultura digital e de se alterar os processos formais de ensino da apropriação da escrita e da leitura, levando-se em consideração os textos, suportes e recursos digitais. De uma hora para outra, professores ficaram sem condições de realizar a interação presencial com os alunos, mediando seus processos de alfabetização e tiveram que lidar com o ensino assíncrono e síncrono de forma remota para permanecer ensinando. Alguns sistemas educacionais investiram em plataformas digitais, aulas remotas e tudo mais e, em outros, os professores puderam contar com apenas produção de atividades, poucos contatos pelo *WhatsApp* e alguns vídeos no *YouTube*, isso é, poucos recursos, redes sociais e aplicativos foram incorporados por falta de acesso à internet e aos suportes digitais.

Em meio a tantas dificuldades e desigualdades, os sistemas educacionais ainda enfrentam outro desafio: a formação de professores para planejar suas aulas através das tecnologias digitais. Muito se tem feito, ao longo de quase dois anos de pandemia, no sentido de investir

91 Faculdade IMES MERCOSUL; E-mail: jusgloria52@gmail.com

92 UMEI Beija-Flor; Membro do NEPCED/CEALE/FAE/UFMG; E-mail: ghisenealecrim@gmail.com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

em um formato de formação com *lives* e alguns encontros práticos síncronos e assíncronos com professores para aprendizagem do uso de recursos e aplicativos digitais.

Encarando esse confronto e entendendo a demanda dos professores para aprender a lidar com os recursos digitais que ofertamos um curso de formação on-line, desde outubro/2020, cujo público-alvo tem sido atender a professores de vários segmentos de ensino, dentre eles, o alfabetizador. Neste artigo, tratamos sobre como se deu esse processo de formação on-line, especificamente, como o alfabetizador ingressou e como concluiu essa formação.

Para apresentar os dados coletados, partimos de uma reflexão teórica sobre o processo de alfabetização na contemporaneidade tendo em vista a cultura escrita digital, formação de professores alfabetizadores no Brasil e, em seguida, apresentamos os resultados das análises do material coletado por meio de formulário digital de inscrição e de avaliação do curso on-line que possibilitou tabular dados que descrevemos e analisamos adiante.

2. Cultura escrita digital e o processo de alfabetização escolar

Os estudos de Ferreira e Teberosky (1999) sobre psicogênese nos fizeram entender o quanto o processo de apropriação da tecnologia da escrita requer do sujeito o uso da cognição, levantamento de hipóteses, enfim, testar, experimentar para adquirir o domínio da escrita. Da mesma forma, Soares (2004) ao nos levar a pensar no fenômeno do letramento, lembramos de que a língua se desenvolve em contexto social, daí as práticas envolvendo a leitura e a escrita precisam ser vivenciadas desde o início da apropriação do sistema de escrita alfabética, tornando esse aprendizado mais significativo, ou seja, alfabetizar letrando para que o sujeito compreenda que o conhecimento sobre o alfabeto tem o propósito de ampliar os processos de comunicação e interação consigo mesmo e com o outro através dos textos presentes na sociedade em que vivemos.

Tendo em vista isso, na atualidade os textos digitais perpassam o cotidiano de cada um desde muito cedo. Crianças, jovens, adultos e idosos veem-se conectados em textos e espaços digitais, usando suportes e recursos diversos para entreter, interagir com o outro, trabalhar, se informar e muito mais. São textos com múltiplas linguagens, multissemióticos e multimodais, provocando outras leituras e produções textuais diferentes dos textos manuscritos e impressos.

Como observa Soares (2002) em relação ao letramento digital:

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escritura na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.151)



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Certamente, a questão é complexa, pois entendemos que para que o fenômeno possa ser vivido no espaço escolar durante a pandemia e para além dela, isso requer que os professores estejam atentos a este fenômeno, o letramento digital. Em outras palavras, muito mais que colocar nossos alunos diante de recursos e suportes digitais de escrita, analisamos que a ênfase seja em proporcionar a eles práticas sociais com o texto digital para que aprendam a ler e a escrever tendo em vista os usos sociais da escrita, o que inclui a cultura escrita digital.

O termo cultura digital, ainda em construção, remete-nos à junção entre o suporte digital, cultura e técnica. Para Lévy (2000) é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). Essa cultura está presente também em outra cultura, isto é, a cultura escrita, transformando-a em cultura escrita digital.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito tem contato ou pode produzir textos audiovisuais, produzidos com recursos computacionais que possibilitam usar a linguagem verbal, visual e imagem, além de animação, tudo em um mesmo texto e ao mesmo tempo, de forma ágil, compartilhada e acessível. Enfim, as práticas tanto de leitura quanto de escrita com as quais esse sujeito se envolve na cultura digital exigem do mesmo compreender a funcionalidade do texto e do suporte, procedimentos de usos e comportamentos necessários para que possa usufruir da melhor forma possível dos textos criados para o ambiente digital.

3. O desafio da formação de professores para o uso das tecnologias digitais

A incorporação da cultura escrita digital no contexto de educação formal, ou seja, na escola depende de investimento em formação de professor. Acreditamos que o docente que em sua formação tem a oportunidade de conhecer as novas tecnologias digitais, entender por que e como integrá-las à sua prática pedagógica, leva consigo uma experiência diferente daquele docente que, pressionado por questões exteriores (exemplo, pandemia), tenta articular conhecimento sobre as novas tecnologias digitais sem muito domínio. Fora aqueles docentes que se recusam a lidar com textos e suportes digitais por puro estranhamento ou preconceito em relação a esse saber.

Os estudos de Anne-Marie Chartier (2016) em relação à formação de professores contribuem para muitas reflexões. Uma delas é para mostrar que precisamos construir outra relação com os saberes dos professores que não supõe uma visão unidirecional, da teoria para a prática. Para a autora:

por um lado, saberes e teorias não são a mesma coisa. Nenhuma teoria científica pode ficar no lugar dos professores, para definir sua prática. São os professores que ensinam que têm que fazê-lo. Nenhuma perspectiva teórica nunca ensinou ninguém a ler. Esta responsabilidade é dos docentes e eles não podem atribuir nem seus



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

êxitos nem seus fracassos aos discursos teóricos nos quais se inspiram; - por outro lado, os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas, dão precisão a seus valores empíricos e modificam seus pontos de vista sobre as aprendizagens das crianças. Estes saberes são ferramentas, não são dogmas. Os pesquisadores deveriam ter mais atenção para essas expectativas e ajudar os docentes a selecionar, entre as categorias científicas, quais são pertinentes ou não para se falar das práticas de alfabetização; (CHARTIER,2016, p.263)

Dessa forma, o trabalho do professor não pode ser colocado como subordinado a teorias que, em geral, são parciais. Outra contribuição diz respeito às perspectivas pragmáticas da sala de aula: o nível de instabilidade de uma tarefa inovadora precisa ser equilibrado com o nível de estabilidade de outras. Isso serve tanto para compreender o saber do professor e a rede intrincada onde ele se constrói, como para compreender a recepção dos alunos às inovações pretendidas.

Finalmente, saindo da crença no controle das instâncias teóricas e pedagógicas e mostrando o limite das teorias e sua aplicação, a autora alerta que as forças externas relacionadas às práticas de escrita e leitura digitais é que podem determinar, mais que as teorias do campo pedagógico, as novas pedagogias. Ou seja, os métodos virão de outros campos de conhecimento (CHARTIER,2016).

Diante disso, refletimos sobre qual lugar ocupa o saber a respeito das novas tecnologias digitais na formação do docente; ou seja, qual relação o professor faz entre saber científico e prático sobre o uso de suportes e textos digitais em contexto escolar e como tem estabelecido conhecimento na atualidade a esse respeito visto que muitos não possuem domínio dessas tecnologias para o ensino.

Silva (2005), ao refletir sobre a formação do habitus professoral a partir da análise dos lugares da teoria e da prática na formação e atuação docente, lembra uma frase muito presente no discurso de professores, de alunos e de pessoas que nunca exerceram a profissão docente no Brasil: “É na prática que se aprende a ser professor ou professora.” A pesquisadora supõe que:

Talvez isso ocorra porque o fazer docente, aos olhos do observador, é um fazer do campo prático da vida. O que também remete à noção de habitus como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação (SILVA, 2005, p. 157).

No caso do saber sobre as novas tecnologias digitais, verifica-se que a formação desse habitus em relação à prática docente não tem sido muito cultivada; os docentes, de um modo geral, têm se mostrado resistentes a esse novo saber, exatamente por ser novo e exigir dos mesmos um período para incorporá-lo à sua prática.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A esse respeito, Ferreiro (2013) analisa que:

(...) a instituição escolar é altamente conservadora, resistente à incorporação de novas tecnologias que signifiquem ruptura radical com práticas anteriores. A tecnologia dos PCs e da internet dá acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ver, ler, escrever, ouvir e brincar. Muitas mudanças simultâneas para uma instituição tão conservadora como a escola (FERREIRO, 2013, p.458).

Sabemos que há uma longa caminhada no processo de incorporação desse conhecimento sobre as novas tecnologias digitais por parte do docente. Isso ocorre não só porque se trata de implementar novas estratégias educacionais, mas também porque são as múltiplas práticas, materiais e elementos simbólicos exercidos nos espaços sociais não escolares que impõem, de fora, outros desafios para o saber escolar. Como refletem Barton e Lee (2015, p.16): “O que se passa na sala de aula está estreitamente ligado ao que acontece fora dela.”

No mesmo capítulo, em parágrafo anterior, esses pesquisadores tratando sobre novas pedagogias para novos tempos comentam que:

(...) há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas. (BARTON e LEE, 2015, 215)

Ou seja, esse processo de apropriação de novos saberes por parte dos professores pressupõe o entendimento da reatualização de conhecimentos antigos. A visão de educação avança quando se leva em conta as transformações sociais, envolvendo a cultura escrita, das quais a tecnologia digital faz parte. E quando o professor assimila isso, experimenta uma nova prática pedagógica que Demo (2009) assim descreve:

Em ambientes virtuais não precisamos de quem dê aula, mas de quem oriente e avalie, acompanhe e motive, dialogue e questione. O professor, longe de pretender saber tudo, faz o papel de “coach”: orquestra habilidades, compõe interesses, lidera processos, ativa dinâmicas. Não facilita, encurta, rebaixa. Ao contrário, eleva os desafios, sempre. (DEMO, 2009, p.70)

Entretanto, para alterarmos e alcançarmos novos formatos de ensino e de sala de aula, o professor tem que se perceber sempre como aprendiz; no caso do uso das tecnologias digitais, o professor deve se dispor a entender a cultura digital em seu tempo, tentando compreender como construir conhecimento formal a partir dela. Para tanto, o fio condutor que leva o professor a esse saber sobre o uso das tecnologias digitais é a formação de professores.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

4. Desenvolvendo formação on-line para professores aprenderem sobre tecnologia digital

O curso Sala de Aula Digital foi planejado a partir de nossa experiência com formação de professores e de nossos estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de mais de dez anos sobre a cultura digital em contexto escolar. Esse curso totalmente on-line tem como objetivo mais amplo realizar reflexões teóricas, construir e analisar materiais educativos digitais para o ensino e produção de conhecimento.

O eixo da organização dessa formação para professores teve por base o conceito de cultura escrita digital e suas implicações pedagógicas: alfabetização e letramento digital, gêneros e ambientes digitais, multimodalidade, multiletramentos, jogos e atividades digitais, bem como os conceitos relacionados às práticas de leitura e escrita de textos digitais.

Os conteúdos foram trabalhados por meio de videoaulas e aulas remotas tanto teóricas quanto práticas da seguinte forma: durante a semana os(as) cursistas(as) deveriam acessar os materiais de roteiro de estudo, videoaulas, texto-base e atividades através do *Classroom*, além de participar de duas aulas remotas por semana (uma teórica com toda a turma e outra aula prática para criação de materiais didáticos usando tecnologia digital). Ademais, toda sexta-feira era ofertado um “Plantão” para tirar dúvidas teóricas e práticas. Nesse caso, essa aula remota/Plantão era opcional. Cada semana continha uma aula remota com a discussão de um texto teórico e sua interlocução com a prática pedagógica e uma oficina prática, onde eram elaborados materiais pedagógicos condizentes com a realidade e a necessidade de cada cursista, totalizando 40 horas totais de formação de professores. A seguir apresentamos o organograma do conteúdo do curso:

Figura 1 - Tabela de conteúdos do curso “Sala de Aula Digital”

ORGANOGRAMA DO CONTEÚDO DAS AULAS

1ª SEMANA – Cultura escrita digital na escola

Conceitos teóricos: Cultura escrita/cultura escrita digital; Tecnologia digital e tecnologia; Multiletramentos

Oficina: Diferenciando mídias, ferramentas digitais, programas. A proposta é construir uma aula utilizando ferramentas e suportes digitais diferenciados.

2ª semana – Jogos e uso de espaços e mídias digitais

Conceitos teóricos: Alfabetização e Letramento digital; jogos digitais



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Oficina: Analisar jogos digitais de fácil acesso na internet que possam se adequar à sala de aula. Em seguida, reconhecer espaços e mídias digitais com potencial para planejar atividades digitais.

3ª semana – Atividades de produção de texto usando tecnologia digital

Conceitos teóricos: Textos multimodais e semióticos em contexto digital; produção de texto digital e formação de autores.

Oficina: Produção de atividades de produção textual através de recursos digitais

4ª semana – Atividades de produção de leitura usando tecnologia digital

Conceitos teóricos: texto interativo; texto audiovisual animado; texto híbrido; coletivo; emojis X emoticons; gêneros e espaços de produção de texto digital; Literatura digital/digitalizada; leitura de textos digitais e formação de leitores críticos.

Oficina: Experimentação de textos digitais de fácil acesso na internet e de textos digitalizados; trabalhar estratégias de leitura e produção de slides interativos sobre texto literário digitalizado.

Fonte: Organograma do Curso “Sala de Aula Digital”

Ao longo de nove meses, cinco turmas foram formadas (e um momento - junho/2021 - em andamento) com profissionais da educação de vários estados do Brasil e pertencentes a etapas diferenciadas da Educação Básica, bem como do Ensino Superior e áreas afins. Este trabalho possibilitou a coleta de dados que passaremos a discutir na sequência. Iniciaremos com a análise do formulário de inscrição que trata das expectativas dos professores e professoras em relação ao curso e, posteriormente, trataremos do formulário de avaliação que, como o próprio nome já diz, possibilita a avaliação do/da cursista em relação ao trabalho realizado no decorrer do curso.

No formulário de inscrição vários foram os apontamentos em relação às expectativas de aprendizado no curso:

“Compreender o funcionamento das tecnologias digitais para usá-las como ferramenta de trabalho em aulas remotas”. (L.R)

“Aprender sobre o conceito de cultura digital e suas práticas para auxiliar outros profissionais da educação”. (D.O)

“Ampliar meus conhecimentos acerca do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula. (J.C)

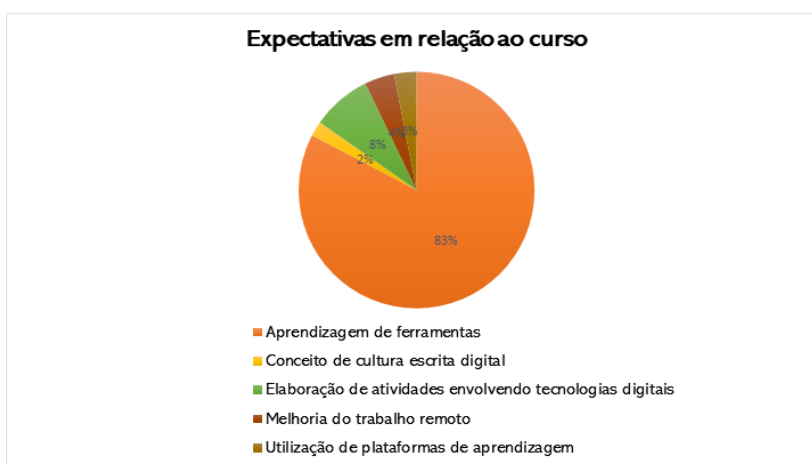
Para aprofundar na análise dos dados, classificamos as respostas dos/das cursistas em cinco categorias, quais sejam: aprendizagem de ferramentas, conceito de cultura escrita digital,



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

elaboração de atividades envolvendo tecnologias digitais, melhoria do trabalho remoto e utilização de plataformas de aprendizagem.

Figura 2 - Gráfico sobre expectativas dos/das cursistas em relação ao curso



Fonte: Formulário de inscrição - curso Sala de Aula Digital

Como podemos perceber, a partir do gráfico, a grande maioria dos/das cursistas (83%) tinha como expectativa aprender ferramentas interativas digitais para a organização do seu trabalho, enquanto um quantitativo bem menor, qual seja 8% tinha como objetivo a elaboração de atividades envolvendo tecnologias; com o quantitativo de 3% e 2% as demais categorias abordam a melhoria do trabalho remoto, a utilização de plataformas de aprendizagem e conceito de cultura escrita digital.

Ressaltamos, à luz dos dados do formulário de inscrição, que o desejo dos profissionais nesse momento era de começar a utilizar as tecnologias digitais para continuarem os vínculos com os alunos, e isso, a partir de ferramentas digitais. A busca por conceitos teóricos, como demonstra o gráfico, é a menor, com 2% das respostas. Isso nos leva a pensar que o interesse perpassa pela lógica do fazer ou da prática dissociada da teoria.

À princípio a intenção é mais imediatista, de resolver as dificuldades com o uso das ferramentas que passaram a fazer parte da sala de aula dos professores na pandemia; a noção de cultura digital e de multiletramentos que inclui as práticas com textos digitais é pouco valorizada e isso é natural. Entretanto,

É importante deixar claro que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. (BARTON; LEE: 2015. p.13)

Como a organização do curso prevê o ensino de ferramentas interativas digitais, mas com um embasamento teórico consistente, através do estudo de conceitos teóricos chaves com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

o intuito de fundamentar os/as profissionais para a discussão pedagógica acerca das ferramentas utilizadas e das possibilidades de engajamentos destas no planejamento pedagógico, a ansiedade inicial vai dando lugar a uma visão mais consistente dos usos sociais do texto digital. Adiante nos dados do formulário de avaliação do curso essa mudança de percepção fica mais clara:

“Gostei muito das leituras e das reflexões sobre levarmos não apenas a tecnologia para a sala de aula, mas a cultura digital”. (E.C)

“Eu gostei muito de vivenciar diversas possibilidades, mas, entender que cada recurso deve ser escolhido de acordo com o objetivo, a fim de se tirar a melhor experiência de aprendizado possível. Achei maravilhoso usar o Power Point como vídeo, pois é um recurso que tenho mais intimidade”. (M.S)

“Já estou usando em minha prática vários recursos que aprendi com vocês, tenho que aprofundar e dedicar nas leituras dos textos, que são excelentes. Hoje 22 de março em especial gostei muito de ouvi-las falar sobre a leitura, como que nossa vivência/ experiência interfere, e nos faz compreender, “ conversar” com esse texto. E por que não ler um texto de uma forma diferente? Mexeu profundamente comigo. Medalhas para vocês! (J.N)

Os depoimentos apontados acima já dão indícios de que a prática associada à teoria é que possibilita ao professor(a) organizar melhor o trabalho pedagógico com recursos e textos digitais, favorecendo o receio do uso das tecnologias digitais na educação. Ou seja:

O que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se num novo momento pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito, não como objeto. A resistência é o que menos cabe, porque simplesmente inútil. Cabe sempre, porém, devido espírito crítico, em nome do direito da criança de aprender bem. (DEMO, 2009, p.68)

As ferramentas vão se alterando a cada dia, mas os conceitos basilares como cultura escrita digital, multimodalidade, letramento digital, alfabetização digital, entre outros é que precisam estar alinhados no planejamento. Isso ficou bem explicitado a partir da resposta de uma cursista sobre algo significativo que aprendeu através do curso e que fará parte da sua prática de ensino a partir de agora:

“O embasamento teórico trazido e disponibilizado no “drive” pelas professoras foi fundamental para refletir sobre alguns aspectos das minhas práticas pedagógicas. Tanto os vídeos quanto as oficinas foram relevantes para a ampliação das possibilidades de utilização das tecnologias digitais no cotidiano educacional. Merece destaque alguns recursos/ferramentas já usadas e/ou que utilizarei, como: o Google formulário; Quiz; Canva; Drive; Power Point, dentre outros”. (E.C)

“O uso das ferramentas trabalhadas e a reflexão que foi feita através dos textos enviados sobre a leitura e escrita digital. Gostei muito do texto da Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Novais”. ()

A partir das atividades propostas no curso foi possível perceber que os/as cursistas entenderam a importância da teoria sobre a cultura escrita digital no trabalho pedagógico.



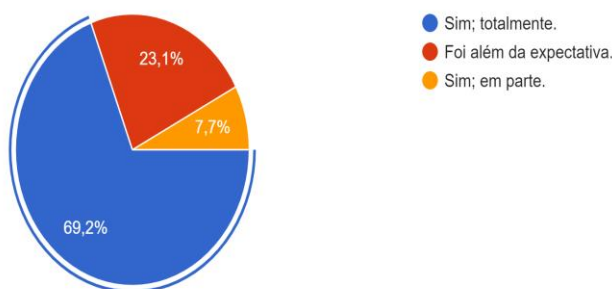
Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Para mais, os/as participantes do curso tiveram oportunidade de descobrir novos usos para ferramentas e aplicativos, tais como o Powerpoint, inicialmente criado para a apresentação de textos e que na formação vislumbra-se que pode ser utilizado para a produção de vídeos educativos. Nessa medida, a novas usabilidades das ferramentas digitais foi um aspecto muito experimentado e refletido em nossa formação junto aos professores neste curso.

O gráfico abaixo aponta o impacto dessa formação para a vida profissional das cursistas. Ao perguntarmos se o curso atendeu à expectativa inicial, ninguém, em nenhuma das 5 turmas finalizadas, respondeu que “NÃO”; de outra forma, para 69% dos/das profissionais o curso cumpriu totalmente as expectativas, enquanto que para 23% foi além das expectativas iniciais e para 7,7% a resposta foi “Sim; em parte”.

Figura 3 - Gráfico de avaliação sobre atendimento às expectativas sobre o curso

1. Este curso atendeu às suas expectativas?
26 respostas



Fonte: Formulário de Avaliação - curso Sala de Aula Digital

Isso nos dá esperança e nos faz pensar que “(...) quando os participantes veem as novas possibilidades tecnológicas e podem imaginar novos futuros, eles dão o próximo passo, e a educação tende a mudar. (BARTON e LEE, 2015, 204). Ou seja, podemos considerar que esse projeto de formação *on-line* para professores conseguiu gerar nas cursistas a inspiração necessária para repensar suas práticas de ensino através do uso das tecnologias digitais.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Palavras Finais:

O curso Sala de Aula Digital levou-nos a repensar o formato de formação de professores, isto é, mostrou-nos a possibilidade de considerar que a o(a) professor(a) não precisa mais sair de sua localidade para buscar conhecimento sobre a cultura digital na universidade que fica, na maioria das vezes, em um grande centro urbano. Nesse formato on-line, mesmo que apenas em 1 mês, os(as) cursistas tiveram a oportunidade de conhecer conceitos teóricos fundamentais que contribuem para alterar de forma positiva as práticas educacionais, incorporando a produção de materialidades e recursos digitais que fazem a diferença em sua sala de aulas. Além disso, tiveram a chance de serem formados(as) por professoras/pesquisadoras que estão fisicamente distantes da turma visto que o curso atendeu professores de várias localidades do Brasil sem perder a qualidade e tornando o encontro ainda mais rico e enriquecedor.

E mais, o fato de o curso permitir que pesquisadores(as) compartilhassem de suas pesquisas acerca do uso da tecnologia digital com professores envolvidos diretamente com a sala de aula proporcionou a produção de um conhecimento tecido no partilhar das reflexões entre a teoria e a prática, mostrando ao (à) cursista que a prática com tecnologias digitais na escola não alcança um resultado satisfatório aprendendo apenas a usar tecnicamente estes recursos. Isso significa que o (a) ao compreender o conceito de cultura digital e perceber a importância da incorporação das práticas sociais envolvendo os textos digitais, consegue repensar suas práticas educacionais e incluir os usos sociais

Por fim, entendemos que o conceito fundante dessa formação, cultura digital, precisa ser discutido de maneira ampla pelos professores(as) e, para que isso aconteça, é primordial que as formações saiam da lógica dos tutoriais para a utilização somente das ferramentas. Sabemos que esse é um caminho desafiante e tenso, mas extremamente determinante para integração das práticas sociais com textos digitais em contexto educacional.

Referências:

BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas pedagógicas**. Trad. Milton Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá - PR, v.16, n.1(40), p.253 - 273, janeiro/abril, 2016.

DEMO, Pedro. Aprendizagem e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UM PANORAMA DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS

Letícia Gantzias Abreu⁹³

Rafaela Carla Santos de Sousa⁹⁴

Vanessa Tiburtino⁹⁵

Introdução

O advento das várias tecnologias mudou não somente as formas de nos comunicarmos e interagirmos, como também nossas relações sociais e profissionais. Essas tecnologias digitais proporcionam novas formas de ler e escrever, como também outras possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, demandando, assim, o desenvolvimento de habilidades referentes à comunicação e práticas sociais de leitura, escrita e produção textual no ambiente digital, isto é, no letramento digital. Considerando, então, a relevância desses artefatos digitais no ambiente escolar, o presente artigo visa realizar um levantamento acerca das conclusões tecidas em estudos que abordam letramentos digitais e formação de professores, apontando as possibilidades e desafios que vêm à tona em diversas práticas e percepções em torno do assunto.

Para o presente estudo, a seleção e a coleta de dados ocorreram por meio de um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre letramento digital e formação de professores. Analisamos artigos, dissertações e/ou teses que abordavam a referida temática e, mediante a quantidade de estudos encontrados, bem como por necessidade de limitar o corpus devido à extensão deste trabalho, procedemos um recorte de 10 (dez) estudos publicados entre 2015 e 2020, com o objetivo de analisar as conclusões dessas variadas pesquisas acerca das visões e possibilidades dos Letramentos digitais em práticas escolares.

93 Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFMG/POSLIN. Mestra em Linguística - UFMA/PGLetras. E-mail: leticiagantzias@hotmail.com

94 Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFMG/POSLIN. Professora da Universidade Federal da Paraíba (DLEM/UFPB). E-mail: rafaelacarla@gmail.com

95 Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFMG/POSLIN. Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Nova Venécia. E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Fundamentação Teórica

A imersão das tecnologias digitais em nosso cotidiano e em diversas áreas da sociedade oportunizam práticas e usos que refletem novas formas de agir e interagir. Lankshear e Knobel (2003) asseveram que o mundo de hoje se transforma contínua e rapidamente e se torna cada vez mais tecnologizado. Assim, surgem outras maneiras de ler o mundo, de produzir e compartilhar conhecimentos e experiências. Esses novos caminhos, consequentemente, redesenham nossas maneiras de ensinar e aprender, acarretando possibilidades e desafios ao cenário educacional. Moran (2006) salienta que

[a] educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2006, p. 36).

Neste sentido, na paisagem educacional atual, urge a necessidade de desenvolver competências e habilidades, abarcando recursos informacionais e digitais que ampliem a visão de leitura e escrita para além do estático, do verbal e do linear, variando as possibilidades de criação e compartilhamento do conhecimento, refletindo, assim, sobre “como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (LEMKE, 2010, p. 468). É preciso, pois, imprimir em nosso fazer escolar as práticas de letramentos digitais. Conforme Ribeiro e Coscarelli (2014),

[...] Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais.

Considerando, então, o uso evidente das tecnologias digitais em nosso cotidiano e os questionamentos, contribuições e desafios acerca dessas práticas digitais no ambiente escolar, pesquisas envolvendo tal temática vêm aumentando de maneira profícua nos últimos anos, em especial, a partir da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo em 2020 e em 2021, que ocasionou aulas em novos formatos, fazendo da internet e de plataformas e artefatos digitais os principais instrumentos de acesso ao conhecimento e a manutenção do calendário letivo nas escolas de todo o mundo.

No entanto, bem antes disso, estudos e documentos orientadores educacionais já sinalizavam e reforçavam a necessidade dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas salas de aula. Desde o manifesto elaborado pelo *New London Group*



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

em defesa da Pedagogia dos Multiletramentos (1996) à nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), é possível perceber a necessidade de se considerar e engajar no processo de ensino as mudanças na vida social, profissional, econômica e particular acarretadas pelas tecnologias, a fim de que professores e alunos se tornem participantes e designers ativos em suas práticas cotidianas (NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse período de tempo (aproximadamente 25 anos), discussões, pesquisas, programas, projetos, tentativas e práticas ocorreram nas escolas, mesmo que, por vezes, de forma embrionária.

Mediante tal realidade, o presente estudo levará em conta análises tecidas em artigos que versam sobre os letramentos digitais no universo educativo, considerando, para tanto, a relevância das contribuições acerca dos Novos Letramentos (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011), Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, MOURA, 2012), Letramento digital (COSCARRELLI, RIBEIRO, 2010) e Multimodalidade (KRESS, 2010) nas pesquisas e práticas escolares que envolvem os letramentos e a relação entre tecnologias e educação na contemporaneidade. Importante destacar ainda que as investigações que aqui serão evidenciadas levam também em conta contribuições em torno da leitura e escrita (SOARES, 2002; STREET, 2014; FREIRE, 2014) e diferentes desdobramentos dos letramentos digitais (transletramento, alfabetização digital, letramento informacional e outros).

Metodologia

A pesquisa é de cunho exploratório, contando, sobretudo, com a interpretação das pesquisadoras sobre o objeto de estudo. Primeiramente, delineamos artigos acadêmicos (dentro de um *corpus* em Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola) que abordam o Letramento Digital de professores e formação docente inicial e continuada como meta.

Realizamos um levantamento prévio de pesquisas acadêmicas para revisão bibliográfica, abrangendo estudos realizados com professores (até o Ensino Médio) sobre letramento digital e formação docente voltada a tal temática, publicadas entre 2015 e 2020. Destacamos também que as investigações foram retiradas de bases de dados relevantes no cenário científico brasileiro, como o Portal de Periódicos da CAPES e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), além de plataformas internacionais, tais como a base de dados SCOPUS.

Assim, selecionamos 5 (cinco) estudos nacionais e 5 (cinco) internacionais, realizamos uma leitura comparativa desses e refletimos sobre os resultados finais de cada investigação. Partindo disso, as nossas análises são descritivas, onde em que evidenciamos dados qualitativos e quantitativos dos referidos trabalhos.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Resultados

Ao realizar a leitura, reflexões e conclusões a respeito dos artigos, dissertações e teses relacionados a práticas e reflexões sobre letramento digital e formação inicial e continuada de professores, percebemos a vasta gama de contribuições e apontamentos acerca da temática. Assim, para melhor orientar a organização da tessitura dos resultados deste trabalho e melhor orientar a leitura, dividiremos aqui nossa análise em duas partes: análise de resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional e análise de resultados de pesquisas ocorridas em âmbito internacional.

Para melhor visualização dos estudos selecionados, compactamos no quadro abaixo as referências dos 10 (dez) trabalhos cujos resultados serão discutidos nos subtópicos seguintes.

Quadro 1: Levantamento dos estudos selecionados

Pesquisas nacionais	Pesquisas internacionais
Nascimento e Santos (2020)	Alvarez e Gisbert (2015) - Espanha
Cani (2019)	Dumouchel e Karsenti (2018) - Canadá
Queiroz (2019)	List, Brante e Klee (2020) - EUA e Suécia
Barbeta (2017)	Atmazaki e Indriyani (2019) - Indonésia
Paiva e Lima (2017)	Pombo, Carlos e Loureiro (2016) - Portugal

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.1 Análise de resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional

Ao analisarmos os resultados de estudos sobre letramentos digitais e formação inicial e continuada de professores da educação básica no Brasil, é possível traçar semelhanças em pontos levantados pelos pesquisadores. O primeiro que aqui destacamos é o fato de que a maioria dos professores reconhece a importância das tecnologias digitais para a formação do aluno e percebem as vantagens da integração desses recursos à sala de aula.

Para a adoção de uma ferramenta, o professor precisa estar interessado nela. Queiroz (2019, p. 92), ao examinar 89 professores de Língua Portuguesa da educação básica de diferentes estados do Brasil, verifica que “quanto maior o interesse em adotar a inovação, mais envolvido esse professor estava nos graus de adoção, [...] ele analisa a proposta como compatível e não tão complexa para sua realidade, decidindo testá-la”. Entretanto, como



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

afirma Cani (2019), alguns profissionais demonstram receio do uso do celular em sala de aula, pois “ainda há discursos de que o celular vai dispersar e causar problemas entre professores, alunos e direção” (CANI, 2019, p. 178).

Outro ponto recorrente nas pesquisas é o destaque para a necessidade de serem oferecidas oportunidades de formação continuada para promover a atualização, compartilhamento de ideias e orientação aos docentes. Para a formação de professores, Cani (2029, p. 176) ressalta

[...] admitimos a necessidade de investimentos para a qualificação desses profissionais, que lhes permita o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, por meio de (a) processos de discussão e estudos que levem a mudanças, sobretudo, em concepções pedagógicas e (b) espaço institucional para a formação docente, promovendo nos educadores ações centradas em ferramentas tecnológicas; além da infraestrutura adequada (CANI, 2019, p. 176).

Essa necessidade também é salientada por Barbeta (2017) que, em pesquisa com professores de Língua Portuguesa, enfatiza que “faz-se mister proporcionar a atualização do profissional da educação, especialmente o professor de Língua Portuguesa, a fim de superar a resistência à e a dificuldade de inserção das TDIC e investir no letramento digital desses profissionais” (BARBETA, 2017, p. 7).

Além de os pesquisadores reforçarem a importância da formação continuada, também são explanados os resultados das ações realizadas. Nascimento e Santos (2020) mostram que a partir de seus resultados obtidos “pôde-se observar, através das menções à formação continuada, como os programas dessa natureza exerceram impacto na maneira como os professores participantes da pesquisa desenvolviam suas práticas pedagógicas” (NASCIMENTO; SANTOS, 2020, p. 756).

Convém reforçar que as formações oferecidas aos docentes precisam ter continuidade e acompanhamento, pois é necessária a criação de hábitos de utilização de ferramentas para fins pedagógicos. Nesse prisma, Paiva e Lima (2017, p. 7) também sinalizam que em sua pesquisa observou-se a nítida necessidade de investimento em formação continuada voltada a mais ações que relacionem tecnologias digitais e educação, a fim de que

os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas a necessidades de formação de um usuário competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência esse novo contexto de enunciação linguística e tecnológica em sua vida escolar e profissional (PAIVA; LIMA, 2017, p. 7).

As pesquisas aqui descritas mostram que os professores que já demonstravam habilidades digitais prévias, apresentavam maior desenvoltura durante cursos ou oficinas oferecidas. Contudo, também é fundamental que aqueles que apresentem mais dificuldades encontrem



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

um ambiente propício para testar, avaliar e ajustar práticas que promovam o letramento digital em suas aulas de forma que o professor adquira confiança e autonomia.

4.2 Análise de resultados de pesquisas realizadas em âmbito internacional

Nesta seção, analisaremos os resultados de estudos sobre letramentos digitais e formação docente inicial e continuada dispostos em estudos internacionais realizados em diferentes países (Quadro 1). Como início de nossa investigação, trazemos um dos pontos-chave contemplados nas pesquisas consultadas, que coincide com um dos resultados apontados em pesquisas nacionais: a necessidade de investimento na contínua e ininterrupta formação docente que contemple os letramentos digitais dos professores.

A pesquisa de Álvarez e Gisbert (2015) realça essa importância ao mencionar que “se faz necessário alertar as autoridades competentes na matéria educativa deste país [Espanha] de uma necessária ação de formação para o professorado da Educação Secundária em relação a sua alfabetização informacional” (ÁLVAREZ, GISBERT, 2015, p. 193) (tradução nossa).

No mesmo viés, analisando a pesquisa realizada por Dumouchel e Karsenti (2018), observamos que os pesquisadores constataram que vários professores possuem deficiência significativa no próprio letramento informacional. Além disso, nos dados coletados por esses pesquisadores canadenses, o ensino dessa competência é considerado transversal e não há curso específico no contexto investigado. A investigação identificou que a preparação dos professores-alunos é focada em pesquisas para informações voltadas para suas atividades dentro do ensino superior e não para preparar para metodologias que abracem o digital e que possam ser aplicadas no ensino básico. A pesquisa também revelou que os professores em formação inicial entrevistados percebem a necessidade de receberem mais informações de recursos tecnológicos para suas práticas na educação dos alunos, tais como o *Wikimini* (*wiki* para crianças) e relatam a falta de conhecimento dessas informações.

Dessa forma, faz-se mister a orientação dos docentes em todo o processo de realização de atividades que envolvam maior elaboração e desafios, especialmente quando se lida com ferramentas ou programas aos quais os alunos não estejam familiarizados, no sentido de ampliar as formas de apropriação e as potencialidades dos recursos digitais, promovendo, assim, leitura crítica e conhecimento significativo.

Na pesquisa desenvolvida por List, Brante e Klee (2020), ao compararem dados de formação de professores nos Estados Unidos e Suécia, os autores verificam que há uma lacuna entre a forma como as organizações políticas (por exemplo, OCDE, PISA, União Europeia) e os professores em formação definem letramento digital. Além disso, muitos participantes tiveram uma compreensão mais superficial do letramento digital, focando apenas em seus aspectos tecnológicos (exclusão da noção de leitura digital, dirigida por objetivo e uso crítico). Vemos que tal lacuna precisa ser resolvida por instituições educacionais em todos os níveis.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

No entanto, abordar esses aspectos nos programas de preparação de professores pode servir para traduzir conceitos mais complexos de letramento digital para salas de aula.

Já nos estudos realizados por Atmazaki e Indriyani (2019), envolvendo professores em formação na Indonésia, foi detectado que o letramento informacional ainda precisava ser aprimorado, pois muitos professores-alunos faziam suas consultas usando *wikis* e *blogs* em maior número do que aquelas em *e-books* e artigos científicos.

Por fim, na investigação de Pombo, Carlos e Loureiro (2016), realizada com professores de Portugal, concluiu-se que investimentos em equipamentos sem o devido preparo pedagógico resultam na inoperância desses artefatos em contextos educacionais, haja vista as limitações que alguns docentes apresentaram ao integrarem alguns recursos e programas tecnológicos a fins didáticos. Além disso, observou-se também que as tecnologias disponíveis, quando otimizadas e acompanhadas de formatos de ensino adequados, podem ser muito proveitosas.

Investir no letramento digital, para muitos docentes, pode ser um desperdício de tempo e financeiro. Para superar essa visão, para que isso não ocorra, é preciso ensinar aos professores a utilizarem adequadamente as ferramentas digitais, pois apenas inserir tais ferramentas nas aulas e não usá-las corretamente, se torna algo obsoleto com resultados pouco atraentes. Na pesquisa, os autores realizaram um TTC (curso de treinamento de professores) compreendendo dois módulos distintos: um mais tecnológico e um mais pedagógico voltado para a integração das TIC no contexto das ensino e aprendizagem. Com esse curso, o objetivo foi desenvolver novas competências pedagógicas, de forma que as limitações observadas nas primeiras aulas de integração de tecnologias pudessem ser resolvidas e que os professores pudessem ter as competências necessárias para conseguir fazer uso da tecnologia disponível do ponto de vista pedagógico.

Considerações finais

O artigo realizou um levantamento sobre os resultados de pesquisas acadêmicas que abordam o letramento digital e formação inicial e continuada de professores. Visto isso, destacamos aqui a importância da revisão bibliográfica como elemento multiplicador de conhecimento e, sobretudo, um exercício reflexivo sobre o que já vem sendo explorado no campo do Letramento com as tecnologias digitais, assim como os desafios e obstáculos enfrentados nas diversas práticas escolares.

Dessa maneira, podemos apontar, primeiramente, que o letramento dentro do meio digital é alvo de muitas investigações, o que demonstra um interesse e uma importância dada pelos estudiosos ao uso social da leitura e da escrita nas tecnologias. Ao analisar os estudos com professores, percebemos desafios semelhantes em diferentes países, que vão desde o



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

aprendizado de habilidades técnicas até a necessidade de aprofundamento em temáticas pedagógicas e aplicações práticas no ambiente educacional.

Em tempos digitais, em que a tecnologia é tão presente no cotidiano, o professor precisa estar preparado para integrá-la às práticas de ensino e aprendizagem. Contudo, é fundamental que o profissional tenha um olhar crítico para analisar os reais benefícios de ferramentas e as quais são as implicações metodológicas de adoção. Para que esse letramento digital docente floresça, a formação inicial deve contemplar tais temáticas e as instituições de ensino têm a incumbência de promover a formação continuada de acordo com as necessidades de seu corpo docente.

Referências

ÁLVAREZ J. F; GISBERT, M. *Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones*. Comunicar, nº 45, v. XXIII, 2015.

ATMAZAKI; INDRIYANI, V. Digital Literacy Competencies for Teacher Education Students. *1st International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (ICSSHum 2019) Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 335. p. 1010-1018. 2019. Disponível em: <https://download.atlantis-press.com/article/125914765.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2021.

BARBETA, C. de F. *Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem*. 2017. 185f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

CANI, B. J. *Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. *O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26. n. 03, p. 317-334. dez. 2010.

DUMOUCHEL, G.; KARSENTI, T. Comment les futurs enseignants sont-ils formés aux compétences informationnelles et comment prévoient-ils les enseigner? Une étude exploratoire menée au Québec (Canada). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Quebec, v. 15, n. 2, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Routledge, London, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 3. ed. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2011.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Trabalhos Linguística Aplicada*. v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LIST, A.; BRANTE, E. W.; KLEE, H. L. *A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden*. *Computers & Education*, v.148, 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.11-66.

NASCIMENTO, A; SANTOS, L. Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 739-758, 2020.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 1996.

PAIVA, F. J. de O.; LIMA, A. M. P. Práticas de letramento digital de professores na formação continuada em Língua Portuguesa do PNEM. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*. v. 6, n.1, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12119/10332 . Acesso em 30 mar. 2021.

POMBO, L.; CARLOS, V.; LOUREIRO, M.J. Edulabs for the integration of technologies in Basic Education – monitoring the AGIRE project. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, Chhattisgarh, v. 2, n. 1, p. 16-29, 2016.

QUEIROZ, C. V. Adoção da inovação, letramento digital e docência: o uso de aplicativos móveis no contexto da formação continuada/Camila Vilela de Queiroz.-2019

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. Letramento digital. In.: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> .Acesso em 01 fev. 2021.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade: Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO E NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Dantas (IFB)⁹⁶

Maria Eneida Matos da Rosa (IFB)⁹⁷

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Escritores brasileiros e a noção de autoria: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”, sob coordenação da Profa.Dra. Maria Eneida Matos da Rosa conta com recursos da FAP-DF (EDITAL 03/2018 - Seleção Pública de Propostas de Pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação - Demanda Espontânea). A partir deste projeto, foi criado o Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC sobre o tema letramento literário e novas tecnologias na escola, desenvolvido no IFB campus São Sebastião.

A pesquisa se organizou inicialmente a partir do estudo de um campo semântico ligado ao tema da leitura, letramentos múltiplos, letramento literário e digital, passando pela figura do autor até culminar no receptor, qual seja, o leitor. Pretendia-se, portanto, compreender a história que a leitura percorreu até chegar à sua difusão nas mídias digitais e contribuir, a partir das oficinas produzidas com o uso de recursos retirados da web, para a construção desse letramento literário e digital.

Foram criados 4 subprojetos que dialogam com o projeto norteador e que abrem um leque maior de possibilidades, quais sejam: “A linguagem dos memes” (orientação: Profa.Dra. Maria Eneida M. da Rosa), “Literatura, artes e mídias” (orientação: Profa.Dra. Juliana A. Mantovani), “O jogo e o conto” (orientação: Prof.Dr. Pedro Henrique C. Torres), “A voz da juventude: *podcast*, argumentação e letramento digital” (orientação: Profa. Dra. Luciane Lira). Para o

⁹⁶Autora. Professora Mestre em Literatura (UnB). Docente do Instituto do Instituto Federal de Brasília (IFB). Tutora do Curso de Formação Inicial e Continuada em Letramento literário e novas tecnologias na escola. E-mail: larissa.dantas@ifb.edu.br.

⁹⁷Coautora. Professora Doutora em Teoria da Literatura (PUCRS). Docente do Instituto do Instituto Federal de Brasília (IFB) e pesquisadora de pós-doutorado UFG. Coordenadora Orientadora do projeto de pesquisa “Escritores Brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”. E-mail: eneida.rosa@ifb.edu.br.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

segundo ano de pesquisa, mais um subprojeto será desenvolvido com estudantes do curso de Letras - Língua Portuguesa: “Literatura na escola: multimodalidade e letramento literário na educação básica” (orientação: Profa. Me. Larissa Dantas).

Devido à pandemia de COVID-19, o Ministério da Educação publicou a portaria que autorizava, em instituições de educação superior, aulas em meios digitais como substituição às aulas presenciais. A Medida Provisória nº 934/2020 isentou de obrigação, em caráter excepcional, que se efetivasse pelas instituições de ensino, a quantidade de dias letivos previstos em lei, desde que cumprida a carga horária mínima exigida. Apesar de relevantes as prescrições da referida medida provisória, para a continuidade e término do semestre, para o projeto de pesquisa os impactos foram grandes, sobretudo, na aplicação da parte prática, que deveria ser adaptada ao calendário acadêmico.

As referidas prescrições, portanto, contribuiriam para a adequação do calendário escolar do IFB, mas não permitiu que os estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF fossem contemplados com o projeto, como previsto, uma vez que os calendários do IFB e da SEDF não estavam em concomitância. Por isso, foi preciso ajustar a proposta inicial. Como afirma Ribeiro (2021), com essa mudança de rumo imposta, pode-se perceber também na aplicação das oficinas o impacto da pandemia na prática em sala de aula, que migrou todas as atividades forçosamente para o espaço virtual.

Não foi possível atender às escolas da SEDF, porque, como bem se sabe, o período pandêmico evidenciou os ciclos de precariedade das escolas brasileiras anteriores a ele. Apesar de anos de estudos a respeito das TDCIs e a educação, os investimentos não aconteceram de forma a garantir à escola práticas pedagógicas legitimamente mediadas pelas novas tecnologias. Aplicar as oficinas nas escolas públicas do DF seria impossível presencialmente e foi, igualmente, impossível que ocorressem de forma remota.

A principal adaptação para que as oficinas acontecessem foi a alteração de seu público-alvo. Após o primeiro ano de atividades, o projeto de pesquisa apresentou seus resultados no I Webinar: “Nas redes da literatura: entre Clarices e Carolinas - homenagem às escritoras brasileiras”, nos dias 01 e 02 de dezembro de 2020. O evento fez parte da “VI Semana de Ciência, Arte e Cultura”, do IFB *campus* São Sebastião e ofereceu 5 oficinas para todos os níveis de ensino (ensino médio técnico, técnico subsequente, cursos de formação inicial e continuada e cursos superiores), todas elas produzidas pelos alunos e alunas participantes do projeto: Oficina 1 - (Re)Lendo contos no podcast; Oficina 2 - O jogo e o conto; Oficina 3 - Ler (e ouvir) poesia no podcast; Oficina 4 - Oficina de Zine: O Olhar de Carolina diante da Vulnerabilidade Social/ Relações entre O Quarto de Despejo e saneamento básico; e Oficina 5 - Do papel para a tela: o *inst@poema*.

Depois desse evento que ocorreu dentro dos “muros virtuais” do IFB *campus* São Sebastião, buscando dividir com a comunidade os resultados do projeto de pesquisa, foi criado um curso de Formação Inicial e Continuada – FIC intitulado “Letramento literário e novas tecnologias



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

na escola”. Este curso se realizou como um projeto de ensino do IFB *campus* São Sebastião, nos meses de fevereiro a março de 2021.

Este artigo, portanto, tem como objetivo apresentar o relato de experiência do FIC em Letramento literário e novas tecnologias na escola. Primeiramente, o curso e sua estrutura serão descritos, depois, serão descritos dois trabalhos produzidos pelos cursistas ao final da formação e, por fim, discorrer de forma breve sobre a necessidade de formação continuada para professoras e professores da Educação Básica considerando a urgência de práticas pedagógicas multiletradas, especialmente, após os impactos da pandemia de COVID-19.

Um curso de formação continuada para compartilhar experiências

O curso FIC “Letramento literário e novas tecnologias na escola” objetivou proporcionar, a partir das discussões teóricas e dos resultados e experiências práticas apresentados pelo projeto de pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”, o aprimoramento de metodologias para o ensino de literatura e para o letramento literário na educação básica considerando a emergência do uso das novas tecnologias educacionais.

Pensado para professoras e professores da área de Letras atuantes na educação básica dos setores público e privado e graduandas/os de cursos de licenciatura em Letras, graduadas/os e trabalhadoras/es dos setores público e privado que tivessem interesse em aprimorar seus conhecimentos a respeito de novas tecnologias para o letramento literário na Educação Básica, o curso foi divulgado no site do IFB *campus* São Sebastião e também pelo perfil criado para o curso na rede social Instagram (@literaturaetecnologias).

Após a divulgação, a procura foi grande e os cursistas preencheram rapidamente as 80 vagas disponíveis (2 turmas de 40 cursistas), o que nos levou a refletir sobre a necessidade de novas turmas para esse tipo de formação. Com a pandemia de COVID-19, o curso aconteceu no formato remoto, o que impactou positivamente na pluralidade dos cursistas: contou-se com a presença de professores/as e estudantes de outros estados brasileiros, não apenas do Distrito Federal.

Como o calendário acadêmico do IFB sofreu mudanças devido à suspensão das aulas por causa da pandemia, o curso foi ofertado no segundo semestre, que ocorreu no período de novembro de 2020 a março de 2021. O curso iniciou suas atividades no dia 02 de fevereiro e estendeu-se por oito semanas, finalizando no dia 26 de março.

Após esta experiência, de ofertar um curso com foco na formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, uma pergunta ficou para os/as pesquisadoras. Tal pergunta pode nortear novos caminhos para este projeto de pesquisa e/ou para a oferta de cursos de formação continuada, especialmente nos institutos federais: há demanda de



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

professores/professoras para cursos de formação inicial e continuada na perspectiva das práticas pedagógicas multiletradas? Uma breve reflexão será proposta a este respeito mais adiante.

A estrutura do curso

Com carga horária de 80 horas, o curso se organizou em um encontro síncrono semanal de 2 horas/aula e atividades assíncronas propostas em um formato de trilhas de aprendizagem, de forma a estimular a autonomia dos cursistas, com material de leitura e vídeo disponibilizado em ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*).

Os encontros síncronos dividiram-se em dois tipos: três encontros formativos e 4 encontros no formato de oficina. Dos três encontros formativos, dois ocorreram no início da formação com as seguintes temáticas: “Leitura literária e a formação de leitores/as” e “Letramento e letramento literário”. Nestes dois encontros, a tutora do curso, Profa. Me. Larissa Dantas, apresentou conceitos, tais como a história do livro e da leitura e os impactos das mudanças nesse processo para a formação do leitor, em especial o leitor literário. O principal aporte teórico desses encontros foi a perspectiva histórica de que trata Roger Chartier para a compreensão das transformações das práticas de leitura e, portanto, as transformações nos modos de publicar um livro (CHARTIER, 2002, p.7).

Considerando as transformações materiais do livro, de seu impacto sobre a leitura e o leitor, pode-se apresentar aos cursistas que “as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso” (CHARTIER, 2002, p.8).

Nesse mesmo sentido, as contribuições de Magda Soares foram fundamentais para o conceito de letramento e seu desdobramento em letramentos, no plural, pois passou-se a

perseguir uma mais ampla compreensão de letramento, buscando, para além do sentido com que essa palavra e fenômeno vêm sendo usados, limitadamente com referência apenas a práticas de leitura e de escrita no contexto de uma cultura do papel, um novo sentido, consequência do surgimento, ao lado da cultura do papel, de uma cibercultura. A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo (SOARES, 2002, p.156)

Ainda nesta parte da formação, buscou-se alinhar com os cursistas as bases teóricas do que se entende por letramento literário. Sem fugir da perspectiva dos multiletramentos, especialmente considerando a literatura como parte dessa cultura escrita hoje imersa na cultura digital, procurou-se trabalhar com o recorte teórico-conceitual do letramento



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

literário, ao considerar o ensino de literatura numa perspectiva experiencial. Ao entender o letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67, *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p.103)

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON; SOUZA, 2011, p.103)

O terceiro encontro formativo ocorreu no momento final. Este momento foi especial para o curso porque contou com a parceria da Profa.Dra. Veruska Machado, também professora do Instituto Federal de Brasília, do campus Taguatinga e, hoje, Pró-Reitora de Ensino do IFB. Machado discutiu com os participantes a “Pedagogia dos Multiletramentos”, fundada pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, apresentando uma proposta desenvolvida por ela para o trabalho com uma das crônicas da obra de João do Rio, *A alma encantadora das ruas*, junto a estudantes do Ensino Médio Integrado.

Nesta parte da formação, se almejava perceber que falar de letramento literário contemporaneamente é considerar a “multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística”, ou seja, o “mero letramento” desconsidera “modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.106). Esta perspectiva impacta sobremaneira a forma de ler e compreender também os textos literários no mundo contemporâneo. Portanto, ao desenvolver o letramento literário entre estudantes da educação básica, far-se-á dentro de uma perspectiva que considera práticas multiletradas e multissemióticas, também presente na nova Base Nacional Curricular Comum.

Nos quatro encontros, chamados de oficinas, os cursistas participaram de atividades práticas em que o ensino de literatura estava associado a tecnologias digitais, entendidas como estratégias metodológicas, tais como *podcasts*, vídeos, fanzines e poemas produzidos em meios digitais. Essas oficinas seguiram formato semelhante àquelas anteriores aplicadas na “VI Semana de Ciência, Arte e Cultura” do *campus* São Sebastião do Instituto Federal de Brasília, sendo ministradas pelas estudantes bolsistas e seus orientadores.

A primeira oficina foi desenvolvida pela Profa.Dra. Luciane Lira e três alunas orientandas apresentando como estratégia metodológica para o letramento literário com *podcast*. A partir da contextualização a respeito desta tecnologia digital, apresentaram as etapas para a produção de um *podcast*, dando destaque para a importância de um roteiro previamente estruturado antes da gravação. Uma das estudantes demonstrou o uso do aplicativo *Anchor*, considerado como um dos mais fáceis e intuitivos. No entanto, chamaram a atenção para a



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

possibilidade de gravar pequenos *podcasts* por meio da gravação de voz pelo *Whatsapp*, demonstrando que o *podcast* pode ser uma ferramenta muito simples e muito potente em sala de aula. Por último, como proposta de gravação, propuseram a declamação de poemas de escritoras, como, por exemplo, Adélia Prado, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e Cristiane Sobral. Os cursistas foram estimulados a gravar seus áudios com a declamação de poemas apresentados pelasicineiras e a compartilhá-los com os colegas.

A segunda oficina foi desenvolvida pelo Prof.Dr. Pedro Couto e uma aluna orientanda. A oficina tinha como título “O jogo e o conto: Clarice Lispector” e desenvolveu-se a partir de um vídeo produzido pelo professor a respeito da obra *A hora da estrela*. Posteriormente, o professor e a estudante demonstraram como estratégia metodológica um quiz sobre o vídeo e sobre a obra, instigando os cursistas a participar como jogadores. Uma das questões problematizadas por Couto foi a de destacar que sua proposta de jogo dialogava com as possibilidades de interação digital, mas que poderia ser facilmente adaptada para um contexto de sala de aula presencial, usando das tecnologias e suportes mais tradicionais, como papel e quadro negro. Couto enfatizou o que foi apontado acima, ao citar Ribeiro (2021, p.7): a pandemia de COVID-19 demonstrou com muita força os abismos da realidade escolar no Brasil em que uma parcela privilegiada contava com os suportes tecnológicos adequados, enquanto muitos ainda foram alijados do seu direito à educação. Destaca-se dessa oficina que, apesar de seu caráter eminentemente prático, apontamentos críticos a partir do produtivo diálogo entreicineiros e cursistas foram fundamentais para este momento de formação.

A terceira oficina foi ministrada pela Profa.Dra. Maria Eneida Rosa e uma de suas orientandas no projeto. A oficina intitulou-se “O olhar de Carolina Maria de Jesus diante da vulnerabilidade social: relações entre O quarto de despejo e saneamento básico” e objetivava trabalhar com a elaboração de zines. Zines, originalmente, podem ser construídos no suporte papel, pensado numa encadernação simples. No entanto, a proposta desta oficina explorou a possibilidade de produção de zines em aplicativos como o *Canva*. Com abordagem bastante engajada, explorando o paradigma social-identitário no ensino de literatura, como define Cosson (2021, p.99), Rosa buscou demonstrar a construção plural, fragmentada e intertextual do zine como ferramenta para o desenvolvimento de olhar crítico para questões sociais, tais como a condição de vida precária em contextos urbanos, assim como viveu Carolina Maria de Jesus. A proposta de atividade prática apresentada aos cursistas foi a produção do zine a partir da leitura do conto “Maria”, da obra *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo.

A quarta e última oficina foi concebida e ministrada pela Profa.Dra. Juliana Mantovani e três orientandas do projeto. Com o título “Do papel para a tela: o inst@poema”, estruturou-se a partir da exposição das características mais marcantes desta poesia que figura, especialmente, na rede social *Instagram*. É muito importante destacar que esta oficina buscou apresentar as novas possibilidades de suporte e de circulação dos textos literários, hoje, chamados e estudados como literatura digital. A apresentação dessa modalidade de



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

texto literário suscitou a importância do protagonismo do leitor de literatura que passa a ser também autor nas redes sociais. Muitos nomes e perfis de instapoetas, tais como João Doederlein (@akapoeta) e Ryane Leão (@ondejazzmeucoracao), foram divulgados aos cursistas, de forma a explorar, primeiramente, a leitura de algumas de suas produções poéticas para, posteriormente, propor a produção de poemas a serem publicados em um dos perfis do projeto de pesquisa, o *Nas Redes da Literatura* (@nasredesdaliteratura).

Além das experiências práticas, a cada semana, havia leituras de artigos e capítulos de livros, vídeos, *podcasts* e palestras indicados nas chamadas trilhas de aprendizagem. Foram 6 temáticas centrais: leitura literária; formação de leitores/as; letramento/letramento literário; cibercultura (ou cultura digital); multiletramentos e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Figuraram na bibliografia do curso Chartier (1999) e Soares (2002), discutindo a história da leitura e da cultura escrita e sua convivência com a cultura digital; Cosson (2006) e Cosson e Souza (2011) apresentando o conceito de letramento literário em perspectiva prática; e outros autores que problematizaram as tecnologias citadas como recursos metodológicos.

Outros olhares, com falas em espaços digitais, também contribuíram para o diálogo com os cursistas, na Sala de Aula Virtual, tais como uma entrevista com o escritor Caio Ritter, um vídeo do Projeto Pertencer IFSJDF, com o professor Ailton Magela de Assis Augusto, e uma conferência da professora Marisa Lajolo para o 8º Seminário de Bibliotecas Públicas e Comunitárias, em 2015. Estes são alguns exemplos. Todas as falas podem ser encontradas no *YouTube*.

As atividades desenvolvidas (resenhas, estudos-dirigidos, questionários etc) visavam incentivar a leitura dos textos teóricos que embasaram os encontros formativos e as oficinas de modo a defender esta proposta de curso de formação inicial e continuada como teórico-prática, dividindo com os cursistas os resultados alcançados do projeto de pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” e apontando para possibilidades de aplicação prática das estratégias de ensino multiletradas na educação básica.

Os cursistas foram avaliados de forma processual. Utilizou-se o diário de aprendizagem, em que questões relevantes, dúvidas e principais reflexões baseadas no conteúdo discutido, no material disponibilizado e nas aulas síncronas foram registradas ao longo das oito semanas de curso; um trabalho final, em que os cursistas, individualmente ou em grupos, desenvolveram um plano de aula para o ensino de literatura apoiando-se nas estratégias metodológicas digitais exploradas durante o curso; e uma autoavaliação. Nesta autoavaliação, aproveitou-se para que cada participante também avaliasse a proposta de curso de formação inicial e continuada, para a qual muitos retornos positivos foram observados.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Trabalho desenvolvido pelos cursistas

Com base nas propostas metodológicas apresentadas nas oficinas, os cursistas produziram (em grupos ou individualmente) um plano de aula com propostas de atividades que pudessem desenvolver o letramento literário, conforme descrito anteriormente.

Destaca-se a qualidade das propostas desenvolvidas e chama atenção para duas delas. Ambas utilizaram o *podcast* como recurso digital para o ensino de literatura e o letramento literário.

A primeira proposta consistia na produção de *podcast* literário pelos estudantes. O *podcast* deveria ser roteirizado no formato debate após pesquisa a respeito de obras literárias distópicas e de seus temas mais relevantes. O plano de aula mostrou-se muito eficiente e condizente com o que foi explorado na oficina e nos materiais de leitura sugeridos sobre o tema. Vale ressaltar a preocupação com a apresentação conceitual a respeito das distopias e de suas obras de maior destaque, além da descrição da proposta de atividade em si.

A segunda proposta também se apoiou na produção de *podcast*, no entanto, demonstrando que a ferramenta digital pode ser utilizada pelos professores e professoras como recurso e material didático. As integrantes criaram um plano de aula com a temática do Dia Internacional da Mulher. A apresentação e sensibilização para a atividade foi roteirizada e gravada em *podcast* para que os estudantes, posteriormente, pesquisassem e trouxessem para a sala de aula poemas, contos, músicas que abordassem o tema em questão. Após a socialização das leituras, os estudantes desenvolveriam seus roteiros e gravariam os próprios *podcasts*.

Vale destacar que outras propostas surgiram, com estratégias variadas para além do que foi trabalhado na formação, em especial a criação de perfis no *Instagram* com conteúdo teórico e/ou temático sobre literatura ou sobre ensino de literatura.

A necessidade de cursos de formação inicial e continuada na perspectiva dos multiletramentos: considerações finais

Desde a homologação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, para os Ensinos Infantil e Fundamental, em 2017, e de sua versão final, constando as aprendizagens previstas para o Ensino Médio, em 2018, há um movimento crescente para que secretarias estaduais e redes particulares e federais de ensino se adaptem ao que a Base prescreve. Este documento, de caráter normativo, tornou-se a referência para as redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como para as instituições escolares da rede privada possam elaborar seus currículos e projetos pedagógicos. De acordo com o texto do documento



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017)

Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, estão previstos que sejam fixados “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito a valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). É com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, que acontece a regulamentação de uma base nacional comum, em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Posteriormente, sucederam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio, entre os anos de 1997 e 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2010, documentos de referência para o planejamento curricular e de apresentação de novas abordagens e metodologias. Somados a eles, há outras portarias, tais como o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio, e as Conferências Nacionais de Educação, em 2010 e 2014, importantes no sentido de mobilizar para o debate e elaboração da BNCC, cuja primeira versão surgiu em 2015.

Portanto, o processo de construção da BNCC tem sua trajetória no percurso do tempo. É fundamental conhecer esta trajetória de construção até a implementação da BNCC, incluindo os momentos de tensão entre 2016 e 2018, e assumir que este, hoje, é o documento legal de referência para a Educação Básica no Brasil. Apropriar-se dele é, por exemplo, reconhecer a predominância de uma perspectiva discursivo-enunciativa quando se trata da área das Linguagens, que nos diz respeito.

Reconhecer que a BNCC tem relação estreita com a Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres, é parte importante para sua compreensão e leitura crítica. Como afirmam Hissa e Sousa (2021, p. 567), “há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades”.

Ressalta-se que, pela celeridade com que as vagas do curso FIC “Letramento literário e novas tecnologias na escola” foram preenchidas, um curso cujos objetivos claramente se vinculam à perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, chamou-nos a atenção para a necessidade



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

e o interesse por formação continuada pelos professores e professoras da Educação Básica a respeito de práticas pedagógicas multiletradas.

Esta formação contribui para a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” ao destacar sua relação com uma das competências gerais da BNCC, a competência de número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018. p.497)

Além dessa competência geral, a BNCC para o Ensino Médio, no que diz respeito às competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias, em sua competência de número 7, destaca a importância de

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018. p.497)

Então, deixa-se aqui um questionamento: como os institutos federais e as universidades públicas podem contribuir para a formação continuada das professoras e professores de Educação Básica Brasil agora? Esta formação inicial e continuada, ligada ao projeto de pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”, desenvolvido em instituto federal e contemplado em edital público de fomento à pesquisa, buscou trazer sua contribuição quando a BNCC e a pandemia de COVID-19 escancararam a urgência de questões relacionadas às práticas multiletradas num mundo cada vez mais plural onde a cultura escrita está imersa em uma cultura digital.

O FIC “Letramento Literário e novas tecnologias na escola” proporcionou a troca de experiências entre professores e professoras atentos a essas transformações da cultura escrita. A intenção da formação continuada proposta pode ser um caminho para o que define a recente Resolução CNE 1/2020 (BNC-Formação Continuada), no seu artigo 7º, inciso III:

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuam com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020)

Além de considerar esta concepção de formação coletiva, a BNC-Formação Continuada aponta para o papel importante das IES na oferta de cursos e programas para a formação docente. Seu artigo 9º prevê:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; (grifo nosso) (BRASIL, 2020)

(...)

O curso FIC “Letramento Literário e novas tecnologias na escola” é considerado um curso de atualização, e, portanto, contribui para responder à pergunta feita logo acima: os institutos federais, em especial, mas também as universidades públicas, podem contribuir para a formação continuada das professoras e professores de Educação Básica Brasil criando uma comunidade de professoras e professores que partilham suas práticas pedagógicas, construindo uma concepção de formação continuada em diálogo com as necessidades e demandas sociais, políticas e culturais da comunidade de aprendizagem docente da qual fazem parte.

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

CHARTIER, Roger. A Aventura do livro – do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº1/2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020. Edição: 208 – Seção 1 – p. 103.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Ed. Contexto, 2006, p.14-43.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. (acesso em 15/06/2021)

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC da Língua Portuguesa: diálogos entre textos. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. Cadernos de Linguística, v.2, n.1, p.01-16, 2021

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160. Dez.2002.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA- MG⁹⁸

Avonice Ramos Nobre⁹⁹

Acir Mário Karwoski¹⁰⁰

Letramento digital

Dentro da era digital, o termo TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) é amplamente difundido para se referir ao conjunto de tecnologias digitais que associa diversos ambientes e pessoas, por intermédio de equipamentos, dispositivos, mídias e programas, objetivando a comunicação e o compartilhamento de ideias. Logo, reconhecendo os processos de ensino-aprendizagem como espaços “ideais”, que se desenvolvem no meio e pelo meio social, é importante compreender que o uso das TDIC precisa ser incorporado ao fazer pedagógico, pois elas já constituem uma realidade contemporânea.

Assim, no universo tecnológico, os letramentos passam a ser encarados de maneira complexa, pois, nesta perspectiva, ler e escrever não são simplesmente decodificar uma sequência de símbolos. É compreender os significados dos códigos escritos, sem, contudo, omitir o panorama sócio histórico que envolve os indivíduos letrados, pois, conforme Street (2014) compreendemos que.

(...) o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo (...). O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, não apenas decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p.154)

Ocorreram grandes transformações no século XX, como os avanços tecnológicos (invenção da lâmpada, do automóvel, do telefone e outros), além de mudanças políticas e sociais. As

98 Trabalho inserido no projeto de pesquisa financiado pelo Universal CNPq – Processo 423527/2018-5

99 Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. E-mail: nice.tcf@gmail.com

100 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do ProfLetras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

consequências dessas mudanças influenciaram diretamente o surgimento de maneiras de encarar o mundo, e, conseqüentemente, ocasionaram novas formas de ler e escrever.

O letramento digital envolve muito mais do que saber ler e escrever fazendo uso de instrumentos tecnológicos, tais como computador, *tablet*, *smartphones* e outros. O letramento digital relaciona-se diretamente com a autonomia, a tomada de consciência e a possibilidade de, fazendo uso da leitura e da escrita mediada por recursos tecnológicos, participar de interações, promover reflexões e ações sobre o mundo, sendo essas relacionadas aos aspectos éticos, estéticos, sociais, históricos e políticos.

Quando o professor utiliza recursos tecnológicos em sala, em suma, ele está alinhando o contexto social, histórico-cultural do aluno ao ensino institucionalizado, fornecendo bases para que vida e escola se encontrem, em um movimento que valoriza o caráter múltiplo das práticas letradas; propõe de forma ativa, uma inter-relação entre conteúdos, opiniões e conhecimentos, que se articulam para construção do fazer social.

Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos. Pensar a educação sob essa perspectiva nos leva a considerar, inevitavelmente, a noção de multiletramentos em suas concepções mais frequentes, ou seja, o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho com múltiplas linguagens, assim como o trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que integram esses meios. (COSCARELLI, 2019, p.65)

Sob essa perspectiva, o educando constrói saberes de maneira diferente da usual, de forma muito mais dinâmica, por inúmeros caminhos, já que como nas palavras de Coscarelli (1999, p.8), “é preciso mudar a concepção de ensino-aprendizagem e usar a informática para auxiliar essa mudança, tornando possível fazer da sala de aula um lugar onde se aprende a aprender, com prazer”. E é neste contexto que se destaca a relevância das TDIC para o processo de ensino- aprendizagem.

Relevância das TDIC para o letramento digital

Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 4) definem as TIC como um “conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam por meio das funções de *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino-aprendizagem”. Podemos diferenciar as TIC como tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, tomando como exemplo o rádio e a TV, e as TDIC como um conjunto de diferentes mídias com tecnologia digital, tais como *smartphones*, computadores.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Contudo, não vemos necessidade de separarmos TIC de TDIC e vice-versa, visto que consideramos que o uso das ferramentas tecnológicas, sejam elas classificadas TIC ou TDIC podem impulsionar as práticas de letramento, aproximando as práticas escolares das práticas sociais.

Há de se considerar que a grande disseminação das TDIC no espaço social da Era Contemporânea traz oportunidades únicas no que tange às possibilidades de comunicação e informação, podendo essas ser exploradas no ambiente educacional. Segundo Cabral, Lima & Alberti (2019), neste segundo decênio do século XXI, vimos nossas vidas serem invadidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); mais do que isso, elas se tornaram uma extensão de nossa vivência.

Não há como negar, o mundo não é mais o mesmo de algumas décadas atrás. As transformações oriundas das tecnologias digitais estão, a cada dia, introduzindo novas formas de conduzir a vida cotidiana. Surge, portanto, a necessidade da formação continuada do docente, que imerso no ambiente educacional do século XXI deve ser capaz de fazer uso das tecnologias de informação e comunicação para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se encontre cada vez mais próximo da realidade vivenciada pela geração midiática que atualmente é público da educação.

O grande desafio da atualidade é fazer com que professores se apropriem dos conteúdos e adaptem os seus modelos tradicionais de ensino com as ferramentas digitais, proporcionando maior interatividade e participação no processo de ensino e aprendizagem. O papel da formação do professor vai muito além da sua capacidade técnica ultrapassando os níveis de conhecimento para conhecer também formas de como ser letrado digitalmente influencia no seu modo de ser professor. (PEZENTI e PEZENTI, 2020, p.06).

Contudo, essa formação continuada não é dever apenas do professor. Cabe aos órgãos gestores da educação brasileira fomentar ações e políticas para estímulo à formação continuada, que atendam à realidade observada em nossas escolas, legitimando todo o processo de oferta de cursos e capacitações e buscando garantir formações conectadas com as singularidades dos nossos professores e alunos.

Podemos afirmar que há uma lacuna entre as diretrizes propostas pela BNCC no que tange aos processos de letramentos, à prática docente em sala de aula, ao uso das ferramentas tecnológicas e à realidade social atual. O que tece aos nossos olhos a necessidade latente de repensar como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes formais de ensino no novo milênio, a partir do uso das ferramentas digitais.

Assim, somos levados a repensar o fazer pedagógico, bem como as práticas que o permeiam, como um pensar sobre os sujeitos que nelas estão envolvidos, a partir da premissa de que o professor deve estar sempre atento à produtividade que o aluno encontra nas práticas de



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

letramento, pensando-as no contexto social em que ele se insere, avaliando seus anseios e necessidades.

Fazer uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula é umas das formas de propiciar valorização ao saber e à cultura que o aluno, entendido como um “nativo digital”¹⁰¹, traz para a sala de aula, como o fato dele ter facilidade em obter informações na internet e saber selecioná-las, por exemplo. É uma possibilidade de tornar as práticas de letramento cada vez mais próximas ao universo do aluno e, por isso mesmo, mais significativas.

Partindo dessa reflexão, podemos encontrar a chave para uma mudança necessária ao fazer pedagógico do século XXI, mudança essa que se ampara amplamente a partir de três premissas básicas: o que fazer, como fazer e para quem fazer, tendo como pano de fundo um contexto sócio-histórico-cultural devidamente situado, já que a contribuição das TDIC para as práticas dos multiletramentos deve passar, antes de tudo, pelo humano. As TDIC são instrumentos mediadores de aprendizagem, que contribuem para auxiliar professor e alunos no exercício da prática pedagógica, e não um fim.

Não há de se esperar que somente o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula resulte na promoção do letramento digital. É preciso que tais instrumentos sejam usados com intencionalidade e consciência, a fim de promover práticas pedagógicas cada vez mais interativas próximas do universo cibercultural que permeia o estudante.

Assim, compreender a percepção dos professores acerca dos letramentos digitais, pode ser concebida como uma oportunidade de tornar as práticas pedagógicas efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa mais significativas, a partir de sua inter-relação com práticas digitais da sociedade contemporânea.

Os resultados da pesquisa

Ao todo, participaram de nossa pesquisa 18 (dezoito) professores. Todos são docentes de escolas públicas, na cidade de Uberaba – MG, todos do sexo feminino e possuem, em sua maioria, entre 40 e 60 anos.

Em unanimidade, todos afirmaram que as TDIC devem ser utilizadas em sala de aula, apesar de alguns apresentarem ressalvas e marcarem a opção “às vezes” e “raramente”. Além disso, ao serem questionados acerca do porquê de suas respostas, fica evidente nas palavras de R1 e R3 a consciência acerca da necessidade do uso das TDIC em sala de aula.

101 Segundo Prensky, (2001) nativos digitais são todas as pessoas nascidas após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

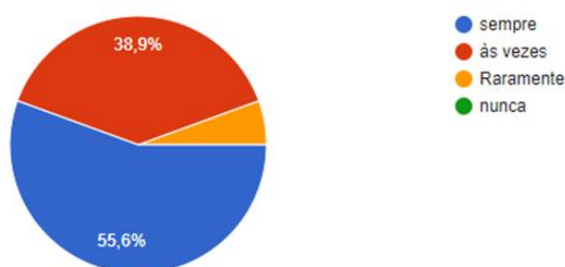
A tecnologia faz parte da rotina das pessoas e apresenta uma infinidade de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário aprender utilizar esses recursos. Logo, a mediação é fundamental para que nossos alunos percebam que utilizar a tecnologia é muito mais que o acesso a redes sociais. (R1)¹⁰²

Porque as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia das pessoas, e principalmente dos alunos. A aprendizagem, com o apoio dessas tecnologias, ocorrerá de forma mais prazerosa, dinâmica, com aulas diversificadas, colocando o aluno como protagonista, pesquisando, descobrindo, participando. O aluno deixa de ser um mero receptor e passa a ser o produtor de seu saber, preparando-se para a vida. E contando com o apoio de professor, sendo um mediador. (R3)

(Transcrições elaboradas pelos autores com base nos dados de pesquisa).

Quando questionados especificamente acerca do uso de celulares, tablets e notebooks, em sala de aula, notamos que os professores reconhecem a importância das TDIC, mas nem sempre as aplicam em suas práticas pedagógicas, fato esse inferido a partir da colocação “às vezes”, que foi escolhida por 38,9% dos respondentes ao questionário.

Gráfico1- Você acredita que as novas tecnologias digitais (celulares, tablets e notebooks) devem estar em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de pesquisa, 2021.

Isso demarca o grande caminho que as TDIC ainda têm que percorrer antes de serem utilizadas cotidianamente nas salas de aula do nosso país. Não bastassem as dificuldades relativas à disponibilidade de equipamentos nas escolas, a cultura digital ainda sofre com barreiras relativas ao seu uso/aceitabilidade no ambiente educacional.

Importa neste contexto, trazer as palavras de uma das professoras entrevistadas. Por meio desse depoimento, reafirmamos a necessidade de programas e ações públicas que sejam

¹⁰² A fim de garantir o sigilo e a ética da pesquisa, os professores que responderam aos questionários foram identificados apenas como R1, R2 e assim sucessivamente.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

capazes de fornecer acesso e equidade educacional para todos os brasileiros. Nada além do já previsto no Artigo 5º de nossa Constituição Federal.

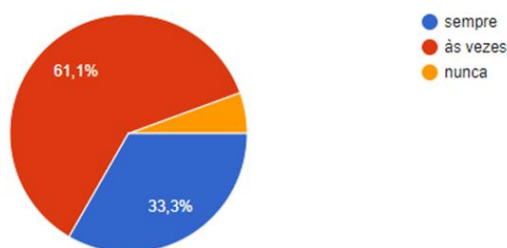
Em minha experiência, os celulares contribuíam quando a impressão não podia ser feita para todos os estudantes. Assim, eu mandava os arquivos em pdf e eles abriam no telefone e líamos todos juntos. Sempre permiti, em algumas atividades, a pesquisa na internet, afinal, eles precisam conhecer seu uso produtivo em diversos aspectos, e não só os das redes sociais. Infelizmente, nem todas as realidades das escolas públicas são semelhantes a essa experiência que tive. Na atual escola que trabalho, por exemplo, muitos alunos não tem sequer acesso à internet banda larga ou muito menos um smartphone. Enquanto professores, precisamos sempre ficar atentos a essas questões. (R16)

(Transcrição elaborada pelos autores com base nos dados de pesquisa).

É importante observarmos que, conforme relato transcrito, mesmo que os professores demonstrem interesse e vontade de fazer uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, muitos estão de mãos vazias. Sem instrumentos empíricos para isso, em um país em que a desigualdade social ainda é alarmante e impacta diretamente na qualidade de ensino.

Ainda no contexto das tecnologias digitais no ambiente escolar, os docentes entrevistados foram questionados sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua. A esse questionamento apontamos as respostas obtidas, a partir do gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Você usa tecnologias digitais no ensino de língua?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de pesquisa, 2021.

É preciso que notemos a prevalência da opção “às vezes” e como essa denota a utilização das TDIC em situações esporádicas. Ou seja, o uso das TDIC em sala de aula não faz parte de um planejamento cotidiano no espaço escolar. Elas mais se assemelham a ferramentas que possuem “hora” e “local” determinado a serem utilizadas, sendo que, muitas vezes, essa hora e local não são relativas à escola e às práticas educacionais que ele pratica no ambiente escolar. A esse respeito vale assinalar as palavras de Alves *et al.* (2019, p.119)



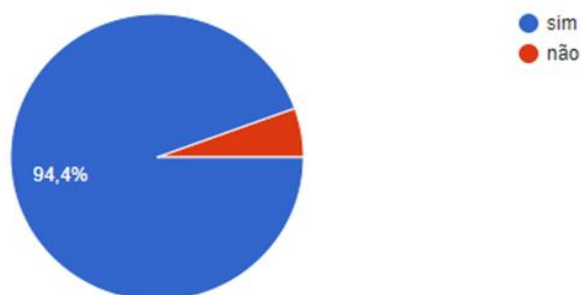
Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

O desenvolvimento tecnológico, das últimas três décadas, tem proporcionado mudanças substanciais nos modos de circulação de informações e nas práticas desenvolvidas em diversas esferas sociais. Tais mudanças deveriam refletir nos cenários escolares transformando as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Contudo, ainda percebemos que o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis.

As ferramentas tecnológicas de que fazem uso, mais mencionadas pelos professores, foram computador e celular, sendo esses mencionados por 17 (dezessete) entre os 18 (dezoito) respondentes. Ou seja, mais de 94% dos professores admitem fazer uso de uma ferramenta tecnológica no exercício de sua profissão.

O próximo questionamento, que versou ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tendo como ferramentas os dispositivos móveis, assinalou que mesmo havendo algumas ressalvas sobre o uso desses aparelhos, os professores reconhecem a contribuição que eles poderiam trazer ao ensino da língua portuguesa em sala de aula.

Gráfico 3- Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade, em sala de aula, ajuda no ensino da língua portuguesa?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de pesquisa, 2021.

Tal dado nos leva a questionar a importância da formação continuada dos profissionais da educação. Porque, se quase 95% dos profissionais acreditam que os dispositivos móveis podem favorecer o ensino da língua portuguesa, uma das razões de não fazer essa utilização em sala de aula pode estar ligada à insegurança no manuseio. Entretanto, não podemos nos esquecer também da disponibilidade de uso desses equipamentos, que conforme já está demarcado por dados anteriormente apresentados na pesquisa, muitas vezes, não estão acessíveis aos alunos e professores.

Apesar de se declararem favoráveis ao ensino da língua, fazendo uso das TDIC, e até mesmo reconhecerem sua importância no atual cenário social, mais de 80% dos professores (83,3%) deixa claro que as atividades de produção textual são executadas apenas em papel, sendo, portanto, manuscritas. Observe os dados do gráfico que apresentamos a seguir.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Gráfico 4 - Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de pesquisa, 2021.

Tal dado contrasta com as práticas de escrita na sociedade contemporânea. Para chegarmos a tal conclusão basta apenas pensarmos: hoje, onde mais vezes escrevi: em uma folha de papel ou em um dispositivo tecnológico? Se você está no século XXI, certamente por meio dessa pergunta compreenderá a relevância das práticas digitais de escrita.

Nesse sentido, conforme Nonato e Sales (2019, p.161) “a escola não poderá cumprir seu papel social se desconsiderar os modos de produção da escrita e da leitura no século XXI e a função social que o texto escrito tem na vida contemporânea”. Fora do ambiente escolar, é comum que os cidadãos do século XXI; entre eles os alunos; realizem um processo de escrita ligado ao ato de “teclar”. Teclam ao escrever em aplicativos de mensagem, ao postar um comentário nas redes sociais, ao realizar uma busca na internet e em diversas outras situações. Ao contrário, na escola o que prevalece é uma prática de produção textual manuscrita, que se distancia de grande parte das práticas de escrita realizadas nas práticas sociais.

Isso sinaliza a necessidade de que a escola insira em suas práticas pedagógicas a cultura digital, com vistas a garantir que a prática de escrita no ambiente escolar não seja entendida como algo artificial, que em nada se assemelha às práticas de escrita que o estudante realiza fora da sala de aula.

Contudo, em análise inicial, feita a partir de dados disponibilizados pelas escolas no site QEdu¹⁰³, ficou claro que a universalização do acesso aos computadores nas escolas públicas de Uberaba é uma realidade ainda distante de se concretizar. O que vemos é um número pífio de computadores ser disponibilizado a um grande número de alunos, o que não favorece ao desenvolvimento dos letramentos digitais no espaço escolar.

¹⁰³<https://novo.qedu.org.br/>



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre algumas situações complexas que, talvez, impeçam o trabalho com as TDIC em sala de aula, a começar pela ausência de dispositivos digitais para uso dos alunos. Além de computadores insuficientes, os discursos proferidos pelos professores, durante a pesquisa, apontam a baixa velocidade da internet e laboratório de informática sem condições de uso, o que interfere negativamente em “todo o processo criativo dos professores e estudantes nesses contextos de insuficiências múltiplas” [...] porque em casos assim, toda energia do docente e dos alunos “[...]se volta para a superação da precariedade, sobrando poucas condições para que se adentre o âmbito da realidade tecnológica do mundo digital.” (SILVA, 2019, p.204)

O acesso livre à rede wifi das escolas também foi objeto de questionamento enviado aos professores. Dos 18 (dezoito) docentes que responderam à pergunta, 33% afirmaram que suas escolas possuem acesso livre à rede de wifi para professores e alunos. Outros 33% afirmaram que quase sempre a rede wifi não funciona. Os demais foram categóricos ao afirmar que suas escolas não dispõem de acesso à rede wifi, para professores nem alunos. Esse dado é mais um indicativo que o letramento digital nos ambientes educacionais ainda passa por vários entraves.

É sabido que no Brasil, devido à desigualdade social latente, nem todos os cidadãos têm acesso à internet de forma igualitária. Os planos de internet oferecidos pelas operadoras ainda são caros e inviabilizam o acesso de parcela da população. Tais dados são isoladamente preocupantes no contexto da sociedade tecnológica do século XXI, mas são alarmantes quando pensamos no papel da escola enquanto agência promotora dos multiletramentos (ROJO, 2012), entre os quais se encontra o letramento digital.

Grupo focal

A escolha pela utilização do grupo focal deu-se a partir da necessidade de discutir acerca dos resultados coletados via questionário enviado por Google *Forms*. Tal encontro visou constituir-se ainda, como um momento de formação continuada dos professores da educação básica. Estiveram presentes no grupo focal, cinco professores da rede pública de Uberaba.

Durante o encontro, os professores foram questionados acerca do uso dos recursos tecnológicos durante as aulas de Língua Portuguesa. Dos cinco professores, dois afirmaram fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis em sua instituição de ensino, apesar de evidenciar grande ausência de recursos tecnológicos e ainda precariedade das ferramentas que existem, reforçando os dados já obtidos através do site QEdu e também aqueles coletados via questionários. Com maior ou menor ênfase, demarcaram o caráter deficitário das escolas públicas com relação ao acesso e disponibilidade aos recursos tecnológicos, por professores e alunos, em sala de aula.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A precariedade das formações continuadas oferecidas aos professores, na rede pública de ensino, também foi claramente expressa pelos professores participantes. P1¹⁰⁴ chega a afirmar que “as formações continuadas que nos oferecem nas escolas são assim, fracas, entendeu?”. Logo, o grande desafio que surge aos nossos olhos é capacitar os professores para que eles possam, enquanto agentes de letramento, desenvolver com autonomia e segurança o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, entre os quais encontramos os letramentos digitais.

A constatação acima levantada, também é evidenciada pelos professores durante o grupo focal. P2 afirma: “realmente preciso aprender mais para levar mais para os alunos”. Ou seja, os professores reconhecendo a necessidade da formação continuada para o uso das TDIC em sala, demonstram suas preocupações acerca de sua formação e como ela pode impactar no exercício da profissão docente. P3 ainda relata: “Jogar uma novidade sem preparação... sem nem o professor está preparado, como meu aluno vai estar preparado?”.

Ao cabo destas reflexões sobre uso das TDIC e formação dos professores, ressaltamos que acreditamos no potencial que essas tecnologias possuem de desencadear novos processos de construção de conhecimentos, tanto nos professores, quanto nos alunos. Contudo, para que isso aconteça é necessário investir na formação do professor com qualidade, para que mudanças se efetivem no espaço educacional brasileiro.

Considerações finais

A construção desta pesquisa justificou-se pelas constantes mudanças ocorridas no mundo globalizado em que vivemos, onde foi necessária a adesão às tecnologias capazes de aperfeiçoar e ampliar as capacidades humanas e, ainda, à inovação como forma de aprendizagem contínua. Durante nossa pesquisa constatamos que além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, o professor atualmente precisa ser capaz de se “apropriar das diferentes TDIC” para mediar um processo de ensino aprendizagem que leve em consideração a cultura digital na qual estamos imersos.

Na Educação Básica o desafio do professor é formar um aluno que já nasceu em um universo cibercultural, envolto pelas tecnologias digitais. E dominar consciente, autônoma e produtivamente essas tecnologias digitais, nas práticas que realiza em sociedade é condição primordial para inserção e protagonismo social.

104 A fim de garantir o sigilo e a ética da pesquisa, os professores que participaram do grupo focal foram identificados apenas como P1, P2 e assim sucessivamente.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Diante dessa análise, admitimos a necessidade de investimentos para a qualificação dos professores, independente da área de atuação, a fim de permitir o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, por meio de processos de discussão e estudos que levem a mudanças efetivas, sobretudo, em concepções pedagógicas.

A partir dos relatos dos professores, por meio do questionário e do grupo focal, pudemos notar que as práticas pedagógicas, por eles efetivadas, ainda não atingiram uma transformação para práticas de ensino-aprendizagem que fazem uso das TDIC para promover, nas escolas, o letramento digital. Mesmo assim, reconhecemos na fala de muitos deles o conhecimento técnico pedagógico que evidencia o saber sobre o potencial das tecnologias digitais para aprimoramento das práticas pedagógicas.

Atrelada à ausência de uma formação que dê conta de instrumentalizar o professor para fazer uso das TDIC em sala de aula, durante a análise dos relatos dos professores notamos que o cenário por eles descrito traz embutidas algumas situações complexas que, talvez impeçam o trabalho com as TDIC em sala de aula, a começar pelas condições impróprias nos laboratórios de informática, computadores insuficientes e inexistência de acesso à internet para que professores e alunos utilizem no espaço educacional.

Finalmente, apesar de todos os entraves citados pelos professores que participaram da pesquisa, ainda reconhecemos que é na e pela escola, enquanto “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2009), que nascem ações para formação cidadã. Portanto, mesmo com tantas dificuldades, é impossível não reconhecer o papel dessa instituição social e seus agentes (professores) na formação da sociedade do século XXI.

Referências

- ALVES, Lynn *et al.* Tecnologias Digitais nos espaços escolares: diálogo emergente. *In: Educação, Multiletramentos e Tecnologias*. In: FERRAZ, Obdália. (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- CABRAL, A. L. T. LIMA, N.V. ALBERT, S. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita**. Campinas, n(58.3): 1134-1163, set./dez. 2019.
- COSCARELLI, C. V. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante M; OLIVEIRA, Paulo M; BENN-IBLER, Veronika (Org.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- COSCARELLI, C.V. **Multiletramentos e empoderamento na educação**. In: FERRAZ, Obdália. (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

KLEIMAN, Ângela. Projetos de letramento na educação infantil. p. 1-10. **Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU**. Volume 1, Número 1, 2009.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos e SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, Obdália. (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel Pedrosa e SOUSA, Edinaldo Riberio.

TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>
Acesso em: 20 Dez. 2020.

PEZENTI, Nadia Nara de Godoy ; PEZENTI, Renato Adriano. Letramento digital: encontros e desencontros na formação de professores. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Resignificando a presencialidade, 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001).

SILVA, Simone Bueno Borges. Língua e Tecnologias de Aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália. (Org.) **Educação, Multiletramentos e Tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

STREET, Bryan. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

NEPCED NA ESCOLA: GARANTIA DO DIREITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES(AS) SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL

Mônica Daisy Vieira Araújo¹⁰⁵

Ghisene Santos Alecrim Gonçalves¹⁰⁶

Ludymilla Moreira Morais¹⁰⁷

Palavras-chave: Cultura Escrita Digital. Formação continuada em serviço de professores. Direitos de formação.

Introdução

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura escrita Digital/NEPCED, vinculado ao Centro de alfabetização, leitura e Escrita/CEALE realiza o projeto de extensão intitulado NEPCED NA ESCOLA, resultado de investigações desenvolvidas pelos membros do NEPCED/CEALE/FAE/UFMG. Essa ação extensionista tem como objetivo oportunizar docentes e gestores escolares a refletirem, no espaço escolar junto com seus pares, sobre teorias relacionadas à cultura escrita digital, além de participarem de oficinas sobre uso das tecnologias digitais e da Internet para planejamento de práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita utilizando o suporte digital.

105 Professora na FaE/UFMG. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/UFMG)/mdvaraujo@yahoo.com.br

106 Pedagoga da Rede municipal de Contagem. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/UFMG)/CEMEI-Contagem/ghisenealecrim@gmail.com

107 Estudante do curso de Pedagogia FaE/UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/UFMG)/LudymillaM95@gmail.com



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A base para a realização desse projeto está amparada na cooperação entre a equipe de membros do NEPCED e o interesse das instituições de ensino de Educação Básica em buscar maior conhecimento sobre a cultura escrita digital e suas implicações pedagógicas. Em 2019, a Unidade Municipal de Educação Infantil Beija-Flor, em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, foi a primeira instituição que participou do projeto. No ano de 2020, realizamos a formação continuada na Escola Municipal José Maria Alkimim, em Belo Horizonte. Neste ano de 2021, a unidade escolar contemplada foi a Escola Prefeito Aristides Batista, no município de Coração de Jesus, no norte de Minas Gerais.

A organização da formação continuada em serviço ocorreu presencial, na primeira unidade escolar, em três encontros e, nas outras duas, por meio de uma plataforma de streaming devido a pandemia do COVID-19, em dois encontros. A metodologia de organização do NEPCED NA ESCOLA parte de uma perspectiva teórico-prática, ou seja, a cada discussão teórica realizamos proposições de práticas pedagógicas dos conceitos estudados com os professores participantes.

As principais referências são os estudos de Araújo (2019, 2021), Bartoon e Lee (2015), Marcuschi e Xavier (2010), Savazoni e Cohn (2009) e Rojo e Moura (2002), Hayles (2009), Kress (2003). Para alcançar as demandas específicas da escola, criamos em 2020, um questionário para os professores e gestores responderem com módulos sobre a) perfil socioeconômico, b) perfil de usuário de tecnologia digital, c) perfil de uso de tecnologias digitais na escola, d) perfil de formação do professor, e) perfil da escola.

Neste artigo, destacamos a relevância da formação continuada em serviço de professores na contemporaneidade e de maneira mais detalhada, apresentaremos a metodologia dos encontros realizados nas unidades escolares do projeto de extensão NEPCED NA ESCOLA nos anos de 2019 a 2021.

A formação de professores sobre cultura escrita digital no Brasil

Nos dias atuais, sobretudo considerando o contexto vivenciado na pandemia do COVID-19, a necessidade de formação continuada em serviço ficou mais latente. Isso ocorre por estarmos em um contexto de ensino remoto no qual os professores não tiveram oportunidades de formação inicial e continuadas antes da pandemia acerca do uso de tecnologias digitais na educação, mas em especial, para o ensino da alfabetização, da leitura e da escrita no suporte digital.

Há uma carência no Brasil na formação continuada de professores impactando sobremaneira a prática pedagógica na sala de aula e as possibilidades das crianças, desde a Educação Infantil, a aprenderem de forma sistemática a ler e escrever no suporte digital de forma autônoma, crítica e segura. Os resultados da falta de formação continuada, a longo prazo, é



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

uma população mais vulnerável a ataques cibernéticos de *trolls*, *haters*, *bots*, o uso de internet menos positiva, a circulação deliberada de *fake news*. São por esses motivos e para uma criação de possibilidades de convivência digital mais civilizada, com alto senso crítico, que políticas públicas de formação de professores nesse campo de conhecimento são essenciais.

A falta de investimento do governo federal fica evidente quando verificamos a inexistência de programas de formação de professores que contemple os estudos da cultura escrita digital, ao longo das décadas e até hoje, mesmo com a promulgação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular que possui, em seu escopo de habilidades e competências, referências a conceitos da cultura escrita digital. Logo, existe um currículo nacional que demanda tanto dos (as) professores(as) já atuantes quanto de professores(as) em formação inicial, habilidades que não foram aprendidas e que não serão, caso não busquem individualmente.

De forma tímida, no Brasil, mais exatamente no ano de 1996, com o ProInfo¹⁰⁸ e o ProInfo Integrado que tinha como objetivo promover a formação dos professores para a utilização dos computadores que chegariam nas escolas públicas. A partir dele, propôs-se aos sistemas públicos de ensino refletir sobre o uso pedagógico dos computadores e da Internet relacionando-os aos projetos desenvolvidos em sala de aula. Em 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), foi implantado com objetivo de ampliar as possibilidades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais móveis com a proposta de oferta do laptop educacional para cada aluno.

Os professores envolvidos no PROUCA puderam utilizar esse suporte digital dentro e fora de sala de aula, oportunizando um processo mais dinâmico de produção de conhecimento. O foco desses programas era voltado para o acesso à tecnologia digital do que para a formação continuada dos professores para utilização desses recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Nesses dois programas o desenho do projeto de formação para o uso dos computadores ocorria fora do horário de trabalho do professor e a participação era opcional.

A extensão universitária e as possibilidades de formação continuada em serviço de professores

A extensão universitária tem o papel de promover a interação entre a universidade e sociedade (GADOTTI, 2017) contribuindo com isso para a mudança da sociedade, que o

108 Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do Ministério da Educação com o objetivo principal de introduzir as TDIC nas escolas, para a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de ensino, com a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas, acompanhada da formação de professores, gestores, técnicos e alunos monitores.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

projeto de extensão NEPCED NA ESCOLA foi concebido. Ele é fruto da escuta cuidadosa das demandas por formação continuada em serviço de práticas pedagógicas acerca da cultura escrita digital que o núcleo recebia constantemente. De encontro a essas demandas sociais, o Plano Nacional de Educação-PNE vigente de 2014 a 2023, que tem como 7º estratégia e 12º a meta “assegurar, no mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (MEC, grifo das autoras). Com essa possibilidade aberta do PNE vemos as universidades públicas tentando suprir essa demanda de políticas públicas de formação continuada de professores.

A partir das demandas e desafios dos professores em estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma inter-relação entre as atividades de alfabetização, de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula e o uso do laboratório de informática ou de dispositivos digitais móveis disponíveis na escola o NEPCED criou o projeto de extensão NEPCED na Escola com o intuito de promover a formação continuada em serviço de professores no campo da cultura escrita digital. Participam do projeto professores da Universidade, estudantes de graduação do curso de Pedagogia e da pós-graduação em educação da FaE/UFGM e professores da Educação básica membros do NEPCED.

Acreditamos que as possibilidades de utilização de ambientes e gêneros textuais digitais na comunicação, como analisam Barton e Lee (2015), pode provocar um movimento importante, não no sentido de descartar outros suportes e formas de comunicação, mas fazer com que o professor repense a sua prática de ensino da alfabetização, da leitura e da escrita. Conforme Barton e Lee (2015):

Novas pedagogias para novos tempos (...) há uma progressão no fato de que, inicialmente professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas. (BARTON; LEE, 2015, p.215).

O que os autores propõem, nesse sentido, é “realizar práticas já existentes de outras maneiras”, possibilitando que o (a) professor (a) compreenda a necessidade de inserir mais um suporte de escrita em sua prática pedagógica.

Planejamento e escolas atendidas pelo NEPCED na Escola

A organização para o planejamento das ações do NEPCED na Escola aconteceu com os membros do NEPCED para definirmos as temáticas a serem discutidas em cada dia de formação, bem como a distribuição de tarefas para garantir a qualidade do processo. Em 2020, como o tempo na escola de formação era restrito, decidimos utilizar um questionário,

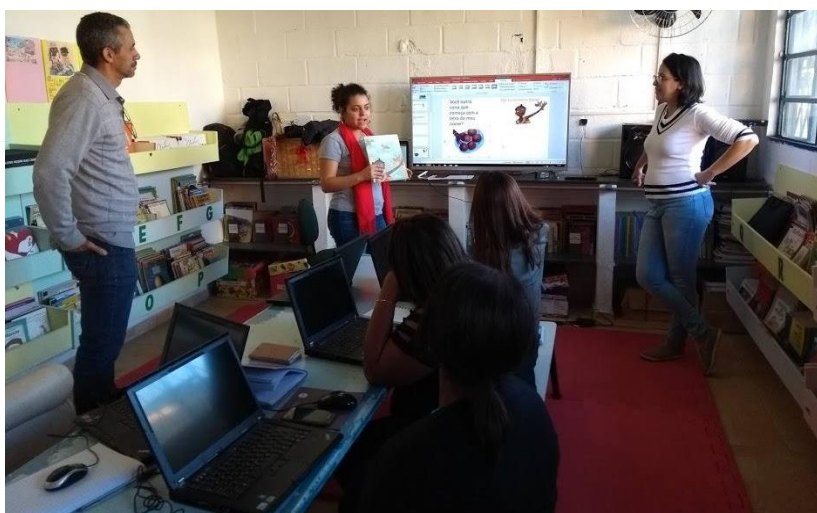


Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

já produzido pelo NEPCED, para conhecermos o público que participava das ações de extensão oferecidas pelo Núcleo. O questionário foi utilizado com a finalidade de diagnosticar o perfil dos (das) professores (as) das escolas atendidas em alguns aspectos, quais sejam, a) perfil socioeconômico, b) perfil de usuário de tecnologia digital, c) perfil de uso de tecnologias digitais na escola, d) perfil de formação do professor, e) perfil da escola. Os estudos teóricos perpassam os seguintes conceitos: cultura escrita digital, ambientes digitais, gêneros textuais digitais e leitura digital e atrelado a cada debate teórico discutirmos propostas de ações didáticas que contemplem os conceitos e que são factíveis de serem realizadas independente das condições de acesso à tecnologia digital da escola.

A primeira Instituição escolar que recebeu o projeto em 2019 foi a Unidade Municipal de Educação Infantil Beija-Flor, localizada do município de Contagem. Realizamos três encontros, presencialmente, e contou com a participação de 20 profissionais, no somatório dos dois turnos e de 4 membros do NEPCED. Cada encontro durou cerca de 80 minutos envolvendo tanto a parte teórica e conceitual, como as oficinas. As demandas que percebemos da escola durante a formação foram a necessidade de pautar possibilidades que contemplassem o público atendido pela unidade escolar (4 e 5 anos de idade) e o atendimento mais individualizado nas oficinas, pois alguns precisavam de mais apoio no desenvolvimento da atividade proposta

IMAGEM 1 - Encontro presencial sobre leitura literária digital na UMEI Beija-Flor, na 1ª edição do NEPCED na Escola, em 2019



Fonte: Banco de dados do NEPCED

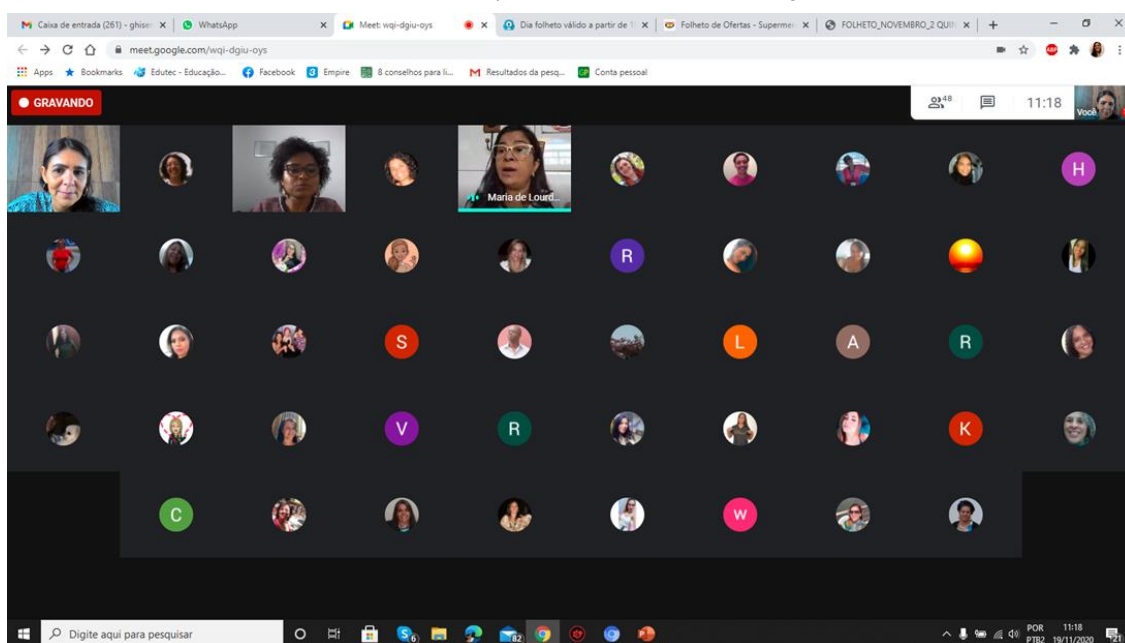
Podemos observar (IMAGEM 1) que a oficina envolvendo literatura digitalizada e digital, aconteceu em pequenos grupos, o que possibilitou um direcionamento melhor da proposta e a possibilidade de cada professora criar, tendo em vista a realidade de sua turma, propostas de ações didáticas. A partir da conversa com as profissionais entendemos que não havia nenhuma proposta de ensino desta temática na Escola, principalmente, em relação à cultura escrita digital que, até o momento, parecia ainda mais desafiadora para a instituição.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Em 2020, a Escola Municipal José Maria Alkimim, localizada na cidade de Belo Horizonte, participou do projeto via plataforma de streaming devido a pandemia da COVID-19. Como não estaríamos presencialmente na escola, decidimos que a carga-horária dos encontros seria reduzida para facilitar a concentração dos participantes em aulas remotas. A partir deste ano decidimos utilizar o questionário do NEPCED para fazer uma avaliação diagnóstica e atender as demandas teóricas e práticas da escola. Os resultados do questionário eram apresentados de forma estratégica, no início do primeiro dia de encontro com os profissionais da instituição, com o intuito de demonstrar nosso conhecimento sobre aspectos relevantes sobre os profissionais e sobre aspectos pedagógicos do uso de tecnologias digitais na escola.

IMAGEM 2- Encontro síncrono com a Escola Municipal José Maria Alkimim, 2ª edição do NEPCED na Escola, em 2020



Fonte: Banco de dados do NEPCED

Nessa instituição escolar contamos com a participação de 42 profissionais da Escola e seis membros do NEPCED. Foram realizados dois encontros de duas horas e 30 minutos cada. No decorrer do encontro percebemos que os profissionais entenderam a importância de os membros apresentarem dados específicos da unidade escolar, oriundos do questionário, e que tal ação possibilitou um diálogo mais próximo e produtivo. Merece destaque também o fato de que perceberam que práticas simples podem se constituir como ações didáticas interessantes em prol do desenvolvimento de atividades pedagógicas com a cultura escrita digital. Nesse sentido, foi possível desmistificar, através dos encontros, a visão de que desenvolver ações didáticas sobre a cultura digital é algo muito novo ou difícil e que independente das condições de acesso às tecnologias digitais na escola, como podemos ver

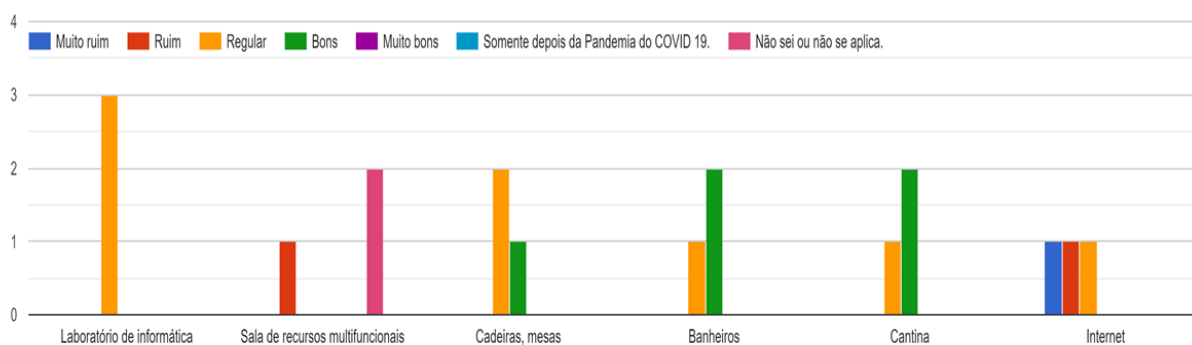


Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

no gráfico abaixo sobre a qualidade do laboratório de informática e do acesso à internet na Instituição, é possível ensinar sobre cultura escrita digital.

GRÁFICO 1 - Para professores - Relação da qualidade dos espaços e equipamentos da Instituição para a realização de ações didáticas na Escola Municipal José Maria Alkimim

54. Os equipamentos e estruturas para USO DOS(AS) ESTUDANTES atendem às necessidades pedagógicas? Em caso de não haver o equipamento ou não souber, marque a última opção.



Fonte: banco de dados do NEPCED

No gráfico 1, com respostas dadas somente pelos professores, podemos observar que na Escola Municipal José Maria Alkimim o laboratório de informática, a sala de recursos multifuncionais e a internet são considerados de regular a muito ruim. Quando contrapomos esses dados com o gráfico 2, com respostas dadas somente pela gestão da escola, sobre o planejamento pedagógico para o uso de tecnologias digitais, verificamos que há existência de orientação pedagógica para o uso de tecnologias digitais.

GRÁFICO 2 - Para gestores - Planejamento pedagógico tendo em vista as tecnologias digitais na Escola Municipal José Maria Alkimim

43. A equipe pedagógica da escola onde você atua discute, durante o planejamento pedagógico, os usos de tecnologias digitais dentro das salas aula?

3 respostas



Fonte: banco de dados do NEPCED

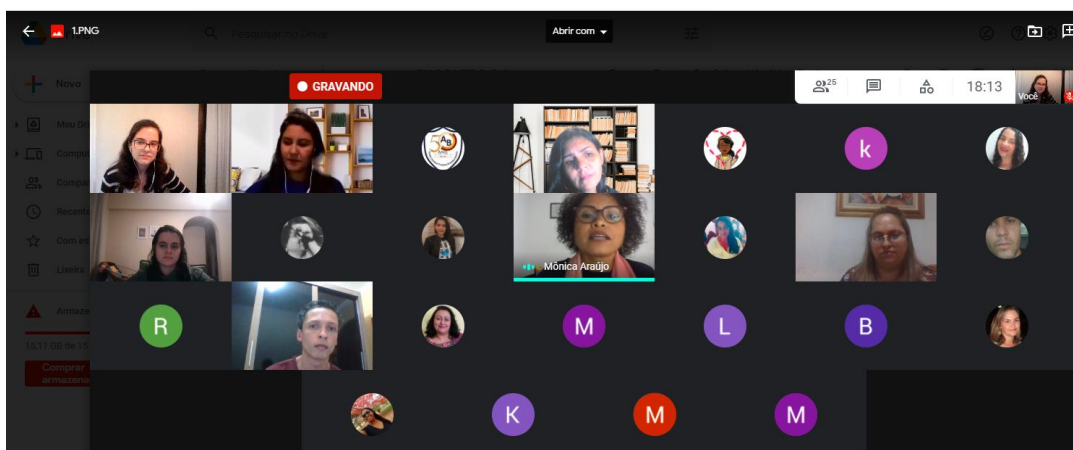


Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Na apresentação desses dados, no primeiro encontro do NEPCED na Escola com os profissionais da Instituição, estabelecemos um debate de que, embora o laboratório de informática, a sala multifuncional e o acesso à internet não estivessem em um bom nível de qualidade, a instituição conseguia realizar um planejamento para a utilização nas condições que eram possíveis. Isso nos levou a discutir com as escolas, participantes do projeto, a importância de incluir práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias digitais nas salas de aula, mesmo não tendo espaços e equipamentos modernos ou suficientes para serem utilizados para cada aluno.

Em 2021, a terceira instituição que participou foi a Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, localizada na cidade de Coração de Jesus, no norte de Minas Gerais. Os encontros ocorreram no mês de maio, no mesmo formato da 2ª edição do NEPCED na Escola, via plataforma de streaming (imagem 4).

IMAGEM 4 - Primeiro encontro síncrono com a Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, 3ª edição em 2021



Fonte: Banco de dados do NEPCED

Nessa escola, a formação foi ofertada para os 22 profissionais e participaram cinco membros do NEPCED. Como na escola anterior, foram realizados dois encontros de uma hora e meia cada. No decorrer dos encontros conseguimos identificar que a escola já realizava algumas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais. Entretanto, ao verificarmos os dados do gráfico 3 observamos que os professores da Escola, em sua maioria indicam ter muita dificuldade de utilizar tecnologias digitais para produção de atividades pedagógicas de leitura e escrita com os alunos.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

GRÁFICO 3 – Para professores – Nível de dificuldades de uso de tecnologias digitais em ações didáticas com alunos na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista



Fonte: Banco de dados do NEPCED

Em uma primeira análise, pode ser contraditório haja vista os relatos de alguns professores em realizarem algumas atividades com tecnologias digitais. Mas, quando apresentamos uma proposta de planejamento mais sistematizada, exemplos de ações didáticas simples e agregamos ideias às práticas pedagógicas já realizadas na instituição, atreladas a teoria estudada nos encontros, verificamos que criavam uma ideia de que era necessário um conhecimento avançado sobre tecnologia para produzir ações didáticas sobre leitura e escrita. Afinal, os professores necessitam compreender que não é necessário alta tecnologia digital, ferramentas digitais que demandam conhecimento técnico para criar ações didáticas de alfabetização, de leitura e escrita no suporte digital.

O chat da plataforma de streamig foi um espaço de comunicação muito utilizado na formação on-line e considerado como um espaço de escrita importante para dar voz aos participantes que não gostam de abrir o microfone para tirar dúvidas ou iniciar um debate. O chat se constitui como um espaço efetivo de diálogo entre os professores da escola e a equipe, bem como possibilitou verificarmos durante os encontros a compreensão de um dos propósitos da formação sobre a importância do planejamento para o uso do suporte de escrita digital no ensino da alfabetização, da leitura e da escrita.

Considerações finais

O projeto de extensão universitária NEPCED na Escola se apresenta, em muitos casos, como uma primeira oportunidade de formação continuada em serviço para os professores da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, das escolas atendidas, se



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

apropriarem das discussões teórico-práticas em torno da cultura escrita digital. Acreditamos que a formação continuada em serviço propicia um momento ímpar no grupo de professores (as) de uma instituição de ensino construir conhecimento compartilhado e promove uma maior possibilidade de transposição didática dos estudos realizados na formação.

Verificamos que, a despeito da distância, na segunda e terceira edição do projeto, os (as) professores (as) e demais profissionais das escolas participantes se engajaram nas discussões e conseguiram se apropriar dos conteúdos estudados. O ensino remoto, via plataforma de streaming pode ser uma alternativa para a promoção de formação continuada em serviço para escolas que não podem vir até a Universidade participar de projetos de extensão.

Por fim, a metodologia adotada pelo NEPCED na Escola foi considerada produtiva pelas avaliações recebidas das escolas participantes, bem como o uso do questionário com dados personalizados da escola e de seus profissionais possibilitou uma aproximação e um diálogo produtivo entre a equipe do NEPCED e a escola. Merece destaque a compreensão do fato de que perceberam que práticas simples podem se constituir como ações didáticas interessantes para o desenvolvimento do ensino da alfabetização, da leitura e da escrita com o suporte digitais.

Referências Bibliográficas

Araújo, Mônica Daisy Vieira. Leitura digital na infância – habilidades e construção do sentido do texto. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 6-27, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p6>

Araújo, Mônica Daisy Vieira. Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 18, n. 52, p. 540-568, 2021. <HTTP://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20210024>

BARTON, David.; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acessado em 31/08/2021 às 01:17

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2021.

HAYLES, N. Katherine. (2009). **Literatura Eletrônica – Novos Horizontes para o Literário**. São Paulo: Global.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

HODGES, Charles, Torrey Trust, Stephanie Moore, Aaron Bond, Barb Lockee. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. V. 2, online. 2020

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ROJO, Rojane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG

Renata Meira Ramos (UFTM)¹⁰⁹

Acir Mário Karwoski (UFTM)¹¹⁰

Introdução

A principal qualidade humana é a comunicação, seja realizada por gestos ou pela fala. A comunicação está no cotidiano, na leitura de jornais, revistas ou, como se desenvolve atualmente, na ampla utilização da internet. Nesse sentido, nota-se como a comunicação por meio da fala ou da escrita deve ser clara e compreensiva. À vista dessas considerações iniciais, entrelaça-se o pensamento de Chauí (1994), que conceitua o homem enquanto um ser falante, que tem a sua linguagem própria. De acordo com a filósofa, essa linguagem é uma criação humana, formadora de uma instituição sociocultural, pois ela cria o homem como um ser social e cultural.

Com a utilização das tecnologias digitais houve uma mudança nas formas de interação e nos diálogos entre as pessoas. Dessa forma, as fronteiras e os limites para a produção do conhecimento estão cada vez menores em decorrência das sofisticadas formas de comunicação, determinadas pelas tecnologias digitais (LÉVY, 1993). Verifica-se, portanto, que a disponibilidade de novos recursos tecnológicos revela mudanças nas atividades dos indivíduos e, sobretudo, na sociedade contemporânea.

A justificativa para a pesquisa decorre da necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem o letramento digital dos professores que trabalham na região do Triângulo Mineiro, a fim de poder apontar caminhos e ou a necessidade de desenvolver produtos e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa em ambientes digitais, utilizando tanto

109 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: meira.renata@hotmail.com

110 Professor associado do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Líder do GPELLP – Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Língua Portuguesa. E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

o ambiente presencial da sala de aula quanto o sistema remoto para o ensino de língua inglesa.

Entre atenção e/ou distração, crianças e adolescentes em idade escolar convivem conectados, porque a tecnologia móvel faz parte da rotina diária e, automaticamente, insere-se na sala de aula, sendo a tecnologia algo que pode ser incluído na metodologia do ensino. Há anos, reclama-se nas escolas uma postura inovadora dos profissionais de ensino, colocando-os como “agentes de mudanças educacionais” (ABREU, 2006, p.178).

O objetivo do nosso trabalho é investigar como professores usam as tecnologias no dia a dia nos processos interacionais e verificar se os saberes inerentes a essas práticas se estendem para o contexto da sala de aula em que atuam como docentes de Língua Inglesa. Assim, a pesquisa diagnóstica o cenário em que atuam os docentes nas escolas e traça um perfil desse professorado, a fim de entender a percepção sobre as práticas de letramento digital no contexto escolar.

A investigação apura e mapeia o perfil de letramento digital dos professores de língua inglesa de 12 escolas estaduais e municipais do ensino público de Uberaba – MG. Nesta pesquisa, considera-se a participação de 16 (dezesesseis) professores que atuam diretamente com o ensino do 6.º aos 9.º anos do ensino fundamental utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa. Além disso, o trabalho focaliza a avaliação de práticas de letramentos digitais que impactam as atividades de ensino de língua inglesa, em especial, as atividades de escrita.

Letramento digital

Falar sobre letramento digital é algo considerado recente¹¹¹. Mas antes de prosseguir nesse trabalho, será explicado de maneira abrangente o significado da palavra letramento. Esse termo é novo, não existe diversidade de conceito; mas sim, diversidade de ênfases e empregos. O surgimento de uma cultura diferente da imprensa, alguns chamam “cibercultura” e outros a descrevem como “cultura digital” faz com que o conhecimento sobre as práticas de ler e escrever se torne instável.

Para Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outro momento, essa autora entende que letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social

111 O conceito de letramento digital foi apresentado pela primeira vez por Paul Glistler (1997), não como uma forma de habilidades para utilizar o computador, mas sim como “an ability to understand and to use information from a variety of digital sources” (BAWDEN, 2008, p. 18).



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Diante disso, entende-se que o letramento está relacionado aos métodos sociais de leitura e escrita e como a forma que são colocados em práticas, assim como os resultados deles na sociedade.

Um conceito mais atual sobre letramento pode ser encontrado no livro “Letramento no Brasil” (RIBEIRO, 2003) que mostra uma sequência de discussões teóricas e fala sobre os problemas da área de pesquisa e de reflexão que têm como estudo a relação que a sociedade possui com a escrita. Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de escrita e leitura, outras maneiras de se relacionar por intermédio da escrita aparecem e foram utilizadas por muitos indivíduos.

Outra autora que possui visão sobre esse método é Tfouni (1988) que acredita que o letramento está relacionado ao caráter individual. Isto pode ser verificado conforme o trecho a seguir:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988, p.9).

Assim, entende-se que enquanto Tfouni (1988) considera o letramento como impacto social da escrita, Kleiman (1995) acredita que é um dos componentes para o acontecimento desse fenômeno. Ribeiro (2003) declara que o ato da leitura e escrita são procedimentos que as pessoas aprimoram por diversos motivos e em diferentes situações. Todas as autoras compreendem que a essência do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita para além da concretização da alfabetização. A condição para quem exerce esse tipo de prática, leitura e escrita, está relacionada à interação entre pessoas e da interpretação da interação, conforme mencionado por Heath (1982, p. 93): “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”¹¹².

Assim, depois de tantas considerações, o momento atual possibilita a oportunidade para deixar o conceito de letramento mais claro e preciso, já que a sociedade conheceu novas modalidades de práticas sociais para leitura e escrita, advindas das novas tecnologias de comunicação, computador, a internet, o celular e *tablet*.

112 A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A pluralidade de letramentos

Para se entender melhor a semântica do termo letramento digital, existe a necessidade de explicar a pluralização da ideia de letramento, pois ela tem sido reconhecida mundialmente para indicar diferentes finalidades de conhecimentos sociais e culturais em função do momento da interação da palavra escrita, da comunicação visual e auditiva.

É interessante demonstrar o plural de letramento para acentuar a ideia de que isso envolve mais de um tipo de tecnologia escrita que, por sua vez, gera diferentes estados ou condições dos usuários dessas tecnologias em suas práticas de escrita e leitura.

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (STREET, 2007, p. 466).

Street (2007) também frisa que o letramento e a personalidade estão relacionados, já que o letramento se faz essencial na própria definição de pessoa, pois, em certo contexto cultural o estabelecimento do indivíduo e sua moral são retratados pela forma de práticas de letramento em que o indivíduo atua. Nesse ponto de vista, os “diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades” (STREET, 2007, p.470), de maneira que quando o sujeito se submete a uma nova prática de letramento, ele pode estar reconhecendo ou até mesmo recusando a identidade interligada a essa prática.

O computador e a internet proporcionam uma pluralidade de espaços e de formas que possibilitam levar a novas formas de aprendizagem, tais como o movimento, o som, a animação, a imagem, entre outras. Com o surgimento de novas tecnologias, em especial com o fato da universalização do uso da internet, fazendo com que a sua utilização esteja disponível a qualquer pessoa e não somente para grandes empresas, a leitura encontra um novo meio para ser realizada: o mundo digital.

Conforme mencionado anteriormente, com as novas tecnologias de informação e comunicação, houve uma nova possibilidade de interação entre texto e leitor, surgindo também novos gêneros e formatos textuais. Ainda que sejam caracterizados pela multifuncionalidade, pois englobam imagem, texto e som, ou seja, diversas formas de linguagem, esses tipos de gêneros têm como origem os gêneros tradicionais que estão ligados à oralidade e escrita. Exemplo disso é a utilização de e-mail ou redes sociais (Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram) que também promovem compartilhamento de informações e conhecimentos, além de armazenamento de dados.

Nesse entendimento, três pontos são considerados primordiais para se alcançar o letramento digital no ambiente escolar:

- a utilização de tecnologias como metodologia pedagógica;



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

- a compreensão sobre a leitura nas telas de dispositivos digitais, como computadores, por exemplo;
- o trabalho adequado com esses gêneros emergentes.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tem hoje o fundamento normativo e seu objetivo é determinar as competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante todo o período de educação básica, ou seja, é a concretização de uma política educacional conectada e integrada, visando uma educação integral direcionada ao recebimento e desenvolvimento de todos os alunos, sempre respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito.

O conceito de multiletramentos, articulado pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres, 1996), busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2012, p. 45).

A ideia de multiletramentos diz respeito à “multiplicidade cultural das populações” e “à multiplicidade semiótica de constituição dos textos”, por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam (ROJO, 2012, p. 13), abordando fundamentos culturais e de pluralidade de linguagens em textos impressos, audiovisuais, digitais ou não. Os textos constituídos de muitas linguagens (semioses) exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Aos multiletramentos anexa-se a pluralidade cultural. Considera-se “o cânone, o marginal, o culto, o popular [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70). Dessa forma, na BNCC, no componente Língua Inglesa, sugere-se a exploração das culturas e relações entre línguas.

Métodos utilizados

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020 com aplicação de questionário pelo *Google Forms* para 16 (dezesseis) professores de língua inglesa de 12 (doze) escolas públicas estaduais e municipais de Uberaba – MG.

O questionário teve como finalidades:

- a) Diagnosticar a situação das escolas de ensino fundamental II (6.º ao 9.º anos) de Uberaba– MG quanto à inserção de *smartphones* e *tablets* no contexto escolar.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

- b) Organizar os dados do corpus coletado das escolas para diagnosticar o perfil do professor, suas percepções quanto às novas tecnologias digitais e suas práticas na escola e na sociedade.

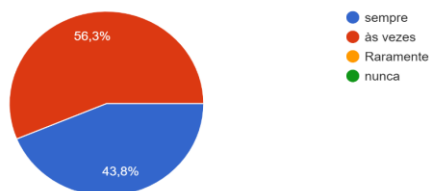
O contato com cada entrevistado foi realizado por telefone e o envio do formulário foi feito também por esse meio, sendo utilizado o aplicativo *WhatsApp*¹¹³ para o contato e confirmação de cada profissional que finalizou as questões. Com a aplicação do questionário, foi possível identificar a situação da percepção do docente sobre as TICs.

Apresentação e análise dos dados

Para realização do trabalho, 16 (dezesseis) professores da rede pública de Uberaba foram convidados a responder um questionário semiestruturado que foi confeccionado por meio da plataforma *Google Forms*. Com respostas abertas, buscou-se identificar as características e práticas utilizadas em sala de aula por meio da percepção dos professores, que, para questões abertas, são identificados pelos números de 1 a 16 (P01 a P16). A transcrição das respostas do *Google Forms* foi literal, ou seja, foram expostas nesse trabalho tal como os professores encaminharam os dados sem nenhuma intervenção ou correção. Para ilustrar o conteúdo, foram selecionados alguns gráficos e algumas perguntas:

Gráfico 1 - Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula?

2. Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula?
16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Forms, 2021.¹¹⁴

Pelo gráfico, as respostas que mais foram escolhidas foram “sempre” e “às vezes”. Os professores devem refletir sobre o uso das tecnologias digitais que podem ser utilizadas pelos alunos em sala de aula. Muitos estudantes possuem, por exemplo, aparelhos de celular com

113 Aplicativo de mensagens instantâneas instalado em celulares com a tecnologia Smartphone. A conversa só é possível com a utilização de conexão com a internet.

114 Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Forms com os 16 participantes.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

acesso à internet, instrumento eficaz que pode ser utilizado em sala de aula para pesquisas e realização de atividades.

Considerando os dados, 56,3% selecionaram “às vezes” para essa questão; enquanto 48,8% responderam “sim”. É possível interpretar que os docentes acreditam nos recursos das novas tecnologias pois oferecem possibilidade para facilitar o processo de ensino e aprendizagem uma vez que as TICs podem promover velocidade no processamento de dados, possibilidade de acesso a bens culturais produzidos pela humanidade, um caráter interativo dessas novas ferramentas e, também a possibilidade de compartilhamento instantâneo dos conhecimentos.

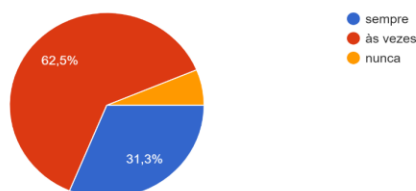
De acordo com Littlewood (2004, p. 94):

[...] os métodos comunicativos de ensino contribuem para que o aprendiz desenvolva sua própria personalidade no processo de aprendizagem. Eles também contribuem com o professor que deixa seu papel de professor, para se tornar um ser humano entre seres humanos.

Dessa forma, é necessário que o professor de língua inglesa tenha uma atitude crítico-reflexiva, com o objetivo de repensar sua prática pedagógica, com vistas a um descentramento de sua posição como transmissor de um conhecimento pré-estabelecido, passando a ser o facilitador e, dessa maneira, oferecendo uma melhor contribuição para uma aprendizagem significativa.

Gráfico 2 - Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais?

5. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais? (esferas jornalísticas, artísticas...)
16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Forms, 2021.¹¹⁵

Aqui estão as respostas dos professores que responderam “sempre” e “às vezes”:

a) “Leitura e explicação através de celular e slides” (P03)

¹¹⁵ Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Forms com os 16 participantes.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

- b) “Para expor exemplos para os alunos” (P04)
- c) “Passo o gênero a ser estudado e vamos discutindo sobre ele” (P06)
- d) “Tudo é importante” (P07)
- e) “Geralmente utilizo para projetar os textos, fazer pesquisas sobre os autores e para os alunos poderem explorar imagens relacionadas e elaborarem os trabalhos que peço” (P10)
- f) “Uso com vídeo-aulas, textos conhecidos na internet como memes.” (P11)
- g) “Utilizo para preparar as aulas, mas, para utilizar com eles, dentro da escola, é sempre muito complexo, acabo desistindo” (P13)
- h) “Procuro levar para os alunos as capas de jornais como ‘the new york time’, ‘the independent’, para que tentem contextualizar a notícia à matéria, procurando pistas no texto, como imagens e palavras cognatas” (P14)
- i) “Retroprojeter” (P15)
- j) “A importância de todos os gêneros na construção do conhecimento” (P16).

Diante dessa pergunta, pode-se fazer mais um questionamento: seria possível produzir uma visão crítica da língua e de seu uso a partir do uso de textos não necessariamente modelares? Todo texto ou todo conteúdo auxilia o ensino, mesmo que ele não seja modular. Coelho, Silva e Araújo (2018) declaram que texto não literário deve ser ponto de partida para discussões sobre normas, usos, contextos. Os textos de gêneros não canônicos, localizados no cotidiano como receitas, textos jornalísticos, bulas e mensagens eletrônicas não só dialogam com formatos consagrados, pela diferença ou semelhança, mas também facilitam novas habilidades de leitura, manejo de estruturas concisas, em alguns casos, relações de significação entre palavra e imagem, para citar algumas das habilidades requeridas e passíveis de trabalho.

É necessário lembrar que uma das funções fundamentais tanto de um professor de língua materna quanto estrangeira é a divulgação de ferramentas que auxiliam o aluno a ler, expressar-se, interpretar e pensar. Isso, com muita propriedade, passa pelo domínio de mais normas, além do que já oferece em seu conhecimento de mundo, pela adaptação do aluno com os diversos usos, tantos os informais, quanto os formais.

Considerações finais

É significativo pensar que, na contemporaneidade, ocorreram muitas mudanças no papel do ensino-aprendizagem na vida das pessoas e em boa parte de todos os parâmetros que nela interferem. Essas transformações estão relacionadas ao novo cenário econômico, social, político e cultural da sociedade da informação e foram chamadas de várias maneiras, em como abordadas em várias perspectivas.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

É verdade que existe na realidade da sala de aula muita discussão sobre como integrar as novidades tecnológicas ao dia a dia escolar. A desconfiança com relação ao uso das novas tecnologias, apontadas por alguns docentes que participaram da pesquisa, demonstra que ainda há desafios para incorporação das ferramentas tecnológicas de forma efetiva, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Outro fator que reproduz desconfiança é o receio de a tecnologia atuar como algo de desatenção. No uso da internet, por exemplo, o medo é que os alunos acabem voltando a atenção durante as aulas para as redes sociais.

Quando se trata de escolas públicas, a infraestrutura também é empecilho para que todos possam usufruir de outras práticas de ensino. Algumas instituições não possuem computadores em número suficiente para atender os alunos. Fora isso, o acesso à internet nem sempre é oferecido para os alunos, limitando o uso apenas para os serviços da administração escolar.

Por outro lado, no cenário da era digital, os professores percebem que o mundo evoluiu e que o jeito de fazer educação hoje não é o mesmo de outra época. Diante dessa nova realidade, os professores entrevistados conseguem trabalhar com a tecnologia, contribuindo de forma significativa ao aprendizado dos alunos. No caso de Língua Inglesa, costumam utilizar videoaulas, memes, jornais em inglês, entre outros recursos, para que possam incluir algo “diferente” nas aulas.

O que se percebe com as respostas é que, de maneira geral, os professores possuem conhecimento e práticas de letramento digital, conseguem, por exemplo, acessar *Whatsapp*, redes sociais e podem trabalhar utilizando esses dispositivos.

O emprego das TICs, segundo Coll (2014) não deve ser visto como um fim em si mesmo; tampouco como uma razão necessária que provocará um processo de inovação e também de melhorias das práticas educativas. Elas são vistas como mais um recurso a serviço da dinâmica que as aprimora, engloba e determina a concretização e o alcance das possibilidades oferecidas aos professores e alunos, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade, também é preciso observar que a heterogeneidade é uma característica forte no processo educacional. Pessoas são diferentes, pensam diferente, aprendem de maneira diferente. Têm ritmos diversos. E essa é a realidade. É importante que a escola “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p.7).

As Tecnologias Digitais, em especial os dispositivos móveis, extrapolam as paredes das salas de aulas e são facilmente utilizadas pelos alunos. Entre os propósitos em questão, é necessário que a escola defina momentos para estruturar e planejar formas mais viáveis de programar um projeto que trabalhe as tecnologias móveis, assim como a sua inserção no



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

planejamento das atividades didáticas, principalmente com projetos integrados a outras tecnologias e buscando um resultado mais visível e compensador aos educandos.

É necessário, ademais, repensar o uso do celular, por exemplo, no cotidiano da escola. O uso do dispositivo móvel na prática educativa integrada a outras tecnologias pode despertar o interesse nas competências a serem desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, há a necessidade de o professor propor um acordo com o aluno, ou algumas regras no que diz respeito ao uso do dispositivo móvel no ambiente escolar, mais especificamente, em sala de aula.

Conclui-se que as tecnologias utilizadas para um fim pedagógico e educacional exponenciam as possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender, além de, claro, oferecer a oportunidade para que o aluno desenvolva a sua autoaprendizagem. Quando for usada com significação e critério, a TIC pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para que isso aconteça, é necessário que os docentes se adaptem às diferentes tecnologias de informação e de comunicação, precisando, no entanto, atualizar seus conhecimentos e, subsequentemente, poderão ter a capacidade para selecionar a melhor forma de integrá-las em sua prática educativa. E, para isso, precisam contar com políticas públicas permanentes de formação.

Diferentemente do que foi necessário fazer por imposição das regras sanitárias de isolamento durante a pandemia, as escolas precisam passar por um processo de atualização, ou upgrade, como se fala na gíria da tecnologia, com ampliação dos recursos tecnológicos e instalação de redes de conexão à internet. Sem dúvida, há necessidade de investimentos de recursos financeiros para que as escolas estejam preparadas para o ensino híbrido que se avoluma no cenário futuro.

Após a pandemia, a escola não será a mesma. Ainda não se pode afirmar com certeza. Mas é muito provável que os estudantes e alguns professores prefiram atividades em sistema remoto e, dessa maneira, a escola terá de repensar seu projeto político e pedagógico para cumprir de maneira plena seu compromisso social de agência de letramentos. Lutar pelas garantias de acesso e permanência de todos, sem distinção.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Referências

- ABREU, R. A. S. “Cabeças digitais”: um motivo para revisões na prática docente. *In*: NICOLACI-DACOSTA, A. M. (org.) **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 163 – 180.
- BAWDEN, David. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, pp. 17-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHAUÍ, M. (1994). USP 94: a terceira fundação. *Estudos Avançados*, 8(22), 49-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9680>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; ARAUJO, Lúcia Deborah (Org.). **Literatura, leitura e gêneros textuais** - contribuições do/ao ensino de língua portuguesa. Série Língua Portuguesa e Ensino. Vol 3. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.
- COLL, César. Os educadores, as TIC e a nova ecologia da aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 29, n. 272, p. 82-84, maio 2014.
- GLISTER, P. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- HEATH, S. **Protean shapes in literacy events**: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.
- LITTLEWOOD, W. T. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Márcia Moreno¹¹⁶ (UMINHO)

Paulo Fioravante Giareta¹¹⁷ (UFMS)

Introdução

As recentes alterações introduzidas em termos educativos no Brasil, em grande parte através da recente implementação da BNCC, têm conferido centralidade ao papel do professor, uma vez que se acredita que este é um elemento fundamental na concretização dos objetivos delineados e a consequente melhoria dos processos educativos.

Assim, este trabalho parte do pressuposto de que o professor é o sujeito de cultura essencial em qualquer sistema educativo, uma vez que dele depende, em grande parte, quer a concretização dos processos de ensino aprendizagem, quer o maior ou menor sucesso dos estudantes e, ainda, a concretização das políticas educativas, entre elas, as políticas curriculares. Daí Morgado (2016, p. 57) afirmar que cada vez é mais difícil falar de educação “sem ter presente, mais ou menos explicitamente, a figura do professor”.

Portanto, o maior ou menor protagonismo do professor dependa das práticas curriculares e pedagógicas que desenvolve, encontrando nelas a própria expressão de sua profissionalidade docente, descrita por Gimeno (1995, p. 64) como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O texto que a seguir se apresenta foi elaborado com base num projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um curso de pós-graduação em Portugal, e que dialoga com as pesquisas em andamento no GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS-CPTL, Brasil. A pesquisa referida teve como principais objetivos analisar

116 Mestra em Ciências da Educação, área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação pela Universidade do Minho, Braga / Portugal - Professora da Rede Estadual no Mato Grosso do Sul. E-mail: márciaitaqui@hotmail.com

117 Doutor pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Professor na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

os efeitos que a implementação da BNCC gerou ao nível das práticas pedagógicas dos professores e averiguar como eles reagiram às mudanças implementadas nesse processo.

O estudo em apreço foi desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, período em que os estados adequaram os seus currículos à BNCC, as escolas ajustaram os seus projetos pedagógicos e os professores se viram confrontados com a necessidade de responder às mudanças propostas, dado o papel fundamental que desempenham quer na concretização das novas diretrizes educativas no interior das escolas e das salas de aula, quer na mudança e melhoria da qualidade da educação.

Para a elaboração do estudo referido foi efetuada uma ampla análise da legislação educacional brasileira à luz das ideias e concepções de vários investigadores no campo dos estudos curriculares, como: Pacheco (2001 / 2009); Morgado (2016), Ball (1994 / 1998/ 1999/ 2001), entre outros, que fortalecem e consignam sustentação aos pontos de vista defendidos.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil. Por se tratar de um assunto atual e ainda em processo de efetivação, foram realizadas entrevistas a professores de apenas uma escola para que os dados recolhidos fornecessem indicações o mais rigorosas possível da realidade experimentada pelos entrevistados.

Como o objetivo central da investigação foi averiguar se o processo de implementação da BNCC desencadeou mudanças ao nível das práticas pedagógicas, a opção foi por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, este tipo de estudo permite não só caracterizar as práticas docentes, mas também compreender os motivos que levam os professores a concretizá-las, mantê-las ou alterá-las. Já como técnica de recolha de dados foi utilizada entrevistas semiestruturadas. A opção pela entrevista como técnica de recolha de dados resultou do fato de que se trata de um dos métodos de recolha que melhor se adequa a investigações de cunho social, em particular quando se pretende realizar um diagnóstico ou tratar de modo mais específico um problema.

As pesquisas sociais privilegiam as subjetividades individual e grupal, o que implica que, qualquer estudo nesse domínio, requeira uma metodologia que concilie esses aspetos mais singulares. Portanto, duas das etapas mais determinantes nesse processo são a definição da(s) técnica(s) de recolha e de tratamento e análise dos dados, uma vez que o recurso a pesquisas qualitativas permite, de entre outros, compreender os aspetos que caracterizam um determinado fenómeno, a partir da perspectiva analítica do real.

Tendo em conta os aspetos referidos acima, como técnica de tratamento e análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de análise que permite decodificar as mensagens recolhidas, quer através das entrevistas, quer da análise documental efetuada, uma vez que, como já referido anteriormente, a análise documental também foi necessária para uma melhor fundamentação do trabalho e para obter mais garantias no estudo.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Considerações teórico-metodológicas: políticas curriculares e práticas pedagógicas

Importa aqui assumir que a investigação, a qual se apoia este trabalho, teve um caráter exploratório, que permitiu adquirir mais familiaridade com a problemática da implementação da BNCC e seus efeitos, bem como conhecer as reações dos professores diante das novas propostas educacionais. Salienta-se que a concepção e realização deste estudo ocorreram num momento em que não existem muitos dados e informações disponíveis sobre o tema em análise, permitindo com isto, no entanto, constatar que poderá ser alvo de pesquisas futuras o que justifica o foco de atenção neste momento.

1.1 Políticas curriculares

Por se tratar de um estudo centrado na implementação da BNCC, faz-se necessária uma análise sobre a produção teórica no campo do currículo que é imensa e com inúmeras considerações ao longo da história. Numa reflexão sobre a relação dos estudos curriculares com os projetos de escola, Pacheco e Pereira (2007) afirmam que:

O campo dos Estudos Curriculares alicerçou-se conceitual e metodologicamente no último século a partir de contributos oriundos de diferentes ramos do conhecimento, incluindo a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, recentemente, os Estudos Culturais. Se as primeiras décadas do século XX são as da gênese do campo, se as décadas de 1950 e 1960 são as da institucionalização, se as décadas de 1970 e 1980 são as da (re)conceptualização, a década de 1990 corresponde à complexidade teórica.

Convém observar que as críticas à sociedade capitalista, ao longo da história do século XX, eram também dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados nos princípios da administração científica. Nos anos 60, destacam-se os trabalhos de denúncia do modo de funcionamento da sociedade capitalista e do papel das instituições nesta sociedade, especialmente, o papel da escola. No centro deste debate estão presentes as questões do currículo.

Autores de diferentes áreas apresentaram importantes contribuições na análise e compreensão dos processos e propostas curriculares. Destaca-se, aqui, autores como Althusser (1980), filósofo de referência do Marxismo Estrutural que veicula a ideia de que a escola funciona como um Aparelho Ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron (1975), que reconhecem a escola como lócus de reprodução da própria estrutura social; posições que se veem acrescidas pela contribuição da teoria dualista proposta por Baudelot e Establet (1971), que veem refletir-se e perpetuarem-se na escola os interesses da classe capitalista.

Soma-se a estas contribuições teóricas os estudiosos do campo do currículo orientados pelos fundamentos das teorias críticas que sugerem uma reflexão sobre as questões pedagógicas



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

e as questões de aprendizagem, tentando uma ligação entre saber, currículo, ideologia e poder.

Ainda sobre as teorias críticas, importa destacar o ponto de vista de Pacheco (2009, p. 393), ao afirmar que:

Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceptualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

Outro aspecto que vale destacar é que na França durante a década de 1960, o pós-estruturalismo, como salienta Silva (2005, p. 118), definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”, com este, o pós-estruturalismo, segundo o autor, tem em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas, ao mesmo tempo, age no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada pelo paradigma estrutural a esse sistema.

Essa concepção de linguagem, enquanto sistema marcado pela fluidez e instabilidade, é reflexo do questionamento feito por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes, racionais e dicotômicas do estruturalismo. Dentre esses intelectuais que faz parte, ou que tem seu trabalho associado ao pós-estruturalismo está Michel Foucault, que corrobora com a noção de poder marxista, ou seja, o conceito de poder enquanto propriedade ou posse e sugere que a referida noção seja trabalhada como um elemento, uma força dinâmica em constante circulação por todos os campos sociais dos quais participamos ou não.

Desta forma, por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade (Araújo, 2007). Nesse processo, poder e saber são interdependentes, sendo o segundo uma espécie de manifestação de um querer ou desejo do primeiro, com este fazendo uso do saber e situando-se “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (Silva, 2005 p. 120). Assim, a interdependência entre poder e saber é articulada por meio de discursos, ou seja, conjuntos de enunciados que se apoiam ou têm base na mesma formação discursiva (Foucault, 1986).

Portanto, é preciso atentar para o fato de que o currículo não é neutro. Ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação, por que, adequar um currículo é redimensionar o pensar sobre o ensino público, reformular ações pela compreensão do que a comunidade escolar (professores, alunos, diretores entre outros) espera enquanto função social. A esse respeito, Pacheco (2001, pp. 255-256) afirma que:



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

As reformas curriculares, tal como o têm demonstrado os estudos de investigação, são desencadeadoras de um desfasamento entre as intenções e a realidade dos contextos escolares. Deste modo, o termo inovação substituirá o de reforma para designar a mudança escolar, uma vez que se tornará urgente discutir não apenas as alterações organizacionais e normativas, mas, de igual modo, as práticas curriculares ao nível da escola e da sala de aula. E, se uma reforma procura a alteração dos objetivos, dos conteúdos de ensino, dos programas, da metodologia didática e da avaliação sem questionar as práticas curriculares existentes e os processos emergentes de produção de inovações escolares, então tudo não passará de um intento político sem efeitos no quotidiano escolar.

Por isso, não se pode deixar de ter em conta que o currículo é um campo permeado de ideologias, culturas e relações de poder. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

O currículo, portanto, precisa ser compreendido a partir de sua relação com a cultura. Tanto a teoria educacional mais tradicional, como a teoria crítica, vê no currículo uma forma institucionalizada de transmitir [ou aprofundar] a cultura de uma sociedade. E, neste caso, existe um envolvimento político, pois tanto o currículo, como a própria educação estão ligados à política cultural.

O que possibilita Silva (1996, p. 23) considerar que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Como a constatação de que é no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica essas relações sociais.

Assim, o currículo revela-se como um terreno propício para a transformação e as mudanças sociais ou, como ressalta Pacheco (2001), procura ter uma ação direta na formação e no desenvolvimento do aluno, uma vez que as práticas curriculares necessitam de estar no nível da escola e da sala de aula. Portanto, tratando-se do currículo, é importante que todos possam participar na sua concepção, uma vez que nem sempre os interesses daqueles que o elaboram são os mesmos daqueles a quem é exigido que os observem e os cumpram.

Como salienta Miguel (2011, p. 35), “as perspectivas sociais compartilhadas são a base a partir da qual interesses coletivos podem ser construídos”. Seguindo essa lógica é possível reconhecer certo nível de pertinência quanto a proposição de uma Base Comum Curricular, sobretudo se ela se estrutura a partir da efetiva participação dos sujeitos da escola e não extrapole o espectro de orientação e auxílio às relações de saber e poder na escola. Ou seja, que ela não ocupe o local do currículo, mas sim, auxilie a escola na construção do currículo local de forma articulada à sua práxis social e arranjos culturais.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

A política curricular, portanto, não pode responder a um processo de imposição, uma vez que deve se constituir por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da produção e da implementação. Por isso, figura pertinente a possibilidade de ressignificação e modificação, a nível local, das políticas definidas em nível nacional.

Neste contexto é que se reafirma a centralidade do papel do professor neste processo, pois é através da circulação dos textos e discursos socialmente construídos que as políticas se legitimam e interferem nas práticas. Como afirma Ball (1994, p. 21), “o discurso engloba não somente o que pode ser dito, mas também quem pode falar e com que autoridade”.

Figura pertinente considerar, também, que o currículo é um processo de produção e/ou (re)construção do conhecimento e da cultura escolar, que se produz a partir de experiências de vida dos professores e dos alunos situados num determinado contexto sócio histórico. Por isso, embora permeadas de controvérsias e, por que não dizer, de certa opulência ideológica de cunho neoliberal, a BNCC pode operar como lócus de oportunidade para a educação brasileira se currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e, principalmente os professores adotarem estratégias integradas de trabalho.

Assim, embora esta política curricular se apresente de forma filiada a processos de combinação entre métodos administrativos, condicionantes históricos e manobras políticas, implicando o Estado, a burocracia estatal e os conflitos políticos contínuos no decorrer do processo de sua formulação, estes desafios não esgotam ou inibem as possibilidades de sua implementação com ganhos qualitativos no trabalho de todos os atores envolvidos nesse processo educativo.

1.2 Práticas pedagógicas

A implementação da BNCC, na perspectiva acima indicada, demanda uma proatividade político-pedagógica dos professores, portanto, formativa, de modo a poderem exercer de forma sustentada as funções que lhe estão adstritas, reconhecidas como essenciais.

E se faltar ao professor esse tipo de iniciativa? Como é que as ações em torno da BNCC poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional, acrescentando novos saberes ao seu repertório, ou para conferir uma real autonomia ao seu trabalho?

A questão é que a formação docente, na perspectiva da valorização da práxis social da profissionalidade docente, tem, necessariamente, de movimentar, além do saber científico, que consubstancia de forma específica o que o professor ensina, também a suas estratégias didático-metodológicas, enquanto preocupação com o como se ensina e se avalia, o que requer uma reflexão constante sobre a prática, a partir do estudo aprofundado sobre a educação.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Esse é o desafio que precisa ser enfrentado. E não é um desafio novo. Muitas têm sido na história da educação brasileira as propostas concebidas por especialistas – com as mais diferentes visões e concepções – mas que, infelizmente, costumam quase sempre chegar às salas de aula como força exaurida e, por vezes, às avessas. Claro que parte do problema se relaciona com a forma unidirecional das decisões, já que ainda é baixa a efetividade das iniciativas para inclusão dos professores no desenho das propostas, como foi o caso da construção da BNCC. Como evidenciado na fala dos próprios professores que se mostram insatisfeitos, ao referirem que: “(...) que eu tenha conhecimento, não. Não foi tão divulgado assim” (P5). Bem como, “eles usaram mais a internet como ferramenta de divulgação, infelizmente nem todos têm iniciativas, então eu penso que faltou maior divulgação nas escolas mesmo” (P8).

No próprio documento prima-se por uma educação mais igualitária, ao assinalar que: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2017, p.8). Em idêntica linha de pensamento, Morin (2010, p. 13) destaca que:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na diversidade de indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Porém, para que isso aconteça é necessária uma atuação relevante e participativa, democrática e flexível, onde todos participem coletivamente e as práticas pedagógicas sejam dinâmicas e criativas, uma vez que se desenvolvem para concretizar determinadas expectativas educacionais.

Na pesquisa em questão, ao serem questionados se tinham conhecimento dessa característica flexível e se no processo de adequação do currículo do estado tinham sido considerados os aspectos regionais. A esse respeito, os inquiridos afirmaram: “(...) eu acredito que foram... É necessário ter essa flexibilidade para a gente pode também passar para os alunos a parte nossa regional” (P1) e ainda, “Eu acredito que sim, porque como o país é imenso com dimensões continentais, então em algumas situações ele vai ter que respeitar as particularidades regionais” (P4).

No entanto, na sua construção, as práticas pedagógicas enfrentam um dilema: a sua representatividade e o seu valor não podem ignorar que resultam, em grande parte, de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas organizam-se e desenvolvem-se por adesão, ou, ainda, em certas situações, por imposição.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

Estas imposições, na organização das práticas, têm prazo de validade, sendo que, tratando-se da realidade social, a sua natureza é essencialmente dialética porque tudo se transforma e tudo é imprevisível, o que permite compreender que a linearidade não cabe nos processos educativos.

A introdução de mudanças nas propostas educacionais, como tem estado a acontecer com a implementação da BNCC, requer que o professor se envolva num processo de atualização profissional, de modo a dar uma resposta sustentada aos desafios que essas mudanças colocam. Importa referir que, nesse processo o professor se vê, muitas vezes, na contingência ou de ter de trabalhar com suas próprias contradições, ou de não ter formação para o efeito. A questão que, neste momento, se coloca é a seguinte: será que os professores estão preparados para dar resposta aos desafios que a implementação da BNCC lhes coloca?

Apesar de, na escola em que decorreu a pesquisa, ser evidente a certeza dos professores em relação à necessidade da formação continuada, porém, garantiram que a formação do ano letivo de 2019 não teve como foco principal os estudos sobre a BNCC, como se pode constatar pelas afirmações dos docentes que foram entrevistados: “(...) fizemos alguns estudos, mas superficial até porque não tínhamos total conhecimento sobre ela. (P8). (...) a formação continuada ela teve pontos, partes que eram sobre a BNCC, mas nada específico (...), com foco não. (P5). (...) Sim, mas ainda insatisfatória” (P9).

Como facilmente se depreende, neste período era essencial promover a formação do corpo docente e fazer uma ampla divulgação das medidas a implementar junto da comunidade escolar, uma vez que se trata de um conjunto de alterações que a todos diz respeito. Porém, as respostas dos entrevistados permitem constatar que o estudo e a divulgação do documento foram insatisfatórios.

Quanto a terem apoios específicos, os professores declararam que receberam orientações apenas para a construção dos planeamentos, mas não em relação ao entendimento do documento como um todo, nem da filosofia que lhe está subjacente, como se pode constatar em suas falas:

De certa forma sim, mas acredito que não notáveis. Acredito que nesse próximo ano letivo mude (P2). Mais ou menos, o planeamento anual já veio com essas habilidades da BNCC né, relacionadas ao nosso componente curricular (P3). (...) foram dados alguns conhecimentos básicos da BNCC, a gente teve que buscar mais essa adequação, mas não foi um trabalho muito específico (P5). Na verdade, apoios específicos não, algumas, mas poucas, orientações apenas (P8).

Sendo assim, verifica-se que, embora os professores reconheçam a importância do seu papel – “Acho que o professor é realmente a base dessas novas diretrizes, tem que partir do professor fazer um bom trabalho pra que elas sejam aplicadas” (P1) –, não se sentem devidamente preparados, informados e/ou orientados para conseguirem implementar essas



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

mudanças nas suas práticas pedagógicas, pois não tiveram participação efetiva na construção dos documentos, nem uma formação adequada, como se torna evidente pelas declarações de um dos entrevistados:

(...) um projeto como foi à elaboração da BNCC depende cem por cento do professor para fazer a sua implementação. Por isso, a necessidade de ele ter participado efetivamente na sua construção, o que facilitaria a sua colocação na prática na sala de aula. Porque, na prática, muitas vezes a dificuldade não te deixa fazer. (P5)

A verdade é que a educação brasileira está passando por enormes mudanças e os educadores não estão totalmente preparados para lidar com elas. É essencial a valorização do professor, justamente devido à sua importância, o que produzirá um maior impacto na qualidade do ensino, perante a nova definição das diretrizes educacionais.

Considerações finais

Por fim, importa considerar que os professores, ao colocarem a proposta de uma reforma curricular em prática, procedem à sua interpretação e traduz o prescrito em função das suas possibilidades concretas de trabalho e de suas concepções, o que, por norma, desemboca num currículo de certo modo diferenciado do que foi originalmente proposto.

O resultado da investigação evidenciou que os professores reconhecem que não se sentem completamente preparados, pois, para além de não ter havido formação continuada centrada em estudos sobre a BNCC, também não participaram no seu processo de construção. Além disso, a divulgação do documento e das alterações pretendidas deixou muito a desejar, visto que não houve grande empenho por parte dos órgãos competentes nesse processo. Embora sejam reconhecidos como os principais agentes responsáveis por colocar em prática as novas diretrizes da educação, constataram que, sem conhecimentos e o empenho de todos, não será possível vislumbrar mudanças de forma efetiva.

O que se pode observar é uma forte inquietação dos professores, uma vez que faltou formação direcionada para a análise e compreensão dessa nova proposta. Daí a seguinte questão: *Como implementar na prática um currículo quando não se tem total conhecimento do que é sugerido no mesmo?*

Como facilmente se compreende é que se torna praticamente impossível delinear essa ação. Não houve estudos, nem formação destes profissionais. Por isso, apesar de saberem que a BNCC é obrigatória, sentem-se à deriva, sem ter a quem recorrer ou a quem tenha conhecimentos para orientá-los. De fato, existe uma falha significativa nas articulações entre as secretarias de educação, os centros de formação e os gestores, o que se reflete na falta de rumo exibida pelos professores. Como já referido oportunamente, a formação continuada realizada no letivo de 2019 não teve como apreciação a BNCC, o que vai na contramão sobre



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

o que o próprio documento destaca que é, justamente, a importância dessa formação para o processo de implementação. Existe, portanto, uma disparidade entre o que é propalado pelos órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC) e a efetiva realidade vivida nas escolas.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar. *Revista Educação*, São Paulo, n.3, p. 26-35, 2007.

BALL, S. J. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-service Education*, v. 20, nº 1, p. 5-16, 1994.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. L'École capitaliste en France. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século. 2003.

BOURDIEU, P. *A Miséria do Mundo*. Trad. Mateus. S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Recuperado a 06 de setembro de 2019 em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIMENO, J. S. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, (pp. 63-92), 1995.

IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano. 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto* (6ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes. 1994.

MENEZES, L. C. A escola dos últimos 25 anos. *Revista Nova Escola*. Ed. nº 239, p. 146, 2011.

MIGUEL, L. F. Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 84: 25-63, 2011.



Eixo Temático 3: Formação de professores e políticas de formação inicial e continuada

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (pp. 55-64), 2016.

MORIN, E. *Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza (texto policopiado). 2010.

PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. 197-221, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45>. Acesso em 15 de maio de 2020.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora. 2001.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Recuperado a 10 de setembro de 2019, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.

SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-124. 2005.

VASQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

ATIVIDADES INTERATIVAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A ALFABETIZAÇÃO ONLINE

Mônica Marcílio Assunção¹¹⁸

José Jailton da Cunha¹¹⁹

Introdução

O cenário da pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), trouxe diversas implicações para a educação escolar, pois para conter a disseminação da doença, medidas de distanciamento social foram necessárias, impulsionando o fechamento físico das escolas. Neste contexto, para garantir a aprendizagem dos estudantes as escolas tiveram que se organizar a partir de aulas remotas e os professores, para se adaptarem a essa nova realidade de ensino, foram impulsionados a se apropriarem de novas metodologias e ferramentas tecnológicas interativas.

Este estudo trata de um relato de experiência descritivo, de abordagem qualitativa, que tem por objetivo relatar a experiência, possibilidades e desafios vivenciados na execução de um projeto de alfabetização online, a partir do trabalho colaborativo entre professores na cocriação de atividades interativas digitais para crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador autonomia na análise dos dados, ou seja, trabalha com o universo de significados no qual está relacionado com o ser humano em sua totalidade. Assim, foi definida por possibilitar uma visão mais ampla do objeto estudado pois, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2002 p. 21-22).

Diante disso, considerando a alfabetização de crianças como fator indispensável para a continuidade do processo de escolarização em todas as etapas do ensino, e diante das necessidades de distanciamento social, o projeto visou promover o desenvolvimento dos estudantes no que se refere aos direitos de aprendizagem contemplados na Base Nacional Comum Curricular. Com foco em ações e intervenções pedagógicas, versou sobre o domínio progressivo de habilidades relacionadas à consciência fonológica em práticas de linguagem,

118 Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). E-mail: monimarcilio@hotmail.com

119 Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: cunhajose2018@gmail.com



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

envolvendo a percepção das relações grafema e fonema, como sendo estas capacidades imprescindíveis para a aquisição da leitura e escrita.

Desenvolvimento

A aquisição da leitura e da escrita se apresenta como uma condição fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa humana e sua integração na vida social. Dessa forma, a alfabetização de crianças se apresenta como fator indispensável para a continuidade do processo de escolarização em todas as etapas do ensino.

No Brasil, a alfabetização vincula-se ao direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, a partir da expansão do acesso à escola pública, assegurou o aumento das oportunidades de escolarização no ensino fundamental alcançando, em 2019, o percentual de 99,7% de pessoas, na faixa de idade de 6 a 14 anos, na escola (IBGE, 2020).

No entanto, mesmo mediante os avanços da atual universalização do acesso à educação, muitos entraves ainda persistem, principalmente no que se refere ao desempenho dos estudantes em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita. Pois, verifica-se que mesmo diante do aumento relevante de matrículas escolares no ensino fundamental, a maioria dos estudantes permanece por muitos anos sem adquirir as habilidades de leitura e escrita, ou adquirem tais habilidades apenas no nível instrumental, na condição de analfabeto funcional (MENARBINI, 2019).

Dessa forma, Soares (2004) defende que o processo de alfabetização precisa estar inserido no letramento, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Historicamente, a temática da alfabetização se apresenta como alvo de recorrentes estudos e, durante muito tempo no Brasil, o processo de aquisição da leitura e escrita era compreendido, principalmente, como sendo o resultado de práticas pedagógicas pautadas no ensino formal das letras do alfabeto, desvinculadas de um contexto significativo para o aluno e centradas no ensino a partir de métodos mecanizados de codificação e decodificação de letras e sons (SOARES, 2016, p. 17).

Os persistentes fracassos escolares na aprendizagem inicial da língua escrita, a partir de 1980, evidenciaram estudos sobre a psicogênese da escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985). Na construção dos conceitos, o processo de alfabetização não se restringe a repetição de cadeias de letras. Segundo as autoras, a alfabetização é um processo de construção e de representação da linguagem que considera a apropriação da escrita apoiada em hipóteses que a criança desenvolve ao longo da aprendizagem.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Dessa forma, verifica-se um novo conceito de alfabetização que ao ser incorporado ao contexto educacional produziu transformações significativas no processo ensino e aprendizagem da língua escrita. Os seguintes trechos dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa trazem tal afirmativa:

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (BRASIL, 1997, p. 20).

No entanto, mesmo diante da grande repercussão que tal concepção sobre o tema produziu no Brasil, Soares (2011) aponta que muitos professores ainda apresentam dificuldades em diagnosticar os níveis de conceptualização das crianças em relação à escrita.

Dados de pesquisas realizadas no Brasil demonstram índices alarmantes referentes a alfabetização no país. Conforme os últimos dados da [Avaliação Nacional da Alfabetização](#), (, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 45,27% dos estudantes, acima dos 8 anos, apresentam os níveis de proficiência suficientes em leitura. Ou seja, menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defende que o foco da atuação docente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser a alfabetização, afim de possibilitar a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Dessa forma, diante da nova meta definida, a BNCC antecipou o prazo para alfabetização das crianças que deverá acontecer até o segundo ano do ensino fundamental (sete anos de idade), sendo que antes a expectativa era de acontecer até o terceiro ano (oito anos de idade). Diante disso, constata-se que esta alteração pode indicar um potencial agravante para as condições anteriormente apresentadas, visto que o processo de aquisição da leitura e da escrita já se encontrava mediante a sérios desafios.

Neste cenário de grandes desafios para a educação e em especial para a alfabetização, surge a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), anunciada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, que trouxe para o Brasil e o mundo uma série de impactos de ordem social, econômica e cultural.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

A implementação do distanciamento social como medida preventiva para conter a disseminação da doença ocasionou mudanças significativas na oferta da educação escolar. Pois, determinou o fechamento temporário das instituições escolares, exigindo uma reorganização do ensino para manter a continuidade do ano letivo (BRASIL, 2020). Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o impacto da pandemia alcançou mais de 1,5 bilhão de estudantes.

Neste contexto, para garantir a continuidade das aprendizagens dos estudantes, as escolas tiveram que se organizar a partir de aulas remotas. Os professores, para se adaptarem a essa nova realidade de ensino, foram impulsionados a se apropriarem de novas metodologias e ferramentas tecnológicas interativas. Tais mudanças impuseram diversas adequações para que fosse possível a oferta da educação no formato online, principalmente no contexto da alfabetização de crianças.

Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolveu no contexto educacional da pandemia de Covid-19, no ano de 2021, com uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública, a maioria egressos da educação infantil. O ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental traz desafios, pois é um momento de transição na vida do estudante. Dessa forma, busca-se desenvolver ações integradoras entre os professores, a equipe pedagógica e a família, no intuito de promover um processo acolhedor que ofereça continuidade da aprendizagem e melhor adaptação do estudante.

Contudo, o ano letivo se iniciou no contexto do ensino remoto emergencial ocorrendo predominantemente por meio da internet, com uma turma composta por 23 alunos, em idades entre 5 e 6 anos. As necessidades de interação se acentuaram, demandando maior acolhimento e a criação de vínculos afetivos com a instituição escolar a qual os estudantes estavam matriculados.

A saber, as ações propostas para que as crianças pudessem iniciar suas primeiras interações entre si e com a professora foram: a confecção de um mural online com fotos dos alunos integrantes da turma, bate papo virtual com dinâmicas de apresentação, produção de vídeos e jogos de boas-vindas personalizados, dentre outros. Plataformas específicas foram indicadas pela escola para garantir o acesso de todos os estudantes. Os materiais, como atividades, áudios, jogos e vídeos pedagógicos eram disponibilizados nestas plataformas, porém devido a idade das crianças, geralmente, os contatos com a escola e professora eram realizados pela família.

Os encontros virtuais entre os estudantes e a professora aconteciam online pela plataforma Google Meet, por meio do celular, tablet, computador ou notebook, porém a maioria dos estudantes não apresentavam uma participação satisfatória nesses encontros. Algumas famílias alegavam não possuir acesso à internet, ou dispor de uma conexão lenta. Outras, apresentavam dificuldades de acesso aos recursos dos aplicativos, uso de celulares obsoletos e algumas revezavam o uso do dispositivo com outros membros da família acarretando em



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

horários específicos de acesso, que muitas vezes ocorria no turno da noite, comprometendo, inclusive, a realização das atividades propostas. Desse modo, Neri (2012) confirma que a desigualdade social que o Brasil enfrenta se reflete diretamente na exclusão digital da população.

Considerando todas as especificidades que incidem sobre o processo de alfabetização em aulas presenciais, mediar este processo em tempos de pandemia de Covid-19 configurou-se como um desafio, pois alfabetizar sem estar fisicamente próximo ao estudante requer um olhar para o contexto educativo, a fim de ressignificar os modos de ensinar e de aprender, visto que, conforme Paulo Freire (1989, p. 72), “Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.”

Ainda, tomando o contexto atual, compreende-se que a maioria das famílias não apresenta formação específica para promover as intervenções necessárias na construção do processo de alfabetização, alguns, inclusive, demonstram limitações no domínio de leitura e escrita.

Dessa forma, o projeto foi elaborado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, elencadas a partir de uma sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), que permitiu identificar quais as hipóteses as crianças já haviam construído sobre a língua escrita, para que assim fossem delimitadas as intervenções.

Os encontros online se caracterizaram como momentos de interação entre os estudantes e a professora, sendo oportunizados para o desenvolvimento intencional da aprendizagem da leitura e da escrita, numa abordagem específica pautada nas competências da BNCC. Estas, versam sobre o domínio progressivo de habilidades relacionadas à consciência fonológica em práticas de linguagem, envolvendo a percepção das relações grafema e fonema, como sendo estas capacidades imprescindíveis para a aquisição da leitura e escrita. De acordo com Moraes (2006)

Consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. O funcionamento que as caracteriza é metalinguístico, porque o sujeito reflete sobre a própria língua, em lugar de usá-la para se comunicar e apenas alcançar os propósitos normais da vida cotidiana. E é fonológico porque opera sobre segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas) que estão no interior das palavras. [...] A consciência fonológica é, portanto, um tipo de reflexão metalinguística (MORAIS, 2006, p. 60).

Moraes (2006) afirma que a consciência fonológica é um fator fundamental para o sucesso na alfabetização e que a evolução no desenvolvimento desta competência depende das oportunidades que envolvem a reflexão sobre significado e sua dimensão sonora, o que corrobora com a afirmação de Zorzi (2015, p. 26):



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Embora sem usar a noção de Consciência Fonológica, Vygotsky há muito já afirmava que para aprender a escrever, a criança terá que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras ou sons que pronuncia, por imagens de sons ou de palavras. Isso significa que, quando a criança fala, a consciência dos sons que ela pronuncia é muito imperfeita, uma vez que sua atenção está dirigida para o sentido e não para a composição sonora da palavra. (ZORZI, 2015, p. 26).

As plataformas educativas utilizadas apresentaram potencial para o trabalho docente colaborativo na cocriação de materiais educativos personalizados e totalmente adaptados às necessidades da turma, com vistas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para consolidação das competências da consciência fonológica apresentadas na BNCC.

Tais plataformas apresentam recursos como imagens interativas diversas, apresentações, infográficos, a inserção de vídeos, links, áudios com a voz da professora, etc.

O recurso de criação e edição de áudios, com a gravação da voz da professora regente, propiciou momentos de aulas assíncronas, onde foi possível adicioná-los às atividades interativas e enviar aos alunos para que realizassem de acordo com a rotina da família. Nestas atividades foi possível gravar comentários em áudios com orientações e instruções sobre a realização das tarefas, retomando os assuntos dos encontros virtuais síncronos, com observações e reflexões sobre a dimensão sonora das palavras, incluindo a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas, buscando garantir um processo de construção no qual a criança é compreendida como sujeito ativo, capaz de interagir com o objeto de ensino (SOARES, 2003).

As avaliações aconteciam periodicamente para verificar as hipóteses da escrita construídas individualmente pelos estudados. As aulas online, seguintes, eram planejadas a partir dos resultados obtidos e tinham como objetivo promover o diálogo e reflexão, buscando garantir a evolução das crianças no domínio das relações grafema e fonema. Hoffmann (2012, p. 152) afirma que “desvendar na medida do possível os ‘enigmas’ de uma criança exige, portanto, observação contínua, estudo e reflexão”.

As contribuições pedagógicas e potencialidades do uso de atividades interativas digitais na alfabetização puderam ser observadas durante as sequências de encontros virtuais, pois possibilitaram a participação ativa e interação durante o desenvolvimento das atividades e, posteriormente, de forma assíncrona, a realização de atividades complementares online para sistematização do conhecimento.

Dessa forma, considerando as limitações do ensino remoto emergencial, no que se refere às condições de acesso e a impossibilidade de manter a mesma qualidade das experiências escolares do ensino presencial, este projeto visou integrar as necessidades de aprendizagem das crianças para o seu desenvolvimento no contexto pandêmico. Sua finalidade foi reduzir as perdas educacionais diante da imprevisibilidade quanto ao retorno às aulas presenciais.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Assim, o uso de atividades digitais com recursos audiovisuais possibilitou a participação online dos estudantes, despertando interesse e motivação em aprender, contribuindo para uma aprendizagem significativa relacionada às aquisições de competências para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Considerações Finais

Ainda que, a educação remota não substitua as experiências escolares do ensino presencial para os anos iniciais, e uma parcela significativa de alunos tenha enfrentado alguma dificuldade no acesso aos encontros virtuais, os principais resultados apresentaram evidências de que o uso de recursos didáticos audiovisuais no processo de alfabetização pode contribuir para o avanço progressivo dos conhecimentos dos estudantes na aquisição da leitura e da escrita.

O uso de atividades digitais com recursos audiovisuais possibilitou a participação online dos estudantes, despertou o interesse e motivação em aprender, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. I. SAEB – Avaliação Nacional De Alfabetização – Edição 2016. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 32, 01 de Junho. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação infantil – **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. p. 152, ed. Mediação. Porto Alegre 2012.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

IBGE. Educação 2019, PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, v. 2019, n. 2, p. 1–16, 2020.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. [s.l: s.n.]

MENARBINI, A.; TAVARES GOMES, M. O Direito Das Crianças À Alfabetização: Um Desafio Na Educação Brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 3–18, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 9ª Ed. 21 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. Jul./Ago., 2006, v. 12, n. 70.

NERI, M. C.(Org.). **Mapa da inclusão digital**. Rio de Janeiro:CPS - FGV/IBRE, 2012, p. 190.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, p. 5, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2016.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (2020). Educação: da interrupção à recuperação. Acesso em 20 de junho de 2021 <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>.

ZORZI, J. Educação: Questões para reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever. *In*: QUEIROGA, B. A. M. de; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. (org.). **Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiências**. Brasília: Editora Kitron, 2015.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

A ESCRITA DIGITAL NAS AULAS REMOTAS: O TÓPICO DISCURSIVO NO *CHAT DO GOOGLE MEET*

Amanda Aparecida da Costa¹²⁰

Ananias Agostinho da Silva¹²¹

Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade¹²²

Introdução

A popularização da *internet* afetou a forma como os seus usuários se relacionam socialmente, porque permitiu novas possibilidades de interação através da máquina, assim como o surgimento de novos modos específicos de se comunicar, o que supôs o emprego de uma linguagem digital. Nas redes sociais digitais, por exemplo, os usuários têm contato direto com uma diversidade de textos típicos daquele espaço, caracterizados, sobretudo, pelo hibridismo de linguagens (isto é, pela multisssemiose).

Em contexto educacional, em específico no ensino da disciplina língua portuguesa, para além do trabalho com a materialidade linguística dos textos, é preciso que se considerem outros aspectos de ordem da multimodalidade dos gêneros, como o *design* gráfico, a estrutura do texto na página e os elementos em movimento, dentre outros aspectos presentes nos textos falados ou escritos que estão a constituir modos de significação no ambiente virtual.

120 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: amanda17aparecida@gmail.com

121 Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

122 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: gabriellythiciane@gmail.com



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

De maneira geral, as tecnologias digitais na escola podem ser empregadas através de ferramentas que permitem a interação síncrona e assíncrona. Chamam-se de síncronas as ferramentas que permitem a interação em tempo real e de assíncronas aquelas que possibilitam a interação desconectada do tempo e do espaço. No período pandêmico¹²³, a *internet* e suas ferramentas têm apresentado função preponderante para a educação. Os professores precisaram se apropriar desses recursos no período de atividades remotas¹²⁴.

O uso didático-metodológico das tecnologias está contemplado em documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular, aparecendo tanto de forma transversal quanto de forma direcionada, como destaca a competência geral de número cinco, que trata da necessidade de se fazer uso das tecnologias disponíveis a fim de estabelecer uma comunicação efetiva entre alunos e professores, bem como para o compartilhamento de informações e construção do conhecimento.

Especificamente no período pandêmico, a plataforma digital *Google Meet* se tornou um dos principais recursos tecnológicos utilizados para a realização de aulas síncronas. O *Google Meet* fornece serviços de chamadas de vídeo tanto pelo aparelho de celular quanto pelo computador, daí a facilidade de sua popularização. Nas aulas virtuais desenvolvidas no *Meet*, o *chat* é uma ferramenta que pode causar entretenimento para os participantes, visto que as informações são compartilhadas por comunicação escrita síncrona, isto é, em tempo real entre docentes e discentes, servindo de espaço para debates, discussões, entrevistas, análises e até mesmo conversação informal.

Talvez pelo fato de os sujeitos não estarem em presença física uns dos outros, parece não haver forte monitoramento das escolhas linguísticas realizadas pelos usuários, resultando em um estilo de linguagem informal. Como bem mostra Hilgert (2001, p. 24), a interação via *chat* “acontece por escrito, por força das características do meio eletrônico usado, mas os interlocutores sentem-se numa interação falada”, dada a informalidade da situação. As interações que se desenvolvem nessas ferramentas, como no *chat* do *Google Meet*, assim como os inúmeros gêneros que surgiram no ambiente digital, têm sido objeto de interesse de estudo da Linguística Textual, disciplina cujo objeto de estudo é o texto.

123 No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia causado pelo novo coronavírus *Sars Cov 2*, que provoca uma infecção respiratória chamada de Covid-19, altamente contagiosa. No Brasil, até o dia 13 de junho de 2021, o número de mortos pela doença já alcançava o número de 487.476.

124 O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade autorizada temporariamente pelo Ministério da Educação a fim de cumprir o cronograma de aulas presenciais, no período da pandemia, em modo *on-line* e se difere da Educação à Distância (EaD), tendo em vista que este modelo é realizado de forma programada, com cumprimento total ou parcial da carga horária de um curso com apoio de tutores, professores e recursos tecnológicos.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Nesse artigo, compreende-se o conceito de tópico discursivo a partir do referencial da Linguística Textual, a fim de entender o seu funcionamento no gênero *chat* da plataforma do *Google Meet*. Portanto, busca-se observar o funcionamento da língua em uso no ambiente virtual. Assim, essa pesquisa se justifica tendo em vista o emprego do *chat* como espaço de interação síncrona entre sujeitos, bem como enquanto suporte de mediação para o ensino.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como descritiva, visto que se registram e interpretam os dados sem proceder interferências. Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, pois o material coletado nas conversações do *chat* durante duas aulas de língua portuguesa ainda não recebeu nenhum tratamento analítico. Do ponto de vista da abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Quanto à organização, esse trabalho, além desta introdução, está estruturado da seguinte forma: uma seção de fundamentação teórica, que apresenta e discute sobre a noção de tópico discursivo, bem como de estudos sobre a temática. A segunda seção destaca o caminho metodológico utilizado para coleta e análise dos dados e suas respectivas interpretações. Por fim, na terceira seção, realiza-se a análise dos dados e são apresentados os resultados esperados e as conclusões levantadas sobre o estudo.

A Noção de Tópico Discursivo

Com o avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação, a Linguística Textual tem se empenhado na análise dos chamados textos digitais. Na verdade, a LT sempre tomou o texto como objeto de investigação, primeiramente o texto escrito e o texto oral, mas conforme foram variando as formas de interação e, por conseguinte, os textos, esse objeto tem se complexificado. No quadro teórico da Linguística Textual, a noção de tópico discursivo tem sido bastante produtiva, já que corresponde ao elemento estruturador do texto sobre o qual os interlocutores interagem, mantendo, mudando ou retomando o mesmo assunto de que se fala. Dessa maneira, trata-se de uma informação fundamental à produção do texto, porque orienta a sua construção no que diz respeito à progressão temática, como também para a interpretação, já que direciona a leitura de cada segmento textual, assim como o percurso desenvolvido pelo leitor para a construção do sentido global do texto.

A noção de tópico recobre duas frentes de trabalho nos estudos linguísticos distinguidas a partir do adjetivo caracterizador. Fala-se de tópico frasal (ou sentencial) e tópico discursivo. A distinção entre esses dois termos sinaliza abordagens de análise distintas, conforme observa Marcuschi (2006). O autor explica que a primeira noção, de natureza eminentemente sintática, tem sido trabalhada em uma perspectiva funcionalista e se refere ao conceito de tema, ou seja, o dado sobre o qual se fala em uma frase, que se opõe ao rema, o comentário que se faz do tema na frase. Já o tópico discursivo corresponde a uma noção mais ampla, de



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

abordagem textual, que se refere ao assunto ou conteúdo tratado no texto ou em segmentos de um texto. Trata-se da “ideia comum de que o tópico sintetiza um fragmento de discurso coerente, sem que seja, via de regra, explicitamente mencionado pelo falante/escritor” (PINHEIRO, 2006, p. 44).

Para Pinheiro (2006), o tópico tem característica interacional e se adequa aos seus usuários. Segundo o autor,

O tópico, portanto, se identifica com a questão de interesse imediato, serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva focalizada. Nesse sentido ele é visto como uma categoria analítica, de base textual-discursiva, ou seja, relaciona-se ao plano global de organização do texto. Mas é também uma categoria interacional, pois é resultante da natureza interativa e colaborativa do discurso (PINHEIRO, 2006, p. 44).

Segundo Jubran (2006, p. 35), na tentativa de conceituar a unidade discursiva, já que a categoria tópico discursivo aparece abstrata, diversos linguistas buscaram identificar categorias mais concretas à análise, como as propriedades de centração e organicidade. A centração é gerada a partir da convergência de contribuições conversacionais para um assunto proeminente. A organicidade é gerada pela “organização dos tópicos no texto, em termos de sequenciação e de variáveis graus de detalhamento que eles comportam nas manifestações verbais” (KOCH; JUBRAN, 2006), ou seja, trata-se de ocorrência de relações interdependentes entre tópicos, ocorrendo concomitantemente no plano hierárquico e linear do texto (JUBRAN, 2006).

A despeito da propriedade de centração, Jubran (2006, p.35) sugere complementações, tendo em vista que, apesar do caráter pragmático de cooperação entre os locutores do texto, “não abarca a contrapartida interacional, pertinente a uma abordagem textual-interativa do texto”. Desse modo, para atingir a função interacional, Jubran (2006) faz a revisão dos traços:

- a) a concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;
- b) a relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;
- c) a pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais (JUBRAN, 2006, p. 35).



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Esses três traços observados pela autora são importantes, porque permitem compreender o funcionamento da propriedade de contração e, por extensão, da própria categoria do tópico discursivo.

Em relação à propriedade tópica de organicidade, a autora menciona dois planos: i) o plano hierárquico, no qual os tópicos se organizam em grau de abrangência do assunto, de acordo com as dependências de super e subordenação entre tópicos; ii) o plano linear, no qual a articulação tópica na linearidade ocorre por meio de adjacências ou interposições de tópicos diferentes na linearidade discursiva (JUBRAN, 2006). Especificamente no plano hierárquico, as relações de organização tópica são estabelecidas de maneira interdependente, o que sugere a existência de quadros tópicos, caracterizados pela contração num tópico mais abrangente (supertópico-ST), pela divisão dos supertópicos em tópicos co-constituintes (SbT) e pela possibilidade de divisões dos tópicos constituintes, o que implica uma organização hierárquica.

O exemplo a seguir trata-se de um artigo de opinião tirado da revista Superinteressante.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Texto 1 - Exemplo de texto

Autoritário não é quem promove lockdown. É quem prega a desobediência civil

A ideia de armar a população como medida de segurança pública é controversa, mas debatível. Dá para tecer argumentos racionais contra e a favor. Bolsonaro, porém, cruzou a linha vermelha da racionalidade ao dizer que é preciso armar a população para “impedir uma ditadura”. E é por isso que esse texto está aqui. A cobertura do dia-a-dia da política não faz parte do escopo de assuntos da SUPER, mas os debates sociais fazem. Bolsonaro disse: “Vem um prefeito de b... e manda algemar; mas, se o cidadão, estiver armado, ele vai para a rua”. Sua defesa do armamento da população, aí, muda de alvo. O elemento a ser combatido aí não é o bandido. É a polícia – a representante da autoridade pública nos Estados e municípios. Ele exalta o uso de arma de fogo como ferramenta de desobediência civil.

A discussão sobre a imposição de lockdowns deve ficar exclusivamente entre as autoridades. Se o Presidente discorda das medidas, sem problemas: que converse com os governadores e prefeitos. Se não se chega a um acordo com os governadores e prefeitos, não há o que fazer. Ele deve obedecer a Constituição – que dá autonomia aos Estados e às cidades para decidir o que abre e o que fecha. E se o Presidente não concorda com a Constituição, que encontre apoio no Congresso para alterá-la – sim, a ideia de acabar com os isolamentos é estapafúrdia, anticientífica e aumenta o número de mortos, mas um Presidente pode tentar convencer o Congresso de que está certo.

O que um Presidente não pode é apelar à população para que ela própria não siga a Lei. E, pior: para que reaja com violência às determinações legais dos Estados e Municípios – todos comandados por autoridades igualmente eleitas. Ao bradar por uma resistência armada contra seus adversários políticos, Bolsonaro se comporta como um Nicolás Maduro, que distribui fuzis para grupos que o apoiam, como um Hugo Chávez, que antes de morrer disse que pretendia armar um milhão de venezuelanos. Se comporta como um ditador. E ferramenta que temos para coibir arroubos ditatoriais não é arma de fogo. É a própria democracia. É a Constituição da República. E ela não confere ao chefe do executivo o direito de incitar a desobediência civil.

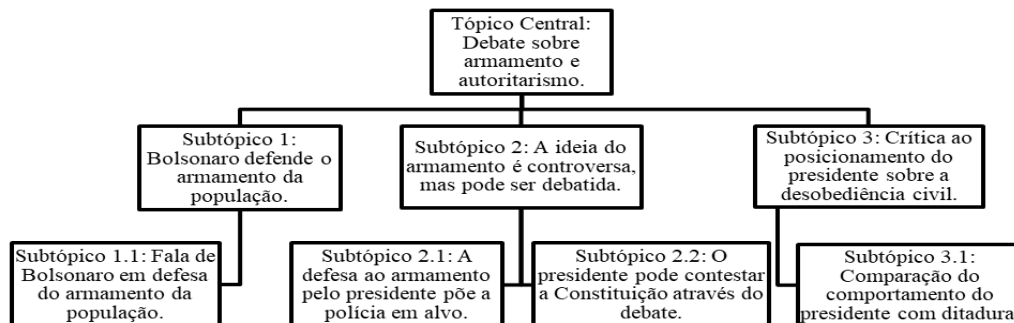
Fonte: Revista Superinteressante, 2020.

Publicado na revista Superinteressante em maio de 2020 por Alexandre Versignassi, o texto defende a importância da discussão sobre o autoritarismo e a desobediência civil em torno do armamento da população defendido pelo Presidente da República. A partir desse texto, observa-se na Figura 1 como se dá o diagrama de organização tópica hierárquica, no qual os tópicos discursivos partem de um assunto abrangente “*Autoritarismo*” e são subcategorizados em sub-tópicos relacionados ao tópico central, mas com intuito de afunilamento do tópico.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Figura 1 - Diagrama de organização tópica hierárquica



Fonte: Elaboração própria

Por sua vez, o plano linear é caracterizado a partir de relações de:

a) Continuidade: a organização sequencial dos tópicos se dá de modo que um tópico novo é iniciado apenas quando está esgotado o precedente.

b) Descontinuidade: caracteriza-se como uma interrupção da sequencialidade linear, verificada em casos de:

- Ruptura tópica: ocorre quando um tópico em curso é interrompido pela introdução de novo tópico, de forma que o anterior não seja mais retomado;

- Cisão tópica: é a divisão de um tópico em segmentos descontínuos;

- Expansão tópica: trata-se de dados mencionados no interior de um segmento tópico, que, posteriormente, desenvolver-se-ão como tópicos (JUBRAN, 2006).

De acordo com Koch & Penna (2006), para que o texto tenha coerência é necessário que apresente centração, ou seja, é preciso que a progressão tópica aconteça sem rupturas do tema em desenvolvimento, mantendo a coerência textual, ficando clara a importância da centração para a manutenção tópica. Em relação à articulação de enunciados e de tópicos, Pinheiro (2003) afirma que o segmento tópico ocorre por meio do encadeamento dos termos de referência no texto. Costa Val (2006, p. 22) diz que “avaliar a continuidade de um texto é verificar, no plano conceitual, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no plano linguístico, se esses elementos são retomados convenientemente”. A partir dessa compreensão, é preciso conferir como os elementos percorrem o desenvolvimento textual.



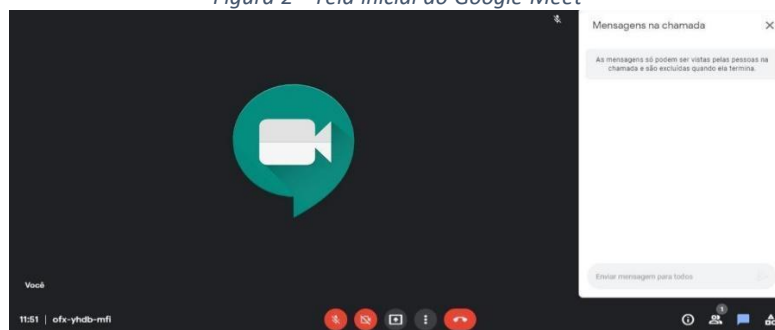
Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Análise dos dados

A noção de tópico discursivo, de acordo com Fávero (1999), é “aquilo acerca do que se está falando”, ou seja, é o que se determina a organização tópica de um texto. Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar o tópico discursivo em conversações no *chat* de aulas remotas de língua portuguesa aplicada na plataforma do *Google Meet* para discentes do Ensino Médio. Assim, para alcançar tal objetivo, buscou-se, primeiramente, coletar os dados para estudo e, em seguida, realizar uma análise da conversação reproduzida no *Chat* do *Google Meet*.

A interface da plataforma do *Google Meet* está apresentada na imagem a seguir:

Figura 2 - Tela inicial do *Google Meet*



Fonte: Elaboração própria.

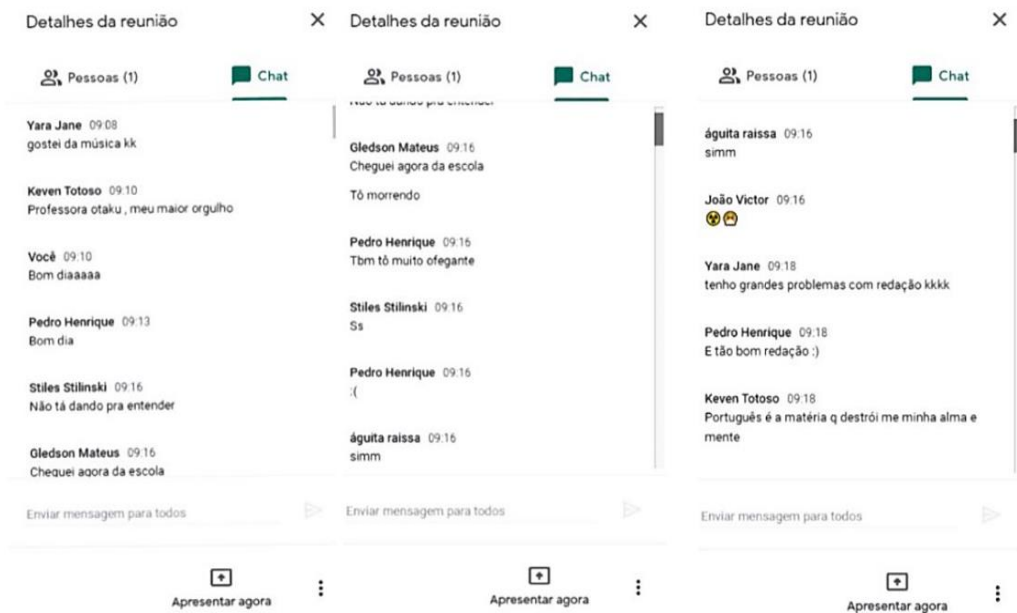
A tela inicial de videoconferência do *Google Meet* apresenta itens necessários para a ocorrência de interação, em tempo real, entre colaboradores de forma remota. Após a fase de acesso à plataforma, os participantes ficam diante dos elementos de comando das atividades que direcionam a comunicação e interação através de vídeo, microfone e comunicação escrita no *chat*. Na barra inferior, ficam os botões que ativam e desativam microfone, câmera, botão de compartilhamento, tecla de mais opções, botão de encerrar chamada, detalhes da reunião, participantes da reunião, acesso ao *chat* e comando de atividades. Esses *links* de atividades e os comandos possibilitam o acesso simples e intuitivo à plataforma. No plano central da tela, fica exposta a imagem reproduzida por vídeo de um dos participantes da reunião. Esta tela pode ser configurada pelos usuários, mudando *layout* de disposição de imagens de cada participante.

Para exemplificar o que foi até aqui exposto, bem como para atingir o objetivo pretendido no trabalho, apresentam-se, abaixo, arranjos textuais compostos por trechos de aula de Língua Portuguesa de uma escola pública ocorrida no *Google Meet*. A coleta de dados ocorreu através do recurso *Print Screen*, tecla disposta nos teclados de computadores que captura a imagem em exibição na tela. A situação de interação tem início com a apresentação inicial da professora na plataforma de videoconferência, cumprimentando os participantes e, como resposta, o início do diálogo no *chat*.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Figura 3 - Captura da conversação



Fonte: Elaboração própria.

Esse exemplo apresenta um trecho inicial da interação escrita desenvolvida no *chat* da aula, motivada, especialmente, pela fala da professora na videoconferência. A docente iniciou a aula tratando sobre a realização de leitura crítica de imagens com alunos de uma 1ª série do Ensino Médio. Para isso, foram compartilhados *slides* com textos verbais e imagéticos como apoio visual para o público em questão. Assim sendo, há uma integração entre o texto oralizado pela professora no vídeo e as conversas desenvolvidas no *chat*, que é um ambiente onde os usuários sintetizam as respostas e raciocinam rapidamente para ler as mensagens, configurando quase que uma única situação de interação multimodal.

No que diz respeito à propriedade do tópico discursivo centralização, é possível identificar que os interlocutores contribuem para uma conversação convergente ao tópico central apresentado pela professora que é compreendido como “*Introdução à reunião*”. Isso fica evidenciado nas interações dos alunos, especialmente quando interagem com uma possível música que está sendo compartilhada no início da interação, quando falam “*gostei da música kk*”.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Os demais tópicos se referem ao tópico central e são elencados pelas falas "*gostei da música kk*", "*professora otaku, meu maior orgulho*", "*Bom diaaaaa*", sugerindo uma relação convergente entre o tópico central e os subtópicos desta conversação.

Neste recorte, embora o texto seja escrito, ele apresenta características do texto oral. É possível observar que a interação via *chat* "acontece por escrito, por força das características do meio eletrônico usado, mas os interlocutores sentem-se como numa interação falada" (HILGERT, 2001), como se vê exemplificado em "*Bom diaaaaa*", "*tô morrendo*" e "*Simm*" com intuito de marcar uma expressiva entonação da fala oral.

Para Koch (2006a), a continuidade tópica é imprescindível para a coerência textual. Já Costa Val (1994) considera a continuidade como fator de textualidade. Segundo essa autora, uma sequência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto (COSTA VAL, p. 21, 1994). Discordamos dessa autora e preferimos concordar com Koch (2006). No caso do gênero *chat*, podemos perceber que há uma sequência de falas na qual, ainda que se possa tratar de subtópicos distintos, a confluência de todos eles constitui um único texto.

Seguindo essa lógica, no *chat*, são comuns desvios inesperados do assunto sem que isso cause tanto estranhamento ao texto. Diante disso, na conversação analisada, os tópicos "*saudações iniciais da reunião*", "*interações com a música*", "*informações pessoais sobre os alunos*", "*justificativa do atraso*", "*condição física do aluno*", "*problemas de compreensão da aula*" e "*dificuldade com a redação e a disciplina português*" surgem de forma espontânea no decorrer da interação. Isto significa que essa descontinuidade tópica, ou seja, os problemas de continuidade não comprometem, necessariamente, o texto desse gênero.

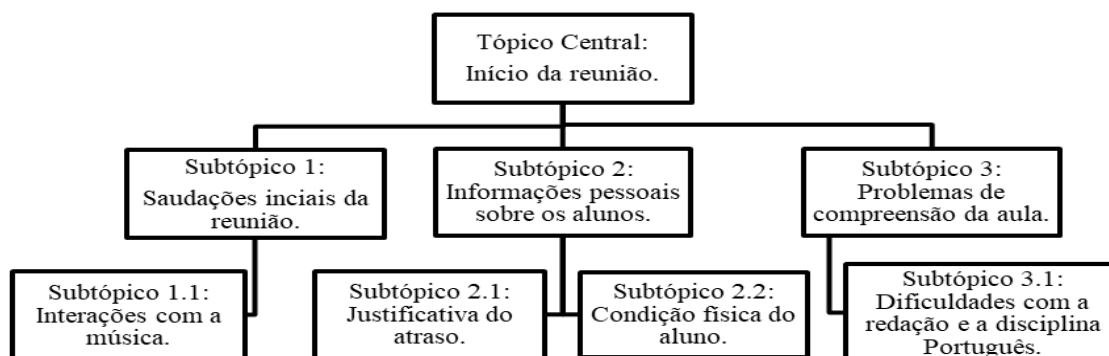
É preciso considerar que nem sempre um texto apresenta um único tópico central. Dependendo do gênero a que ele pertença, do grau de formalidade, dos propósitos comunicativos e de outros fatores, pode haver mais de um tópico (CAVALCANTE, 2018). Tal variação de tópico ocorre na conversação analisada, quando os interlocutores passam a interagir com outros elementos da situação como, por exemplo, a música e as declarações sobre o estado pessoal de alguns sujeitos, mas compondo o todo textual que é a conversação contínua ocorrida no *chat*.

Quanto à organicidade, propriedade por meio da qual o tópico se apresenta em subtópicos, configura-se no plano a seguir.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Figura 4 - Plano vertical com quadros tópicos



Fonte: Elaboração própria

No plano linear, o aluno volta ao subtópico “Início da reunião” através de saudações “*Bom diaaaaa*”, “*Bom dia*” indicando a apresentação do aluno no ambiente virtual onde ocorre o início da aula. No subtópico 2 “Informações pessoais sobre os alunos” os discentes interagem com informações referentes a situações vividas fora da aula, através das falas “*cheguei agora da escola/tô morrendo*”, “*tbm tô muito ofegante*” representando novos tópicos na conversa que são a “Justificativa do atraso” e “Condição física do aluno”. Já no subtópico “Problemas de compreensão da aula”, representado pelas falas “*tenho grandes problemas com redação kkkk*” e “*português é a matéria q destrói me minha alma e mente*”, os alunos revelam dificuldades em relação à disciplina português, gerando falas em consonância com o conteúdo da aula. Portanto, percebe-se que no gênero *chat*, que tem como função comunicativa promover interação em tempo real à distância, não apresentando exigência de um nível de formalidade, o texto se organiza em subtópicos diferentes, mas mantém o propósito comunicativo a cada mudança de tópico.

Considerações finais

O presente artigo, com a finalidade de descrever e interpretar tópicos discursivos em conversação em *chat*, produzidos em aulas de Língua Portuguesa, possibilitou afirmar a existência de unidade discursiva nas interações produzidas no *chat* do *Meet*.

O levantamento de dados foi realizado a partir do rigor metodológico que endossa a veracidade dos conteúdos apresentados. Os resultados apontam que, no decorrer de uma conversação, a organização tópica apresenta uma estrutura organizada de acordo com o contexto da interação no *chat*. Contudo, à medida que a interação vai acontecendo, percebe-se que a sequência lógica textual vai sendo controlada cognitivamente e permanece até a conclusão.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

A não linearidade textual, por exemplo, se tipifica pela descontinuidade tópica com assuntos diferenciados dos que estão sendo abordados no decorrer da aula, ou seja, acontece um desvio da sequência lógica textual. No entanto, com os estímulos da professora no decorrer da aula, a organização sequencial vai reordenando.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 133.

JUBRAN, C. C. A. S. **A perspectiva textual-interativa**. Em: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Orgs.). Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, (2006).

_____. **Tópico discursivo**. Em: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Orgs.). Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, (2006).

MARCUSCHI, L. A. **Repetição**. Em: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Orgs.). Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, (2006).

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas v. 48, n. 1, p. 43-52, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637254>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

_____. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto**: um estudo a partir da topicalidade. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, Assis, 2003.

PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. *apud* FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. 4. Ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 33-54.

_____. **A fala e a escrita em questão**. *apud* HILGERT, J. G. A construção do texto 'falado' por escrito: a conversação na internet. 2 ed. São Paulo: Humanitas. SFLCH/USP, 2001. pp. 17-55.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

VERSIGNASSI, A. **Autoritário não é quem promove lockdown:** É quem prega a desobediência civil. Revista Superinteressante. [S. l.], 25 de maio, 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/alexandre-versignassi/autoritario-nao-e-quem-promove-lockdown-e-quem-prega-a-desobediencia-civil/>. Acesso em: 15 maio 2021.



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

YOUTUBE E JOGOS INTERATIVOS: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA

Melissa Mourão Amaral¹²⁵

Lucas Cristiano Ferreira Alves¹²⁶

Introdução

Os adventos tecnológicos da sociedade contemporânea têm se tornado constantes. Atualmente, com a notoriedade dessa área, muitos recursos baseados na tecnologia encontram-se mais acessíveis e fáceis de serem encontrados, visto que, a comodidade que esses serviços podem proporcionar pode ser classificada como sendo muito alta. Com isso, a população tem encontrado formas de se adaptar ao novo e às mudanças diárias que surgem no espaço da internet. Se por um lado algumas pessoas demonstram dificuldades em acompanhar os avanços tecnológicos, por outro, cada vez mais, é possível observar uma maior parte da população empenhada em transformar as tarefas cotidianas em tarefas que sejam rápidas e práticas, o que, via de regra, pode ser um meio de se ganhar mais tempo e, ainda, conseguir se aperfeiçoar em áreas que antes não seriam muito acessíveis devido às inúmeras tarefas que uma pessoa pode desempenhar ao longo do seu dia. Diante disso, não resta dúvidas de que a tecnologia pode, de fato, simplificar o dia a dia das pessoas e, ainda, facilitar os mecanismos no contexto, por exemplo, da aprendizagem.

Ainda, nesse viés, pode-se citar como fator que impulsionou a tecnologia a adentrar às casas de inúmeros brasileiros, a pandemia do novo coronavírus, já que, esta foi um fator determinante para que todas as pessoas fossem, instintivamente, obrigadas a permanecerem em suas casas. Nesse contexto, os trabalhos que antes deveriam se dar de forma presencial, acabaram por se transformar em um trabalho remoto, bem como as aulas em escolas e faculdades, cursos de idiomas e demais atividades que antes eram exercidas de forma presencial. Com esse cenário, foi necessária uma readequação de todas as atividades, a fim

¹²⁵ Graduanda do curso de Letras do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH.

melissa-mourao@hotmail.com

¹²⁶ Doutorando do Programa de Inovação Tecnológica - PPGIT – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. alves@globo.com



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

de que as pessoas pudessem estar protegidas, mas, ao mesmo tempo, não parassem suas atividades, pois, dependiam delas para o seu sustento e o sustento de seus familiares. Assim, foi observada uma maior aceitação no que tange aos recursos tecnológicos, já que, não havia outra alternativa senão a comunicação por meio de plataformas virtuais.

Nesse sentido, muitas pessoas acabaram por inserir, de vez, a tecnologia como ferramenta principal de suas atividades diárias. Contudo, algumas dessas tecnologias digitais já eram muito utilizadas como recursos didáticos em escolas, universidades e cursos para aperfeiçoamento e acabaram tornando-se ainda mais necessárias em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos. Algumas plataformas virtuais como Youtube, por exemplo, ganharam mais força no que tange ao número de acessos e à procura por matérias e vídeos que auxiliem, de alguma forma, no objetivo a ser alcançado por cada pessoa. Outras plataformas que oferecem, por exemplo, cursos de idiomas e jogos interativos relacionados à educação também ganharam mais notoriedade, já que, são instrumentos que facilitam e corroboram com um aprendizado de forma mais célere. Portanto, o presente artigo tem como objetivo principal analisar e pesquisar como os recursos tecnológicos podem tornar-se aliados no que tange à uma aprendizagem mais ampla, célere e eficaz, especialmente, entre estudantes de língua inglesa.

Compreendendo como os recursos tecnológicos digitais podem auxiliar no aprendizado de língua inglesa

Com a alta procura dos brasileiros pelo ensino de língua inglesa, a incorporação dos meios tecnológicos para aqueles que possuem interesse na área, torna-se, ainda mais, satisfatória. Com a finalidade de expandir o ensino desse idioma, os setores responsáveis têm incluído e apostado em ferramentas que sejam capazes de atender os alunos onde e quando eles precisarem e, ainda, oferecerem meios de se obter uma formação mais completa, célere e menos tradicionalista. Em que pese, especialmente, nas demandas por cursos de inglês, o investimento em plataformas que consigam alcançar o estudante para que ele esteja mais próximo do professor e dos conteúdos que serão abordados tem tido um alto crescimento. Isso pode ser visto, principalmente, por meio de plataformas de estudo de língua inglesa que, além do conteúdo que deve ser ministrado, disponibilizam vídeos, jogos interativos, debates entre alunos, textos com áudios e perguntas, histórias, e-books, entre outros. Assim, o aluno consegue fixar os conteúdos de forma espontânea e mais interativa, o que auxilia o trabalho do professor e também ativa a parte sociocognitiva do cérebro do aluno.

Contudo, apesar de haver uma grande demanda por recursos tecnológicos em ambientes digitais que possam trabalhar conjuntamente com as atividades propostas pelo professor, alguns conceitos arraigados na sociedade moderna podem dificultar e interferir diretamente



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

no aprendizado do aluno, já que, métodos tradicionais de ensino, baseados em conceitos pré-estabelecidos ainda são usados por muitos docentes no ensino do idioma. Alguns deles podem ser notados, inclusive, por meio de relatos de alunos que dizem não possuir afeição pelo idioma pela forma que o foi ensinado na escola, por exemplo. Esses alunos, portanto, tendem a possuir um maior desinteresse pelo idioma, o que pode prejudicar, futuramente, em sua inserção no mercado de trabalho, bem como em uma possível ascensão em sua carreira. Esses conceitos asseveram a importância de o docente trabalhar de forma equânime e interacionista com o aluno, compilando diferentes tipos de atividades que resultem em progresso deste e que, inclusive, poderá ser observado dentro de algumas semanas.

Ante o exposto, citam-se plataformas que podem auxiliar os alunos na aprendizagem de língua inglesa se bem trabalhadas em conjunto com outras atividades passadas pelo professor. O Youtube, por exemplo, é uma das maiores plataformas de vídeos do mundo, contando com mais de um bilhão de usuários além de estar presente em 88 países e disponível em 76 idiomas diferentes. Com todos esses dados, o Youtube é capaz de reproduzir diversos conteúdos de todos os tipos e, dentre eles, podemos citar materiais exclusivos para o ensino/aprendizagem de língua inglesa. São diversos professores, disponibilizando, cotidianamente e gratuitamente, vídeos com conteúdos de inglês, exercícios sobre temas específicos, músicas traduzidas, treinamentos online, conversas com outros estudantes, etc. Todos esses recursos podem ser encontrados em uma única plataforma que, se usada corretamente, poderá atender aos anseios dos estudantes. Pode-se citar, ainda, plataformas como o Google que é conhecido como o “Gigante das Buscas” e pode auxiliar, ainda mais, no aprendizado de inglês já que conta com sites, ferramentas de buscas, tradutores e muitos outros serviços que colaboram com o ensino e o aprendizado do idioma. Além desses, temos ainda aplicativos desenvolvidos com o intuito do treinamento em inglês pelas pessoas em todo o mundo, desde aquelas que possuem mais ou menos conhecimento, como por exemplo, o aplicativo Duolingo, que é usado por inúmeras pessoas e possui uma série de atividades diárias que intensificam a aprendizagem. Ele é usado, principalmente, por pessoas que precisam aprender o inglês básico, mas não têm condições de pagar por esse serviço ou, ainda, por pessoas que desejam intensificar a aprendizagem por meio de outras fontes de estudos. Já o aplicativo Lingokids é destinado ao público infantil e tem como principal objetivo o entretenimento da criança por meio de atividades lúdicas que trazem a elas a sensação de estarem brincando quando, na verdade, estão aprendendo, porém, de forma descontraída.

Todas essas plataformas, bem como os aplicativos citados e muitas outras ferramentas dispostas no ambiente virtual podem ser agregadas às atividades propostas pelos professores e tendem a possuir uma resposta mais rápida e eficaz por parte dos alunos que acabam por despertar um interesse muito maior pelo idioma se comparado às atividades unicamente tradicionais, já que, estas tendem a desestimular o interesse do aluno e a deixar as aulas mais monótonas e menos interativas. Outrossim, cabe ao tutor a responsabilidade de fazer



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

do aprendizado de língua inglesa, um momento descontraído e interativo, para que, ao mesmo tempo em que o aluno entenda todas as aplicações e formas de uso da língua, ele veja que pode também conseguir se aperfeiçoar mais e melhor por meio do uso da tecnologia em seus estudos. Dessa forma, o próprio estudante será capaz de acompanhar a sua evolução e ser o próprio protagonista do seu aprendizado, já que, terá as bases iniciais como ponto de partida para isso.

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM ALUNOS DE CURSOS PARTICULARES DE LÍNGUA INGLESA

O primeiro ponto a ser destacado é o de que o método utilizado foi igualmente distribuído entre os alunos, cada um dentro de seu eixo de aplicação e dentro de sua respectiva idade. Cada aluno iniciou o curso com um objetivo, seja ele o de aperfeiçoamento, aprendizagem ou de um estudo rápido e temporário para uma prova ou processo seletivo específico. Assim, cada um fora avaliado em sua individualidade nas seguintes habilidades relacionadas ao uso da língua inglesa:

- Leitura
- Audição
- Fala
- Compreensão de textos
- Comunicação
- Entendimento

Alguns alunos mostraram-se mais habilidosos em algumas áreas do que outros, mas isso se deve, principalmente, pelo fato de alguns deles já terem tido, em algum momento da vida, contato com o idioma. Isso facilita o andamento do processo além de o cérebro conseguir resgatar memórias passadas do que foi aprendido. Além disso, alguns alunos puderam ser avaliados na questão do que, para eles, seria mais difícil de aprender. A maioria relatou que:

1. A comunicação com outras pessoas seria o principal obstáculo em sua aprendizagem, já que, não estavam acostumados com a rotina de conversas em inglês;
2. Até conseguiam compreender o que a outra pessoa dizia, porém, não conseguiam formar as frases com as estruturas corretas;



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

3. O receio e o medo de errar na hora da comunicação os fazia travar e, conseqüentemente, não conseguiam desenvolver o assunto.
4. Pela dificuldade gramatical não conseguiam formar as frases adequadamente ou esqueciam de detalhes a serem seguidos.

Algumas das principais queixas dos alunos nos deram abertura para tentar corrigir falhas que, ao longo de suas trajetórias, podem ter sido recorrentes. Já outros, como crianças e adolescentes não participaram, especificamente, desse levantamento de dados por nunca terem tido contato com a língua inglesa ou por terem tido pouco desse contato, porém, foram inseridos em outras observações feitas ao longo dos meses. Há, ainda, um terceiro e último levantamento que nos deram amplitude para concluir alguns dados. Fora perguntado aos alunos que já tiveram algum contato com a língua, a forma com que eles já foram ensinados e como costumavam ver as matérias pertinentes ao inglês:

1. O primeiro método de ensino citado pela maioria foi aquele utilizando apenas o material didático como ferramenta de aprendizado.
2. O segundo método mais utilizado, segundo eles, foi aquele em que o professor explicava a matéria de acordo com o livro didático e, posteriormente, passava uma série de atividades para serem entregues na próxima aula e, na maioria das vezes, valendo ponto.
3. O terceiro método foi indicado como sendo aquele em que o aluno deveria apresentar um trabalho, para a sala, no qual ele explicasse algum ponto da matéria que mais achasse importante.
4. E, por fim, no último caso, o quarto método citado fora aquele em que o professor passava algum tipo de atividade com som ou com imagem para o aluno explicar o que havia entendido ou, no caso da imagem, explicar, o que estava vendo. Em ambos os casos os alunos deveriam se comunicar apenas em inglês.

Com os dados apontados, observa-se que o método tradicional de ensino ainda prevalece sobre aqueles que são considerados mais modernos e interativos. Muitos professores buscam segui-lo, mas, em grande parte, ele pode não ser considerado o melhor método, visto que, pode desencadear desinteresse e desmotivação por parte do aluno. Desse modo, diante dos relatos apontados pelos estudantes, novos modelos de ensino acabaram por ser adotados e utilizados nas aulas. São eles:

- Matérias didáticas em conjunto com ferramentas tecnológicas em todas as aulas;



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

- Texto em formato digital para ser ouvido com perguntas também em formato digital referente a ele.
- Vídeos, após explicação da matéria, contendo exemplos práticos e histórias além da inserção de uma simulação do contexto diário em que os alunos devem tentar se comunicar apenas em inglês.
- Jogos interativos de aplicativos feitos em aparelho digital específico para treinamento de habilidades de fala, escrita, audição e interação com personagens e atividades de língua inglesa.
- Mini expedições para que os alunos possam conhecer novos lugares e aprenderem, na prática, outros vocábulos e vivenciarem situações reais de comunicação.



Acima, algumas fotos de aplicativos e plataformas utilizadas nas aulas.



Fonte: google imagens



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

Com as práticas citadas, em aproximadamente oito semanas foi possível observar uma eminente evolução de todos os alunos, sem exceção. As demandas que antes eram apenas citadas, passaram a se tornar uma realidade dentro das aulas, o que gerou empolgação entre os estudantes. A maioria deles, ainda, ficou responsável por anotar a sua evolução e compartilhá-la com os demais colegas. Isso deu ensejo a uma grande busca pelo estudo e aperfeiçoamento da língua inglesa. Em todas as aulas era possível observar inúmeros exercícios diferentes criados e pensados exclusivamente na interação do aluno com os recursos tecnológicos. Este, por sua vez, tornou-se um grande aliado dos alunos na aprendizagem e na aquisição mais rápida de um segundo idioma.



Considerações finais

O presente relato de experiência acontece, principalmente, com crianças, adolescentes e jovens, já que, estes, possuem um maior domínio dos aparatos tecnológicos. A expansão das ideias pode ser observada lentamente, já que nem todos os professores estão dispostos a aprenderem novas ferramentas de ensino corroboradas às práticas tecnológicas. Nesse viés,



Eixo Temático 5: Tecnologias emergentes na cultura escrita

o trabalho pode ser dificultado, o que gera mais atraso na sua implementação. Assim, é importante que, além de estratégias de aprendizagem, o professor seja treinado e capacitado para assumir papéis em que ele nem sempre estivera acostumado. É necessário, ainda, que se tenha uma conscientização de como trabalhos como esses podem ser um divisor de águas, não somente para os alunos, mas, também, para os professores, afinal, aulas mais interativas são menos monótonas e, conseqüentemente, menos cansativas. Há, também, a necessidade de se ter mais pessoas dispostas a trabalharem e aprenderem de que forma as ferramentas digitais devem ser utilizadas, já que nem todas dispõem de conhecimento adequado para isso. Portanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido e alcançado. Muitas barreiras devem ser quebradas a fim de que novas experiências e novas oportunidades de ensino/aprendizagem sejam, de fato, criadas e implementadas.

Referências

- NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. 1º ed. Maceió: UFAL, 2001
- GARCIA, Othon. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles_no_futuro_hp.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- COX, Maria Inês Pagliarini. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Melissa%20Mour%C3%A3o/Documents/ARTIGO%20INGLES.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de le (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **ANAIS DO SETA**, Volume 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327/285>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n.01, dez. de 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 18 jul. 2021.