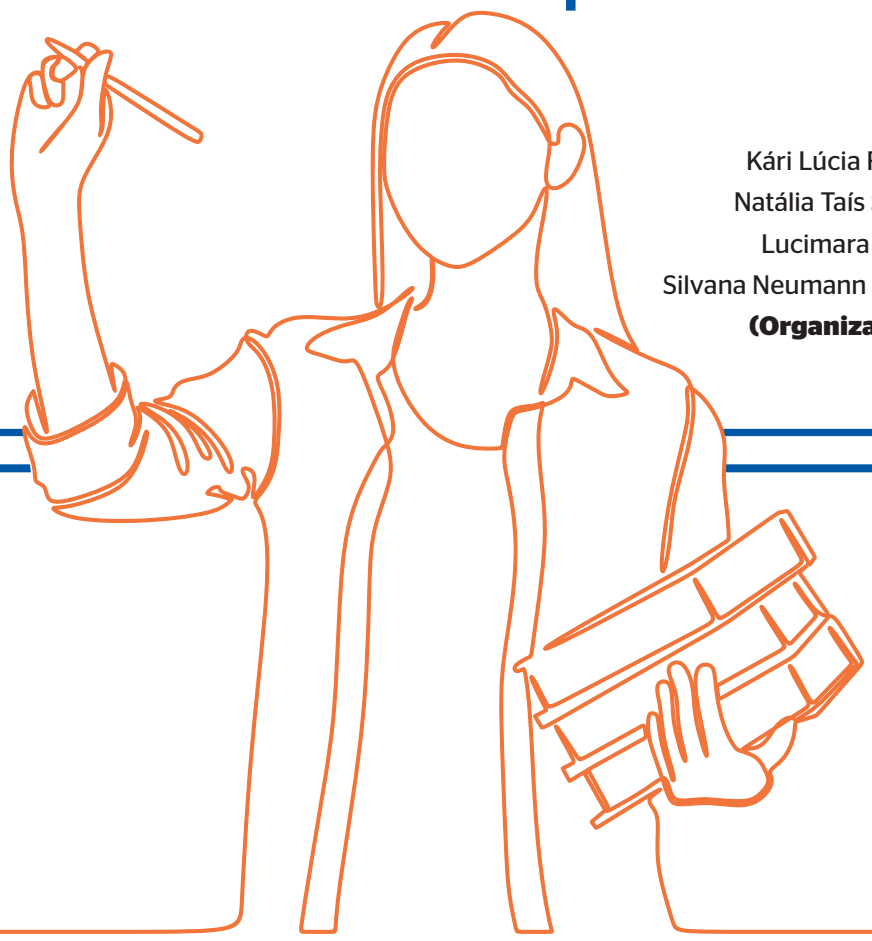
DOCÊNCIA EM REDE

ENSINO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS



Kári Lúcia Forneck
Natália Taís Scherer
Lucimara Fiorese
Silvana Neumann Martins
(Organizadoras)

UNIVATES
FAPERGS
ELT
Ensino, Linguagens e Tecnologia

Kári Lúcia Forneck
Natália Taís Scherer
Lucimara Fiorese
Silvana Neumann Martins
(Organizadoras)

Docência em rede: ensino, linguagens e tecnologias

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2023

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider
Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

EDITORA UNIVATES

Editora Univates

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

D636

Docência em rede: ensino, linguagens e tecnologias [recurso eletrônico] / Kári Lúcia Forneck et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2023.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/398
ISBN 978-65-86648-96-6

1. Métodos de ensino. 2. Tecnologias digitais. I. Forneck, Kári Lúcia. II. Scherer, Natália Taís. III. Fiorese, Lucimara. IV. Martins, Silvana Neumann. V. Título.

CDU: 371.3

Catalogação na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Monique Izoton – CRB 10/2638

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

ÍNDICE

3 Apresentação

AUTORES CONVIDADOS

5 Leitura de fábula na escola: um estudo sobre o *guessing game*

22 A importância da inserção de compreensão de aspectos multimodais para a leitura de textos digitais como parte da abordagem do ensino de línguas na educação básica

34 Produção escrita no ensino de línguas associada às tecnologias digitais: uma proposta metodológica à luz do enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural

51 Alfabetização mediada por tecnologias: a constituição de multiletramentos na educação básica

69 O uso das tecnologias digitais na identificação de novas palavras: a prática do observatório de neologismos

82 "As férias das fadas": análise de um objeto digital de aprendizagem da leitura sob a ótica da BNCC

100 Entre redes e costuras: uma abordagem digital para o ensino da coesão sequencial

115 Jogo on-line de compreensão leitora: uma proposta para o ensino orientado da leitura

132 Perspectivas docentes sobre o ensino de línguas e as novas tecnologias

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

143 Cinema como aliado no ensino de literatura

154 *Jamboard* na aula de língua portuguesa: integrando estudos e reflexões

161 Uso das tecnologias digitais para auxiliar na produção de textos como eixos articuladores de propostas interativas

170 Ensinar por meio de tecnologias não pode ser uma odisseia

178 A experiência de uma sequência didática para promoção da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

185 A produção escrita a partir das marcas do lugar onde vivo

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

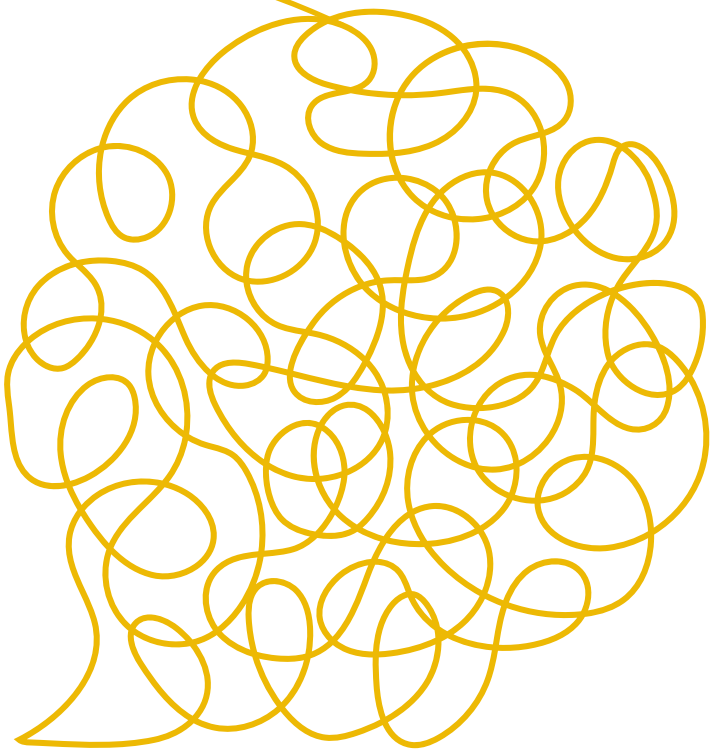
194 Assim assado - fantástico mundo das rimas

199 Propostas de atividades de leitura e produção textual para anos finais do ensino fundamental

203 Kahoot! E o ensino de língua inglesa: uma proposta de sequência didática

209 Minha voz nas redes

214 Objetos digitais para compreensão leitora: uma proposta didática a partir de tirinhas



APRESENTAÇÃO

O LABIRINTO E A REDE

Na mitologia grega, Ariadne entregou a Teseu uma espada e um fio de lã para que ele pudesse encontrar a saída do labirinto onde vivia o terrível Minotauro. Foi pelo fio de lã que o percurso da volta pôde ser tecido e, por meio dele, Teseu conseguiu sair do labirinto. Para além dos muitos significados que esse mito produz, tomamos emprestadas aqui as ideias de fio, de tecido e de rede que se constroem na astúcia para sair de dentro do labirinto.

QUE LABIRINTO É ESSE?

A cidadania plena só se concretiza quando se tem acesso a uma educação que também oportunize diferentes experiências de interação com a língua em suas mais variadas manifestações.

Pensar no ensino de línguas pressupõe, nesse viés, pensar em muitas complexidades, que vão desde os aspectos imanentes das línguas até a ampla concepção de língua como ponto de partida e de chegada de nossa interação social.

Decorrente do contexto pandêmico, entretanto, presenciamos muitos professores se vendo imersos no mundo digital por uma demanda sanitária. Vimos ainda que, mesmo já havendo um grande conjunto de materiais de pesquisa e produtos didáticos sobre ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, as dificuldades foram muitas. Faltavam equipamentos, redes, acesso a plataformas educacionais e, inclusive, noções elementares de interação com esses materiais - o que chamamos de letramento digital, em sua acepção mais simplificada. Para além dessas variáveis, o debate passou também a considerar - como, aliás, já se vinha fazendo - o fato de que a mera transposição de práticas analógicas e prescritivas de ensino para o mundo digital não resolveria o problema mais importante: como oportunizar autonomia, pensamento crítico, capacidade de compreender, habilidade de se expressar, enfim, como educar para a interação no mundo digital de modo ético?

Esse é o nosso labirinto. Sair dele não é tarefa simples, porque demanda muitos esforços e ações articuladas e complexas.

QUE FIO VAI NOS GUIAR? QUE TECIDO E QUE REDE PODEMOS TECER?

Acompanhando alguns percursos trilhados por professores pesquisadores, vimos fortalecido o debate sobre os multiletramentos, em sua acepção contemporânea, sobre as multimodalidades e sobre o entendimento de que não faz mais sentido separar o mundo online e o mundo offline, quando nos vemos imersos no mundo digital.

Fortalecemos, também, o debate que lança luz sobre a perspectiva de que cabe à escola ensinar a transitar plenamente por entre essas complexas formas de existir que o mundo digital exige. Saber ler e escrever de forma irrefletida, portanto, não é mais suficiente.

Nesse contexto, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, o Grupo de Trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias vem conduzindo pesquisas que problematizam esses cenários complexos e sugerem alternativas didáticas para potencializar o ensino de línguas. Vinculado à linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino e à pesquisa institucional O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos, o Grupo ELT assumiu o propósito de oferecer caminhos aos professores, tornando acessível o diálogo entre universidade e escola.

Este e-book, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica - PROEdu (Edital FAPERGS SEBRAE/RS), é resultado de uma dessas frentes e conta com a colaboração parceira de amigos e colegas pesquisadores, professores e entusiastas da temática.

Organizados em três partes, os textos tratam das complexidades do ensino da leitura, da escrita, de aspectos gramaticais de línguas, mediado por tecnologias digitais.

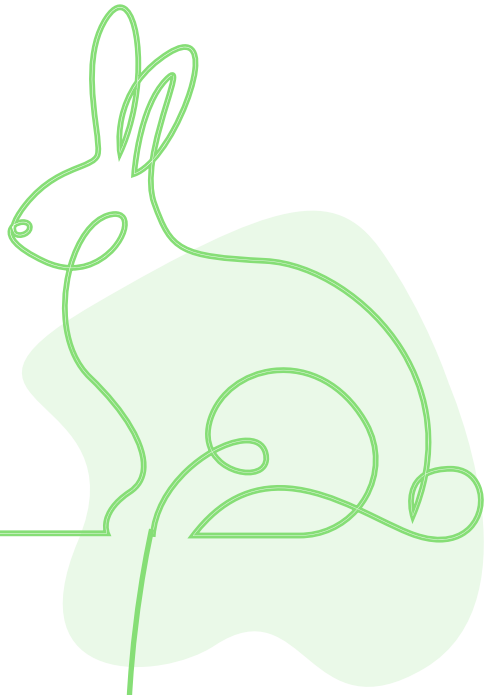
Na primeira parte, nove textos produzidos por autores convidados elucidam percursos de investigação e propõem alternativas conceituais e didáticas aos professores em suas mais variadas possibilidades. Na segunda parte, foram acolhidas seis proposições textuais de diferentes autores interessados em nossa publicação, trazendo seus relatos de experiências didáticas, como formas de pensar o ensino da linguagem em interação com o mundo digital. E, na terceira parte, por fim, alguns professores apresentam suas contribuições por meio de cinco sequências didáticas que podem servir de inspiração na tentativa de elucidar caminhos possíveis.

Tecer o caminho e sair do labirinto não é tarefa fácil. Nunca foi.

Mas fortalecer parcerias de trabalho e de estudo, além de oportunizar o financiamento de pesquisas e investigações sobre o ensino de línguas na e com a escola, constituem-se fios possíveis, que nos ajudam a tecer o caminho. Por esse motivo, agradecemos aos autores por terem aceitado o desafio e também à FAPERGS pelo financiamento desta jornada.

Que este material sirva de inspiração para novos teares. Boa leitura!

Kári Lúcia Forneck



LEITURA DE FÁBULA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O *GUESSING GAME*

Vera Wannmacher Pereira

COMENTÁRIOS INICIAIS

Este texto tem origem em dificuldades de leitura de jovens estudantes, identificadas por meio de avaliações de órgãos oficiais e em estudos da autora nessa direção.

Dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que avaliaram os estudantes em âmbitos nacional, estadual e municipal, de 2019, mostram que no 5º ano do Ensino Fundamental (em âmbito nacional) os alunos apresentam em Língua Portuguesa o escore de 217,79, ou seja, nível 4 em uma escala de 9 níveis proposta pelo SAEB. Portanto, os dados demonstram dificuldades na aprendizagem da leitura, marcando todas as etapas da educação básica.

O PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) de 2018 avaliou 10.691 estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos de idade matriculados em 597 escolas, com foco na leitura, no âmbito da capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade. Os alunos brasileiros alcançaram a média de 413 pontos, com o maior desempenho em leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015, permanecendo, todavia, nas últimas posições no ranking internacional de competência nesse tópico.

Esses dados indicam a existência de dificuldades no aprendizado da leitura de estudantes brasileiros, condição que pode estar associada ao ensino da leitura desenvolvido, com bases de apoio, conteúdos e procedimentos pouco produtivos para essas dificuldades.

Associados a esses dados estão esforços de Universidades em conjunto com escolas, em ações de Rede de Ensino e Pesquisa, buscando caminhos produtivos para superação dessas referidas dificuldades. Entre eles, estão também iniciativas da autora nessa direção, próprias de convicções construídas e compromissos assumidos, como evidencia seu currículo lattes.

Diretamente geradores deste texto estão os estudos, aprovados por Comitê de Ética, que vêm sendo desenvolvidos pela autora em decorrência de sua Bolsa de Produtividade do CNPq – PQ/DT e de seu Estágio Pós-doutoral em Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Tais estudos, que têm como objeto de atenção o *guessing game* na leitura de textos na escola, considerando o uso e a consciência no uso por alunos de 4º e 5º anos, envolvem a pesquisa de um ensino mediado por tecnologias, considerando seus benefícios para o público-alvo.

Essas circunstâncias, a natureza da publicação e o leitor potencial colaboram para definições do conteúdo e da organização do texto aqui sendo constituído, conforme exposição que segue.

Tem, este texto, como objetivo, disponibilizar ao leitor informações sobre materiais e procedimentos de ensino da leitura de fábulas, com atenção ao *guessing game*, mediado por tecnologia, e sobre instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados, desenvolvidos em Rede de Ensino e Pesquisa com a participação de Universidades e Escolas de três locais do Brasil – Rio Grande do Norte, Bahia e Rio Grande do Sul – vinculados a Grupos de Pesquisa, aos quais a autora está integrada.

Para alcançar esse objetivo, o texto oferece: informações teóricas sobre as bases do estudo; informações sobre o ensino desenvolvido (materiais com mediação tecnológica e procedimentos) e a pesquisa sobre o ensino realizada (instrumentos e procedimentos utilizados); e comentários finais sobre o texto apresentado em suas características e contribuições.

As bases teóricas estão na Psicolinguística em interfaces, com recomendações de Slama-Cazacu (1979) sobre suas possibilidades de aplicação ao ensino e de uso de novos meios, salientando-se os seguintes tópicos: compreensão e processamento da leitura; cognição (uso) e metacognição (consciência no uso); e estratégias de leitura (com ênfase no *guessing game*).

Os procedimentos de ensino consistem na aplicação desses fundamentos a uma proposta de ensino da leitura de fábulas, mediada tecnologicamente, que estimula o estudante ao uso do *guessing game*, tendo o texto como objeto de observação (âmbito cognitivo / nível de uso) e a explicação do uso dessa estratégia como objeto de atenção (âmbito metacognitivo / nível de consciência no uso).

Os procedimentos de pesquisa se realizam na aplicação de pré e pós-teste 1 e pós-teste 2 nos quais o estudante faz previsões, tendo o texto como objeto de observação (âmbito cognitivo / nível de uso) e explica o uso dessa estratégia como objeto de atenção (âmbito metacognitivo / nível de consciência no uso), seguindo o formato aplicado no ensino.

Buscando colaborar com o leitor em sua leitura, o presente texto é exposto associando teoria e prática e demonstrando as relações entre fundamentos, ensino e pesquisa, de modo a oportunizar análises e reflexões sobre a produtividade dos caminhos propostos.

1. FUNDAMENTOS COM VISTAS À PRÁTICA

Como já anunciado, alguns tópicos psicolinguísticos em interfaces fazem o alicerce da exposição desenvolvida neste texto. Nesta seção, é apresentado a seguir um quadro que sintetiza esses tópicos e suas relações, que se constituem em fundamentos para propostas de aplicação, no ensino, na pesquisa, especialmente da pesquisa do ensino, da leitura na escola nesse direcionamento.

***Guessing game*: referências psicolinguísticas para ensino e pesquisa**

I - Cognição — II - Metacognição

A - Compreensão e processamento da leitura
B - Estratégias de leitura
C - *Guessing game*

1 - Uso do *guessing game* — 2 - Consciência no uso do *guessing game*

A leitura, que exige ações de decodificação, está vinculada à compreensão, pois essa é a busca do leitor, que ocorre por meio de processos que envolvem a cognição e a metacognição, conforme explicitações de Colomer e Camps (2002), Leffa (1996), Smith (2003) e Scliar-Cabral (2008; 2009). A contribuição de Pinto (2020) evidencia a linguagem como a base dos estudos sobre compreensão leitora, dadas suas propriedades, e especialmente o caminho psicolinguístico, de eleição neste texto.

A compreensão leitora está associada ao seu processamento, por meio de movimentos que interagem dependendo da situação de uso. O movimento bottom-up, ascendente, reúne partes e forma um todo, ocorrendo, portanto, das unidades menores para as maiores. Nesse processo, o leitor utiliza predominantemente as pistas linguísticas do texto (SCLIAR-CABRAL, 2008). O movimento top-down, descendente (GOODMAN, 1991; SMITH, 2003), parte das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura, constituindo-se os conhecimentos prévios do leitor em apoio de um processo de decomposição, com formulação e testagem de hipóteses. Na visão interativa, aqui considerada desejável, os dois movimentos ocorrem nas relações que se estabelecem entre leitor e texto, sendo essas relações apoiadas e constituídas pela própria estrutura da linguagem, nos planos linguísticos que a constituem, pela natureza do texto, gênero e tipo (ADAM, 2008; BAZERMAN, 2009; VAN DIJK, 1992; PEREIRA; SCLIAR-CABRAL, 2012), pelas condições do leitor, especialmente seus conhecimentos prévios e seu objetivo de leitura (BORGES; PEREIRA, 2018). Na explicitação desses processos são importantes os estudos de Poersch (1998), Cruz (2007), Kato (2007), Spinillo (2013), Baretta e Pereira (2018).

Considerando essas variáveis, o leitor define e ajusta o processamento a utilizar em suas ações sobre o texto em leitura (âmbito cognitivo) e sobre seu próprio processo de ler (âmbito metacognitivo). No primeiro, o leitor, para chegar à compreensão, tem o texto como objeto de observação, especialmente em suas pistas linguísticas. No segundo, o leitor, para qualificar sua compreensão, coloca em atenção seu próprio processo de leitura, movimentos, estratégias e compreensão. Na interação desses procedimentos cognitivos e metacognitivos a consciência do leitor entra em trabalho, permitindo-lhe desenvolver uma reflexão sobre a produtividade do que realizou.

Em relação à consciência, são importantes os estudos desenvolvidos por Baars (1993) e Dehaene (2009). Segundo Baars (1993), os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global, uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Conforme Dehaene (2001; 2009; 2012), a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o não consciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. No que se refere à consciência linguística são importantes os estudos de Gombert (1992), Mota (2009) e Spinillo, Mota e Correa (2010), ao explicitarem suas propriedades e seus vínculos com a consciência.

Integram ainda a compreensão e o processamento da leitura as estratégias de leitura (Solé, 1998), que são utilizadas pelo leitor na condução de sua leitura, podendo ser intuitivas e reflexivas, conforme Kato (2007), e atuam em rede (PEREIRA, 2012). Entre as estratégias de leitura mais recorrentes na literatura, estão: skimming – leitura geral, utilizada como uma rápida aproximação inicial ao texto; scanning – leitura de pontos determinados utilizada na busca de uma informação específica no texto; leitura detalhada – leitura minuciosa de todos os pontos; *guessing game* – leitura antecipatória do que está por vir no texto; automonitoramento, autoavaliação e autocorreção – leitura de acompanhamento, avaliação e modificação pelo próprio leitor.

O *guessing game* (GOODMAN, 1976), tópico central neste texto, tem um lugar importante, oportunizando ao leitor ambiente favorável para realizar previsões sobre o que está por vir monitorando sua produtividade. Cabe-lhe, assim, nesse automonitoramento do processo, levantar hipóteses e caminhos, fazer autoavaliação e autocorreção dessas hipóteses e desses caminhos. Essa complexa condição coloca o leitor em situação de considerar as demais estratégias como possíveis, de modo a chegar à compreensão do texto, e de considerar que tanto seus saberes já existentes como os proporcionados pelas pistas linguísticas são importantes. Trata-se, então, de uma estratégia que se realiza na convergência dos processamentos ascendente e descendente, das dimensões cognitiva e metacognitiva, dos níveis de uso e consciência no uso, e das estratégias de leitura, o que a constitui como um jogo psicolinguístico de risco automonitorado, com apostas a fazer, testar e refazer.

As pistas linguísticas estão distribuídas em todos os planos linguísticos dos textos (GOODMAN, 1991; PEREIRA, 2002; SMITH, 2003): grafo-fônico, morfológico, sintático, léxico-semântico, textual e pragmático. Segundo Goodman (1976), o leitor pode passar os olhos pela linha,

focalizar um ponto, selecionar pistas gráficas, formar uma imagem perceptual, buscar na memória pistas já armazenadas, refazer a imagem perceptual, fazer uma previsão, testar essa previsão, retornar ao texto, criar expectativas sobre os próximos *inputs* e continuar o ciclo até o fim da leitura, conferindo a necessária flexibilidade a essas etapas.

Os tópicos expostos nesta parte do texto constituem o paradigma teórico do tema em desenvolvimento e abrem possibilidades para a realização da segunda seção do texto, que consiste em sua aplicação numa proposta de pesquisa do ensino da leitura na escola, direcionada para o uso (cognição) e a consciência no uso (metacognição) do *guessing game*.

2. *GUESSING GAME*: MATERIAIS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os tópicos desenvolvidos na seção anterior, com base em síntese disponibilizada (quadro), dão sustentação aos materiais de ensino e aos instrumentos de pesquisa constitutivos do estudo da autora apresentado em recorte neste texto.

Os materiais de ensino têm como apoio fábulas próprias para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I. Constituem-se em cinco conjuntos, sendo cada um denominado Livro de Fábula do Aluno, com suas atividades referentes a uma fábula – O burro e o leão; A cegonha e a raposa; O galo e a pérola; O lobo e o cordeiro; O corvo e a raposa.

As questões elaboradas, com alternativas de respostas, são apresentadas em segmentos sucessivos (entre sete e dez), conforme as Proposições Narrativas (Pn) de Adam (2008), uma para cada segmento, sendo o primeiro deles o título e o último a moral da história. Cada segmento é constituído de questões de: a) compreensão da fábula; b) previsão do segmento seguinte; c) explicação da previsão (pistas linguísticas e/ou conhecimentos prévios); d) explicação da previsão (estratégias de leitura). Essa estrutura se repete em todos os segmentos.

A questão de compreensão leitora, de âmbito cognitivo e nível de uso, é a primeira de cada segmento. É constituída de uma pergunta sobre o seu conteúdo e de quatro alternativas de resposta para escolha de uma pelo aluno. Essa pergunta pode ser, por exemplo, sobre a afirmação que está de acordo com a fábula.

A questão de previsão, também de âmbito cognitivo e nível de uso, é a segunda de cada segmento (Pn). É constituída de uma pergunta sobre algo que deve vir na sequência da fábula e ainda não foi dito, havendo apenas algumas pistas a esse respeito. Cabe ao aluno escolher uma das alternativas oferecidas.

As questões de explicação da previsão, de âmbito metacognitivo e nível de consciência no uso, são duas. Na primeira, o aluno deve indicar a(s) alternativa(s) que indica(m) o que ele usou para fazer a previsão – pistas linguísticas e/ou conhecimentos prévios. Na segunda questão, o aluno deve indicar a(s) alternativa(s) que indica(m) o uso de outras estratégias de leitura (skimming, scanning, leitura detalhada, autoavaliação e autocorreção).

O processo de elaboração desses materiais, bastante longo, tem a importante participação de professores e pesquisadores das escolas participantes, oportunizando a disponibilização de contribuições relevantes para o produto previsto.

Os materiais de ensino descritos são mediados por tecnologias viáveis na escola selecionada para aplicação - PPT com apoio de computadores e tela de projeção no Laboratório de Informática disponível, cabendo a aplicação aos professores das turmas identificadas, preparados previamente e acompanhados pela Supervisão Escolar, todos integrados formalmente ao estudo.

A investigação do ensino nesse modo de organização se caracteriza pela correspondência entre ensinar e pesquisar nos aspectos teóricos, indicando que os fundamentos expostos acima (cognição e metacognição, uso e consciência no uso) dão suporte ao ensino e à pesquisa. Quanto aos aspectos metodológicos, há também correspondência entre os procedimentos de segmentação do texto e de elaboração das questões próprias do ensino e próprias do Pré/Pós-teste 1 de pesquisa.

No caso do Pós-teste 2, as questões correspondem aos fundamentos teóricos e à elaboração de questões de compreensão, uso e consciência no uso, com alternativas, mas diferem em relação à elaboração das questões, com o texto apresentado em sua totalidade e previsão no preenchimento de lacunas. Para maior clareza, está apresentado o Pré-Pós-teste 1, com comentários que o explicitam.

Este instrumento é aplicado antes e depois da realização dos cinco conjuntos de materiais de ensino. O texto utilizado é a fábula "A lebre e a tartaruga', em segmentos sucessivos, com base em Adam (2008) – S1/Pn0; S2/Pn1; S3/Pn2; S4/Pn3; S5/Pn6; S6/Pn7; S7/PnΩ.

Cada segmento tem quatro questões, com a seguinte distribuição: 1/1.1 – Compreendendo a fábula; 2/2.1 – Prevendo o que vem a seguir na fábula; 3 – Mostrando como fez a previsão: 3.1/ O que usou (pistas e/ou conhecimentos prévios); 3.2 / Como leu (estratégias de leitura). As questões 1.1 e 2.1 se situam na dimensão cognitiva e no nível de uso. As questões 3.1 e 3.2 se situam na dimensão metacognitiva e no nível de consciência no uso.

Uma característica importante deste instrumento é a apresentação gradativa dos segmentos do texto, conduzindo o aluno à constituição sucessiva de sua totalidade. Esse traço, o mesmo das questões de ensino, difere essencialmente dos usuais instrumentos de leitura, exigindo continuados processos inferenciais para composição do texto em sua totalidade.

PRÉ/PÓS-TESTE 1

Segmento 1 Pn0 – Entrada/Título

A LEBRE E A TARTARUGA

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) O que o título nos mostra? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga são animais e personagens da fábula.

b) A lebre e a tartaruga não são animais e personagens na fábula.

c) A lebre e a tartaruga não falam nem pensam na fábula.

d) A lebre e a tartaruga são pessoas com nomes de animais na fábula.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) O que vem depois do título? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga conversavam sobre os peixes da lagoa.

b) A lebre e a tartaruga conversavam sobre a vida.

c) A lebre e a tartaruga conversavam sobre qual era mais rápida.

d)A lebre e a tartaruga conversavam sobre alimentos naturais.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei pouco o que estava escrito.

c) Usei bastante o que eu já sabia.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se eu estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 2: Pn1 – Situação Inicial/Orientação

UMA TARTARUGA E UMA LEBRE CONVERSAVAM SOBRE QUAL DELAS ERA A MAIS RÁPIDA.

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Sobre o que a tartaruga e a lebre conversavam? Ponha um X em uma das alternativas.

a) Elas conversavam sobre a rapidez dos animais da floresta.

b) Elas conversavam sobre a rapidez da tartaruga.

c) Elas conversavam sobre a rapidez da lebre.

d) Elas conversavam sobre a rapidez das duas.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) O que acontece, em seguida, na fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga combinaram bater uma corrida e realizaram o combinado.

b) A lebre e a tartaruga combinaram bater uma corrida mas a lebre não compareceu.

c) A lebre e a tartaruga combinaram bater uma corrida, mas a tartaruga não compareceu.

d) A lebre e a tartaruga combinaram bater uma corrida, mas não realizaram o combinado.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei bastante o que eu já sabia.

c) Usei pouco o que estava escrito.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 3: Pn2 – Nó/Desencadeador

ENTÃO, COMBINARAM DISPUTAR UMA CORRIDA NUM DIA E LUGAR DETERMINADOS. E ASSIM ACONTECEU

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga não disputaram a corrida marcada.

b) A lebre e a tartaruga disputaram uma corrida em data e local marcados.

c) A lebre e a tartaruga disputaram uma corrida sem marcar data e local.

d) A lebre e a tartaruga disputaram uma corrida para um dia com sol.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) Como a lebre e a tartaruga se sentiram e procederam na corrida? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre, confiante em sua rapidez, não se apressou; a tartaruga, consciente de sua lentidão, correu o mais que pôde.

b) A lebre, consciente de sua rapidez, não se apressou; a tartaruga, confiante em suas condições, correu o mais que pôde.

c) A lebre, confiante em sua rapidez, se apressou; a tartaruga, consciente de sua lentidão, não se apressou.

d) A lebre, confiante em sua rapidez, não se apressou; a tartaruga, consciente de sua lentidão, também não se apressou.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei bastante o que eu já sabia.

c) Usei pouco o que estava escrito.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 4: Pn3 – Re-avaliação/Avaliação Retrospectiva

A LEBRE CONFIOU NA SUA RAPIDEZ NATURAL E NÃO SE APRESSOU. A TARTARUGA, CONSCIENTE DE SUA LENTIDÃO, CORREU COM A MAIOR RAPIDEZ QUE PÔDE.

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga, como confiavam em si, não se apressaram.

b) A lebre e a tartaruga, como eram conscientes de suas condições, correram muito.

c) A lebre, confiante de suas possibilidades, não se apressou; a tartaruga, consciente de suas condições, correu muito.

d) A lebre, confiante de suas possibilidades, se apressou; a tartaruga, consciente de suas condições, não se apressou.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) Ponha um X na alternativa que mostra o que aconteceu depois.

a) A lebre e a tartaruga correram muito e empataram a corrida.

b) A lebre venceu a corrida porque correu muito e a tartaruga andou devagar.

c) A tartaruga venceu a corrida porque correu muito e a lebre não se apressou.

d) A tartaruga perdeu a corrida porque andou devagar e a lebre correu muito.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei bastante o que eu já sabia.

c) Usei pouco o que estava escrito.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 5: Pn4 – Resolução/Desenlace

COM ISSO, A TARTARUGA ULTRAPASSOU A LEBRE E VENCEU A CORRIDA.

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A tartaruga correu muito e a lebre não se apressou. Por isso, a tartaruga ultrapassou a lebre e venceu a corrida.

b) A tartaruga andou devagar e a lebre correu muito. Por isso, a lebre ultrapassou a tartaruga e venceu a corrida.

c)A tartaruga correu muito e a lebre correu pouco. Mesmo assim, a tartaruga não conseguiu ultrapassar a lebre e perdeu a corrida.

d) A tartaruga correu muito e a lebre correu pouco. Mesmo assim, a lebre ultrapassou a tartaruga e venceu a corrida.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) Como o leão pensou, a partir dessa fala do burro para ele, na fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) A lebre e a tartaruga marcam nova corrida e se despedem.

b) A lebre e a tartaruga conversam sobre a corrida e se despedem.

c) A lebre e a tartaruga se despedem e não conversam mais sobre o assunto.

d) A lebre e a tartaruga vão embora sem se despedir.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei bastante o que eu já sabia.

c) Usei pouco o que estava escrito.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 6: Pn5 – Situação final/Última frase

A LEBRE E A TARTARUGA SE DESPEDIRAM E NÃO CONVERSARAM MAIS SOBRE O ASSUNTO.

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula?

a) A tartaruga e a lebre se despediram e não falaram mais sobre o assunto porque já tinham conversado bastante.

b) A tartaruga e a lebre se despediram e não falaram mais sobre o assunto porque não era importante.

c) A tartaruga e a lebre se despediram e não falaram mais sobre o assunto porque a tartaruga venceu e a lebre perdeu a corrida.

d) A tartaruga e a lebre se despediram e não falaram mais sobre o assunto porque tinham outras coisas a fazer.

2. PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

2.1) Qual a moral da fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a) Persistência e esforço aumentam as possibilidades de êxito.

b) Persistência e coragem aumentam as possibilidades de êxito.

c) Alegria e coragem aumentam as possibilidades de êxito.

d) Fraternidade e esforço aumentam as possibilidades de êxito.

3. MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um x na(s) alternativa(s) que mostra(m) o que você usou para fazer a previsão.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei bastante o que eu já sabia.

c) Usei pouco o que estava escrito.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

3.2) Ponha um X na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você leu para fazer a previsão.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Segmento 7: PnΩ – Encerramento/Avaliação Final: Moral

MORAL: PERSISTÊNCIA E ESFORÇO AUMENTAM AS POSSIBILIDADES DE ÊXITO.

1 - COMPREENDENDO A FÁBULA

1.1) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

a). A tartaruga venceu a corrida com esforço e persistência.

b). A lebre, mesmo sendo esforçada e persistente, não venceu a corrida.

c) A lebre perdeu a corrida por falta de esforço e persistência.

d) A tartaruga, mesmo sem esforço e persistência, venceu a corrida.

O **Pós-teste 2**, aplicado após o Pós-teste 1, tem como texto a fábula A rã e o touro. Sua sustentação teórica está nos mesmos fundamentos do Pós-teste 1 – compreensão e processamento da leitura; cognição e metacognição; uso e consciência no uso, estratégias de leitura (com ênfase no guessig game).

Apresenta também a identificação de segmentos (oito) e Proposições Narrativas de Adam (2008). As questões apresentam alternativas de respostas, tendo como tópicos: compreensão, previsão e explicação do processo de previsão.

No instrumento, o texto é apresentado inteiro ao aluno, desde o início, com duas lacunas para realização de previsões. Essas lacunas estão situadas nos segmentos 3 e 8, de modo a viabilizar a compreensão do texto em totalidade.

O instrumento está constituído de três partes: a Parte I tem duas questões de previsão; a Parte II possui duas questões de explicação do processo de previsão realizado pelo aluno – uma sobre o uso de pistas linguísticas e/ou conhecimentos prévios e uma sobre o uso de estratégias de leitura; a Parte III apresenta duas questões de compreensão, sendo uma sobre os personagens e outra sobre o eixo temático da fábula.

As questões estão apoiadas no fundo teórico, pois a Parte1 e a Parte III tratam do uso (dimensão cognitiva) e a Parte II trata da consciência no uso (dimensão metacognitiva).

Desse modo, há uma forte correspondência teórica e metodológica entre os dois instrumentos de pesquisa. Diferem num traço no modo de apresentação do texto, pois no primeiro ele é apresentado em segmentos sucessivos, cabendo ao aluno gradativamente reconstituir sua totalidade e no segundo ele é apresentado ao aluno em sua totalidade com duas lacunas para previsão.

Essa diferença é intencional de modo a verificar a relação entre os escores alcançados e essa diferença na formatação dos instrumentos. Essa condição pode favorecer a discussão sobre a adequação dos instrumentos e as possibilidades dos alunos.

PÓS-TESTE 2

A RÃ E O TOURO (S1/PN0 – ENTRADA)

A rã viu um grande touro passeando pela margem do rio.
(S2/Pn1 – Situação Inicial/Orientação)

Então, a rã _____(lacuna 1)
(S3/Pn2 – Nó/Desencadeador)

Por isso ela começou a inchar, fazendo enorme esforço.
(S4/Pn2 – Nó/Desencadeador)

A rã perguntou a suas companheiras se estava grande como ele. Elas responderam que não.
(S5/Pn3 - Re-ação ou Avaliação Retrospectiva)

Então, ela tentou inchar mais ainda, mas não conseguiu alcançar o tamanho do touro.
(S6/ Pn3 - Re-ação ou Avaliação Retrospectiva)

Fez, assim, uma terceira tentativa.
(S7/Pn4 - Desencadeador - Resolução)

Nessa terceira tentativa, a rã _____. (lacuna 2)
(S8/Pn5 - Situação Final – Última Frase)

Moral: Não é bom você desejar o que não lhe é possível.
(S9/PnΩ – Encerramento ou Avaliação Final: Moral)

PARTE 1: PREENCHENDO AS LACUNAS DA FÁBULA.

1) Coloque um x na alternativa que pode preencher a LACUNA 1 da fábula.

a) ... quis que o touro ficasse pequeno como ela.

b) ... não quis ficar grande como o touro.

c) ... quis ficar grande como o touro.

d) ... aceitou ficar do tamanho que ela tinha.

2) Coloque um x na alternativa que pode preencher a LACUNA 2 da fábula.

a) ... fez muito esforço, inchou muito e não ficou do tamanho do touro.

b) ... fez pouco esforço, inchou pouco e não ficou do tamanho do touro.

c) ... fez muito esforço, inchou pouco e não ficou do tamanho do touro.

d) ... fez grande esforço, inchou demais e acabou arrebentando.

PARTE 2: EXPLICAÇÃO DE COMO FEZ PARA PREENCHER AS LACUNAS DA FÁBULA.

3) O que você usou para preencher as lacunas da fábula? Você pode marcar mais de uma alternativa.

a) Usei bastante o que estava escrito.

b) Usei pouco o que estava escrito.

c) Usei bastante o que eu já sabia.

d) Usei pouco o que eu já sabia.

4) Como você leu para preencher as lacunas da fábula? Você pode marcar mais de uma alternativa.

a) Fiz leitura geral e rápida.

b) Fiz leitura minuciosa e demorada.

c) Li apenas as partes que escolhi.

d) Observei se estava compreendendo o que lia.

e) Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

PARTE 3: COMPREENDENDO A FÁBULA

5) Quem são a rã e o touro na fábula? Coloque um X apenas numa alternativa.

a) A rã e o touro são pessoas e personagens da fábula.

b) A rã e o touro são animais e personagens da fábula.

c) A rã e o touro são animais, mas não são personagens da fábula.

d) A rã e o touro são pessoas com nomes de animais, mas não são personagens da fábula.

6) O que a fábula apresenta? Coloque um X apenas numa alternativa.

a) A fábula apresenta a rã querendo ser mais do que pode ser.

b) A fábula apresenta a rã e o touro querendo ser o que podem ser.

c) A fábula apresenta a rã e o touro querendo ser mais do que podem ser.

d) A fábula apresenta a rã querendo ser o que pode ser.

Encerrando esta seção, a continuidade e o fechamento da exposição estão nos comentários finais sobre as características e as contribuições do estudo apresentado.

COMENTÁRIOS FINAIS

O texto tem origem no contexto de dificuldades de leitura de crianças brasileiras do Ensino Fundamental e de busca de caminhos de ensino produtivos mediados por tecnologias que cooperem com elas e seus professores (PEREIRA, 2019).

A Psicolinguística tem sido produtiva em empreendimentos dessa natureza ao disponibilizar ferramentas especialmente para estudos de processos de leitura aplicados ao ensino com espaço convidativo à inserção de novos meios, como bem anunciou Slama-Cazacu (1979) há bom tempo.

Este texto, que se apoia em estudos em desenvolvimento pela autora, contribui para a situação que merece atenção acadêmica e escolar, por meio de: um paradigma teórico, na concepção da Psicolinguística em interfaces; um tema interessante e pouco frequente, exposto por Goodman (1976), o *guessing game*; um fundo teórico, com algumas inovações, conectando compreensão, cognição e metacognição, e uso e consciência no uso; estratégias de leitura com foco no *guessig game*; uma visão de conhecimentos científicos, tecnológicos em interação; uma perspectiva de pesquisa do ensino com instrumentos (com propriedades não usuais) e materiais em correspondência; um entendimento de valorização de trabalho em Rede, aproximando universidades e escolas, e teoria e prática. O arranjo desses tópicos confere uma natureza própria aos estudos desenvolvidos e, assim, contribui para a oferta de um caminho também próprio, disponibilizando uma possibilidade de cooperação com o ensino e sua investigação.

No texto, estão expostas as dificuldades de leitura no contexto brasileiro e os fundamentos psicolinguísticos sobre compreensão, processamento e estratégias de leitura com foco no *guessing game* em relação a seu uso e consciência no seu uso, sustentando o estudo. A seguir, são apresentados e descritos os materiais de ensino mediados tecnologicamente e os instrumentos de pesquisa, em correspondência, marcados por esses fundamentos.

As práticas direcionadas ao ensino proporcionam à criança situações produtivas para a compreensão leitora de fábulas com conteúdo e linguagem favorecedores do seu desenvolvimento linguístico, tecnológico e cultural, sendo o processo de construção das atividades e as próprias atividades contribuições importantes como caminho possível para o ensino da leitura na escola.

Os fundamentos e os instrumentos de pesquisa proporcionam aos professores e aos pesquisadores conteúdos e procedimentos para aprofundamento, análise e talvez inserção em suas tarefas científico-pedagógicas, especialmente próprios para desenvolvimento de pesquisa do ensino, caminho desejável tanto para estudos acadêmicos como para estudos escolares. Talvez esse caminho explique com boa nitidez a razão de desenvolver pesquisas em ambientes de ensinar e aprender.

Fechando este texto, a autora agradece a oportunidade de sua inclusão neste livro com inegáveis méritos de concepção e organização. Manifesta também sua expectativa de contribuir para o trabalho voltado para o ensino da leitura, marcado pelos indispensáveis movimentos de pesquisa, aproximando universidades e escolas.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. ***A Linguística: introdução à análise textual dos discursos****. São Paulo: Cortez, 2008.*

BAARS, B.J. ***A cognitive theory of consciousness.*** *Cambridge: Cambridge Univ., 1993.*

BARETTA, D.; PEREIRA, V.W. ***Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental.*** *Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 53-61, 2018.*

BAZERMAN, C. ***Gêneros textuais, tipificação e interação.*** *São Paulo: Cortez, 2009.*

BORGES, C. B.; PEREIRA; V. W. ***Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura.*** *Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018. https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841.*

COLOMER, T.; CAMPS, A. ***Ensinar a ler e ensinar a compreender.*** *Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.*

CRUZ, V. ***Uma abordagem cognitiva da leitura.*** *Lisboa: Lidel Edições, 2007.*

DEHAENE, S. ***Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.*** *Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.*

DEHAENE, S. ***Signatures of consciousness: a talk by Stanislas Dehaene. Entrevista concedida a Edge Foundation.*** *Paris: Edge Foundation Inc., 2009. Disponível em: https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness. Acesso em: 15 jul. 2020.*

DEHAENE, S. ***The cognitive neuroscience of consciousness.*** *Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 2001.*

GOMBERT, J. E. ***Metalinguistic Development.*** *Chicago: Univerity Chicago Press, 1992.*

GOODMAN, K. S. ***Reading, a psycholinguistic guessing game.*** *In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Eds.). Theorical models and processes of Reading. Newark: International Reading Asociation, 1976. p. 497-508.*

GOODMAN, K. S. ***Unidade na leitura: um modelo psicolingüístico transacional.*** *Letras de Hoje, Porto Alegre, n. 86, p. 9-43, 1991.*

KATO, M. ***O aprendizado da leitura.*** *São Paulo: Martins Fontes, 2007.*

LEFFA, V. J. ***Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.*** *Porto Alegre; Sagra-Luzzatto, 1996.*

MOTA, M. ***Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas.*** *São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.*

PEREIRA, V. W. ***A predição na teia de estratégias de compreensão leitora.*** *Revista Confluência, Rio de Janeiro, v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf. Acesso em: 05 mai. 2015.*

PEREIRA, V. W. ***Arrisque-se... Faça o seu jogo****. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 37, n. 128, p. 47-64, 2002.*

PEREIRA, V. W. ***Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola.*** *In: MOTA, M. B.; NAME, C. (orgs.) Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística. Tubarão: Copiart, 2019. p. 139-158.*

PEREIRA, V.W.; SCLIAR-CABRAL, L. ***Compreensão de textos e consciência textual.*** *Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.*

PINTO, M. G. L. ***A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias.*** *In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs.) Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal. Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, 2020. p. 25-49.*

POERSCH, J. M. ***Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição.*** *Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, 1998. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114. Acesso em: 25 jan. 2016.*

SCLIAR-CABRAL, L. ***Processamento bottom-up na leitura.*** *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2008. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.*

SCLIAR-CABRAL, L. ***Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências.*** *In: PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. (Orgs.) Linguagem e cognição: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-60.*

SLAMA-CAZACU, T. ***Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas.*** *São Paulo: Pioneira, 1979.*

SMITH, F. ***Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.*** *Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.*

SOLÉ, I. ***Estratégias de Leitura.*** *Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.*

SPINILLO, A. G. ***A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas.*** *In: MOTA, M. P.; SPINILLO, A. G. (Orgs.) Compreensão de textos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 171-198.*

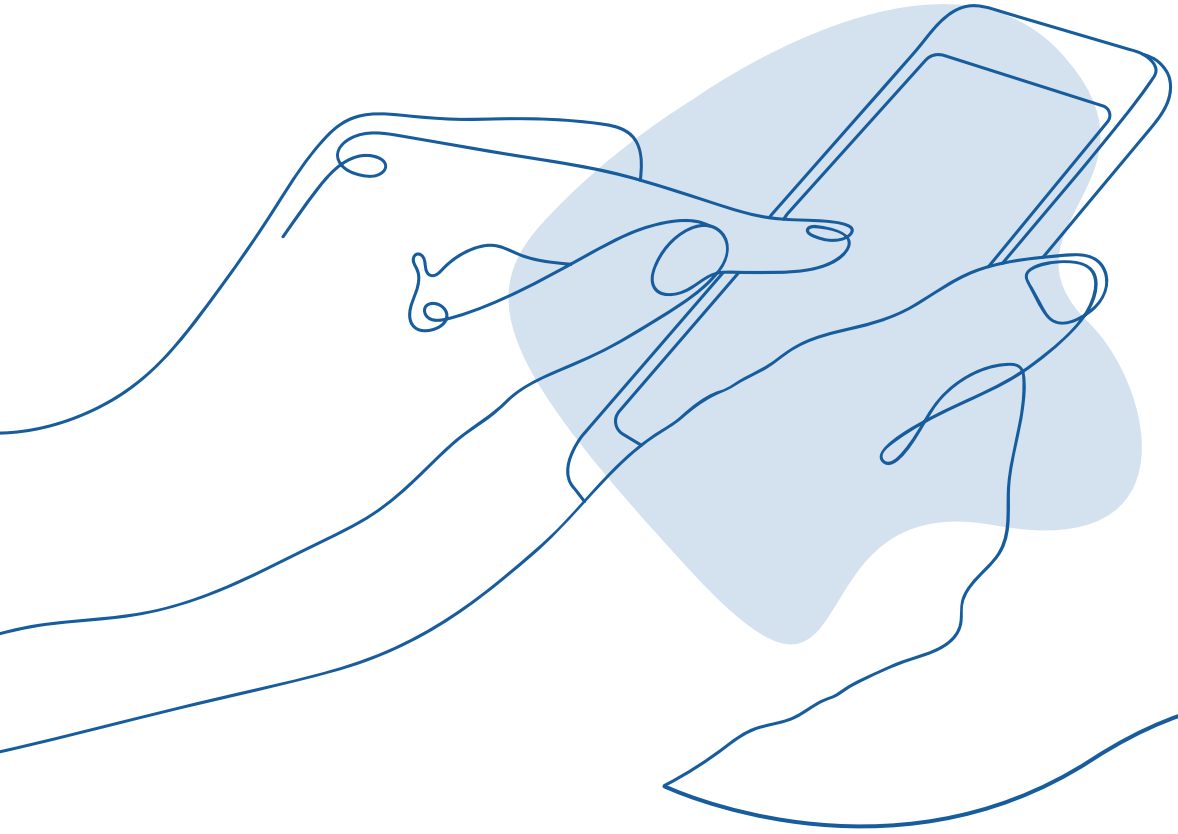
SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. ***Consciência metalingüística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa****. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 157-171, 2010.*

VAN DIJK, T. A. ***La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario.*** *Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.*

BIODADOS

Vera Wannmacher Pereira. Possui pós-doutorado em Psicolinguística, doutorado, mestrado e graduação em Letras. No momento, vem desenvolvendo Estágio Pósdoutoral em Educação. Tem atuado como professora, pesquisadora e autora de produções científico-pedagógicas. Suas experiências em escolas e em universidades têm direcionado seu trabalho de pesquisa e produção bibliográfica. Dirigindo sua atenção ao ensino e ao aprendizado da leitura da escrita, utiliza como base teórica a Psicolinguística em interface com a Psicologia, a Fonoaudiologia. a Neurociência e a Educação, como suporte a Tecnologia e como perspectiva a interação teoria e prática, ciência, tecnologia e arte, e ensino, pesquisa, extensão e produção.

verawpereira@outlook.com



A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE COMPREENSÃO DE ASPECTOS MULTIMODAIS PARA A LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS COMO PARTE DA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cícero Miranda

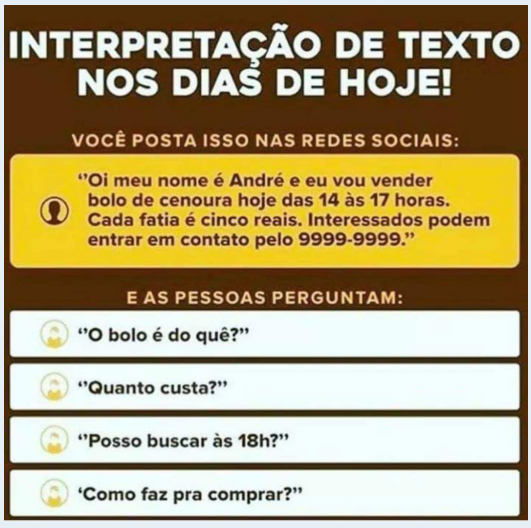
INTRODUÇÃO

Comecemos ilustrando uma situação recorrente em nossa realidade atual, de uso de mídias digitais na comunicação.

Em um grupo de WhatsApp, formado por professores de língua espanhola, do qual faço parte, recentemente, um professor compartilhou um link de uma publicação do Instagram, sobre um evento que ele queria divulgar. Seguidas à publicação, houve diversas manifestações de outros membros do grupo. Eram perguntas sobre quem organizava o evento, qual a forma de acompanhar (era um evento virtual), como participar etc. Todas as informações que foram questionadas estavam na postagem que o professor enviara antes. Mesmo assim, o colega tentou respondê-las, pacientemente, e, como viu que as questões se avolumaram e eram sempre sobre informações que facilmente podiam ser respondidas com um clique no link enviado e na leitura da postagem, acabou indicando de novo que as pessoas lessem o que ele tinha enviado e que maiores informações fossem buscadas com o organizador do evento, que obviamente não era ele, que apenas divulgava ali sua realização.

O episódio que acabo de narrar me chamou a atenção por algumas razões e ajudam a problematizar questões que nos interessam neste texto. A primeira delas é que, embora sem levantamento preciso, podemos afirmar que se trata de uma situação recorrente. Ou seja, o ato de receber uma divulgação como a descrita e antes mesmo de procurar ler e só então perguntar o que ainda resta de dúvidas, é fenômeno atual e recorrentes de publicações nas redes sociais. Há inclusive memes satirizando a situação. Pesquisas recentes (SANTOS, 2022) também estão buscando entender o fenômeno de leitura de publicações em redes sociais:

Figura 1 - Meme sobre leitura de textos, autor desconhecido



Fonte: Da internet[1]

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE AO LADO

Nosso trabalho aqui não será explicar, contudo, os mecanismos e estratégias de leitura em grupos de WhatsApp. O episódio, porém, chama a atenção, também, por ocorrer em um grupo formado por professores de idiomas. A surpresa parte do princípio de que esses sujeitos são formadores de leitores em suas salas de aula e surpreende o fato de alguns deles reproduzirem um comportamento hipermoderno de um modo de leitura. Isso não quer dizer que sejam leitores ruins ou incapazes de compreender textos ou ainda que não saibam ensinar a língua e a leitura de textos nesse ou naquele idioma. Mas acende o alerta daquilo que aqui sim queremos discutir: a importância da inserção da compreensão de aspectos multimodais, para a leitura de textos digitais, como parte de uma abordagem do ensino de línguas na educação básica. Explico.

É nosso objetivo, neste capítulo, refletir como podemos nos atualizar como professores para fazer frente à multiplicidade de ferramentas de comunicação, múltiplas plataformas de publicação de gêneros textuais digitais, presentes no consumo, produção e circulação de textos por nossos estudantes, a quem temos obrigação, por ofício, de facilitar a aprendizagem da leitura, como parte de sua formação linguística.

O caminho que proponho é, inicialmente, discutir o papel das línguas estrangeiras como parte do currículo da educação básica. Logo, localizar essa realidade em um contexto de hipermodernidade. Seguido a isso, refletir sobre o que entendemos ser o ideal de compreensão de textos e explicitar os elementos da sua constituição multimodal que compreendemos serem igualmente importantes a se destacar em sala de aula, na e para a compreensão de textos como um todo. Ao final, encerrar com alguns encaminhamentos que podem ser úteis aos professores da educação básica, para suas aulas de línguas.

1. A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COMO PARTE DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os macro objetivos que devem nortear a educação básica no Brasil estão inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estabelecem que, ao terminar os ensinos fundamental e médio, o estudante deverá estar formado basicamente em três dimensões: para o trabalho, para o exercício de sua cidadania e como ser humano. Ou seja, deverá ser capaz de seguir aprendendo e, assim, inserir-se no mercado laboral e, se o desejar, na universidade; exercer sua cidadania em plenitude; e ser um sujeito dotado de valores éticos e humanos, com capacidade para conviver em sociedade.

Nesse sentido, como parte do currículo da educação básica (EB), a língua estrangeira moderna (LEM) deverá, portanto, contribuir para essas três dimensões da formação básica dos estudantes brasileiros.

Para explicar como entendemos que a LEM pode contribuir nessa formação, vamos refletir sobre três dimensões. Antes, porém, é preciso pontuar que elas estão imbricadas e perpassadas uma na outra e apenas as dividimos para explicá-las.

A primeira dimensão prevista na LDB na formação é a humana. Compreendemos que será papel fundamental da LEM permitir que o estudante da EB compreenda a infinidade modos, estruturas e manifestações da linguagem humana, seus discursos, semioses e significados. O estudante, ao aprender uma LEM, compreenderá que existem, além da língua materna e dos modos de sua expressão, povos e culturas muito diferentes da sua, cujas formas de se expressar pela linguagem são tão variadas quanto a quantidade de comunidades falantes. Esse conhecimento será fundamental para que o estudante possa, ao aprender uma LEM, analisar além dessa linguagem a sua própria. Essa dimensão da formação levará à próxima, no caso, a de preparação para o exercício da cidadania.

A formação para a cidadania de um sujeito, do ponto de vista da aprendizagem de uma LEM passa, necessariamente, pelo exercício pleno de seus direitos e deveres como cidadão de seu país e do mundo. A aprendizagem da LEM deverá contribuir para que o cidadão compreenda

o contexto histórico, político, social e humano do seu entorno para que possa então integrar-se a essa sociedade, de modo a não só conviver com ela, como também para contribuir na sua construção como parte integrante. A língua estrangeira fornecerá conhecimento de modos de expressão, de discursos, de semioses e isso permitirá ao sujeito o desenvolvimento de criticidade necessária para o seu papel como cidadão. Não ser manipulado por discursos político-ideológicos, compreender seu próprio posicionamento no mundo, respeitar o discurso e o papel do outro nesse contexto, exercer seu papel com respeito e usando uma linguagem adequada para cada situação social e humana, reconhecer as variedades linguísticas como expressão sociolinguísticas que devem ser igualmente respeitadas, são algumas das possibilidades que a LEM pode contribuir para essa formação geral.

Finalmente, na dimensão do trabalho, a LEM vai preparar essa pessoa que finda a EB para inserir-se em um mundo interconectado pelas tecnologias e pela internet. O uso de celulares, tablets, computadores e o universo que nele se encontra: softwares, programas para comunicação, gestão de negócios, comunicação com cliente etc. exigem hoje de profissionais de todas as áreas o conhecimento em línguas estrangeiras. Outrossim, as tecnologias nos aproximaram de um sem-fim de modos de comunicação e composição de textos em multi-telas e ambientes digitais que exigem desse profissional a compreensão de expressões diversas, muitas delas em LEM.

Após refletir sobre como a LEM pode contribuir, como parte do currículo da EB para a formação dos sujeitos nela inseridos, cabe fazer uma pergunta, mesmo que não a respondamos: a LEM está cumprindo esse papel? Ou seja, em nossas salas de aula como professores de LEM, temos nos preocupado em alinhar o ensino que promovemos nesses ambientes com os macro objetivos da EB do Brasil? As aulas de LEM estão voltadas para desenvolver nos nossos estudantes as capacidades de que falamos anteriormente? De um sujeito que reflete sobre a linguagem em outra língua e engendra, assim, a sua própria linguagem, seu discurso? Temos promovido a leitura de textos de modo complexo como sua própria composição, de modo a que o estudante compreenda suas camadas constitutivas, que incluem discursos, manipulações e ideologia subjacentes? Ou temos preferido estacionar no nível superficial da composição textual e decantar segmentações gramaticais e formais do idioma, importantes, diga-se de passagem, mas sem explorar as dimensões pragmáticas, discursivas e sociais da própria linguagem, suas semioses, modos de constituição e discursos?

Como já dissemos, o objetivo deste artigo não é de responder essas perguntas, mas como professores de LEM sabemos que, embora tenhamos avançado de modo muito positivo nos últimos anos para a mudança de compreensão do que é ensinar LEM na escola e de seu papel na formação dos estudantes, ainda temos muitos resquícios de uma educação linguística que se calca em estudar regras gramaticais, decorar léxico e ler superficialmente.

Como nosso objetivo aqui é, no entanto, um ensaio teórico em torno do ensino de leitura em LEM, mais especificamente no que se refere à multimodalidade da constituição dos textos, e da importância da abordagem desses aspectos na EB, deixaremos os questionamentos retóricos anteriores para outras ocasiões e pesquisadores.

De modo a cumprir o roteiro anteriormente estabelecido, passemos a alguns apontamentos sobre a hipermodernidade e como ela afeta as práticas de leitura na atualidade e, como consequência, o ensino de LEM.

2. HIPERMODERNIDADE E LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS

Conforme afirma Berman (2007), em sua obra seminal (talvez a primeira a caracterizar a pós-modernidade nascente nos finais dos anos sessenta e início dos setenta), a liquidez que o levava a afirmar que "Tudo que é sólido se desmancha no ar", hoje se manifesta de modo muito característico em nossos dias. A crise de produção e esgotamento de recursos produzida pelo impulso consumista da industrialização do final do século XIX, com a exploração da África por países europeus em busca de novos materiais para o processo, despertou no período dos anos setenta e se conjugou com uma busca de individualização da felicidade, libertação de costumes e afirmação de gênero. Esse processo tem se intensificado nas décadas iniciais do século XXI, quando nasce este nosso texto e é preciso que reflitamos sobre questões filosóficas que explicam em alguma dimensão o modo de vida que levamos. Dentro desse contexto maior está a realidade que discutimos aqui: o uso de mídias digitais para a leitura de textos multimodais e de que modo isso deve ser inserido nas aulas de LEM da EB.

Assim é que classificamos o atual momento, seguindo o filósofo francês Lipovetsky e Charles (2009) que assim nomeia o momento histórico atual. Na obra que mencionamos, no interior da qual o autor discute a efemeridade de nossos dias, tendo como fio condutor a moda e seu destino nas sociedades modernas, Lipovetsky e Charles (2009, p. 182-185, grifo nosso) nos traz importante afirmação que destacamos a seguir:

> A ideia de que as sociedades contemporâneas ordenam-se **sob a lei da renovação imperativa**, de desuso orquestrado, da imagem, da solicitação espetacular, da diferenciação marginal foi bem cedo desenvolvida, em níveis diferentes e com talento, nos EUA, em autores como Riesman, V. Packard, Boorstin, Marcuse e, mais tarde na França, entre os situacionistas e T. Baudrillard [...] A lógica econômica realmente varreu todo o ideal de permanência, é a **regra do efêmero que governa a produção e o consumo dos objetos**. Doravante, a temporalidade curta da moda fagocitou o universo da mercadoria, metamorfoseado, desde a Segunda Guerra Mundial, por **um processo de renovação e de obsolescência "programada"** propício a revigorar sempre mais o consumo. **Pensamos menos em todos esses produtos estudados para não durar.**

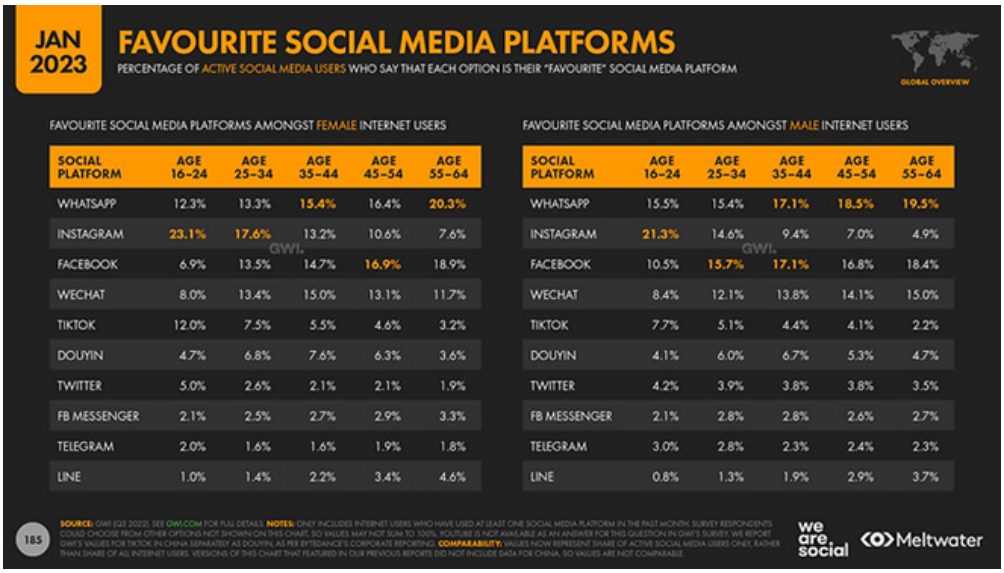
Reflitamos naquilo que o autor afirma, essencialmente no destaque que fazemos sobre a efemeridade de processos de produção e de consumo. Desloquemos esses conceitos filosóficos gerais, usados pelo autor para analisar a indústria da moda, para a realidade virtual de nossos dias, no que diz respeito às redes sociais de maior consumo no Brasil no ano de 2023, para entendermos o seu uso. Comecemos, antes, por defini-las e lembremos, por necessário, o modo visual de sua organização e as ferramentas de navegação usadas para seu uso. Depois, vamos refletir sobre o modo como essa constituição multimodal afeta a nossa leitura de gêneros textuais produzidos, consumidos e circulantes em nossa sociedade.

Comecemos, então, por entender quais são as redes sociais mais usadas entre nós. Em fevereiro de 2023, o grupo We Are Social e HootSuite (2023) publicou seu relatório anual Digital 2023 - VISÃO GERAL GLOBAL [Resumo e Relatório Completo], em sua página web. No documento, estão descritas as redes sociais mais usadas no mundo:

> Em nível mundial, a inteligência da data.ai revela que o YouTube tem o maior número de usuários ativos de qualquer aplicativo móvel, não apenas aplicativos de mídia social. O Facebook ocupa o segundo lugar entre os aplicativos sociais nesse ranking geral, mas é importante ressaltar que os números da data.ai mostram que os usuários ativos do Facebook continuaram crescendo nos últimos doze meses. O WhatsApp é o terceiro aplicativo "social" neste ranking, com os últimos números do MAU colocando-o logo atrás do Facebook. Meta stablemates Instagram e Messenger reivindicam os lugares "sociais" restantes nos 10 principais aplicativos do MAU, e vale a pena destacar que Google e Meta respondem por todos esses 10 principais aplicativos. Talvez sem surpresa, a imensamente popular plataforma de vídeos curtos agora ocupa o sexto lugar em nível mundial, embora seja importante notar que esses rankings não incluem usuários do aplicativo irmão do TikTok, Douyin (WE ARE SOCIAL E HOOTSUITe, 2023, texto digital).

Antes, ainda, de refletirmos sobre o que nos interessa em relação à compreensão de textos, julgamos importante chamar a atenção para outro dado do relatório mencionado anteriormente: os aplicativos mais usados, em relação à faixa etária dos usuários. Observemos o gráfico trazido no relatório, que traz as preferências por idade e gênero:

Figura 2 - Redes sociais favoritas por idade



Fonte: We Are Social e HootSuite (2023, texto digital).

Aqui se entrelaçam dois aspectos que precisamos refletir: o conceito de hipermoderno que trouxemos antes e a leitura dos textos disponíveis nesses espaços virtuais. Como se observa no gráfico, a plataforma mais usada na faixa etária de 16 a 24 anos de idade (que inclui a faixa escolar da educação básica) é o Instagram. Esse aplicativo e plataforma de mídia social tem uma característica importante: a efemeridade do conteúdo ali disponível.

Para isso, como propusemos antes, desloquemos os conceitos filosóficos gerais, usados por Lipovetsky e Charles (2009), para caracterizar a hipermodernidade e sua efemeridade, para a realidade virtual de nossos dias, no que diz respeito ao Instagram, ou, seja a rede social de maior uso por jovens no mundo em 2023.

As principais plataformas ou mídias sociais do planeta e as de maior engajamento se caracterizam justamente pela rapidez com a qual seus produtos podem ser consumidos. No caso do Instagram, por exemplo (mas não apenas ele, como outros aplicativos), a aplicação se caracteriza por uma barra de rolagem infinita na vertical, que facilita o rolamento e a passagem para o próximo conteúdo. Imagens podem ser visualizadas em alguns segundos e os vídeos do feed (linha do tempo) têm limite de tempo, sendo em sua maioria de alguns segundos. A plataforma limita, inclusive, a duração dos vídeos que são subidos pelos usuários e aqueles mais longos são exibidos em espaços separados (os chamados Reels), caso o usuário queira vê-los por completo, tem de clicar e entrar no vídeo. Se não, basta mexer o dedo e seguir visualizando o conteúdo.

Assim, a rapidez do consumo e a substituição rápida por outra coisa, ouro vídeo, outra imagem, é uma das principais características do Instagram. Mas, de que modo isso se relaciona com a compreensão de textos em LEM? Tudo!

O retorno ao ensino presencial está sendo seguido por diversos desafios enfrentados por todos e em particular pelos professores que vai desde o convívio pessoal às dinâmicas de sala de aula, o que inclui a leitura de textos. Essa rapidez e volume de informação característica das redes sociais e da hipermodernidade tem revertido na dificuldade de retenção de informação nos textos e de atrair a concentração e interesse de estudantes mais jovens, para a leitura de textos mais longos. Mas não só isso, a compreensão desses textos com maior profundidade que apenas na sua superfície.

Atingimos o ponto no qual precisamos explicar o que defendemos ser um modelo de compreensão de textos adequado àquilo que aqui postulamos para a sala de aula de LEM na EB.

3. UM CONCEITO DE LEITURA

Nossa proposta de leitura é aquela que a compreende como uma atividade social. Essa afirmação curta traz consequências complexas. A primeira delas é que, como ação social, a leitura é igualmente complexa e envolve diversos processos e conhecimentos. Para que um texto, portanto, nessa perspectiva, seja compreendido de modo mais abrangente e os seus sentidos sejam possíveis de serem entendidos pelo leitor, o ato de compreendê-lo passa por conhecimentos que incluem além da língua, seus elementos morfossintáticos e semânticos, subsídios pragmáticos, discursivos e sociais.

Numa perspectiva de educação linguística, na qual o sujeito é formado em um contexto de formação geral, como aqui vimos discutindo, de educação básica com seus macro objetivos, a leitura se insere de modo fundamental, na capacidade de sujeitos de compreenderem as diversas camadas de sentidos de um texto. Como propõe Cassany (2006), capaz de ler as linhas, as entrelinhas e o que está detrás dessas linhas. Isso quer dizer que o leitor nesse caso compreende o nível literal das associações de letras, sílabas, palavras períodos e seus significados superficiais; avança para compreender estratégias estilísticas como ironias, metáforas, hipérboles e outras e, ainda, o sentido ideológico e os significados subjacentes a essas duas camadas. Desse modo, o leitor nessa proposta é formado para compreender que não existe texto sem vinculação ideológica. Uma aparentemente divertida e curta charge ou um meme

de internet, vistos rapidamente no rolo infinito da barra de rolagem do Instagram, em um primeiro momento podem não mostrar, mas com detença, poderão revelar preconceitos, mensagens políticas, discurso de ódio ou violência.

Acontece que a maioria dos gêneros textuais consumidos e circulantes na sociedade atual é de textos digitais e chegam ao leitor pelas redes sociais. Como destacamos o Instagram e não teremos espaço para nos estendermos sobre mais aplicativos, centremos nossa atenção nessa rede social e em um tipo de texto dela característico: a publicação.

Abaixo, trazemos uma publicação feita no dia 08/03/2023, por uma página de humor, muito conhecida da população de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, chamada Fortaleza Ordinária, na sua página no Instagram:

Figura 3 - Postagem do perfil Fortaleza Ordinária

Fonte: Instagram

O perfil "Fortaleza ordinária", como o próprio nome pode indicar, é um perfil de humor e que brinca com as notícias da cidade. Na maioria das vezes se vale de elementos culturais e linguísticos para produzir o humor em suas postagens. Na que trazemos aqui especificamente, o autor ou autores da postagem trazem a notícia de que os ônibus de Fortaleza voltarão a circular com o ar-condicionado ligado. Isso é o conteúdo literal que qualquer usuário da rede social pode facilmente entender. Contudo, há elementos constitutivos que só serão entendidos com maior detença e outros apenas pelos fortalezenses. O título em letras garrafais que inicia o texto da postagem é uma expressão típica do discurso religioso. Usado por fiéis ou sacerdotes, quando querem exaltar que uma coisa deve ser celebrada. Isso já é um significado do texto que exige um conhecimento sociocultural do leitor da postagem e que extrapola o nível literal do texto. Outro conteúdo da postagem que exige mais conhecimento social e cultural é o motivo da "glorificação de pé" ou da celebração de que os ônibus circulem com ar-condicionado: o calor que faz em Fortaleza. Os usuários do transporte público da cidade e que seguem a página haverão de terem sorrido com a expressão, por entenderem que usar ônibus em Fortaleza, com o calor que faz na cidade, sem que eles tenham ar-condicionado, é um verdadeiro suplício. Além disso, haverá o leitor de saber que a volta, significa que antes, por um período, eles circularam sem o ar-condicionado ligado. Então compreende-se que os carros tinham o aparelho, mas não o ligavam e isso se deveu pela pandemia de COVID e a abertura das janelas para circulação do ar e evitar propagar o vírus. Com o fim das restrições pela pandemia, o ar-condicionado vai voltar a ser acionado nos ônibus. Observemos que nenhum desses significados da postagem está explícito no texto e só serão alcançados se o leitor tiver conhecimentos socio-histórico-culturais. Há ainda e aqui é importante ressaltarmos, outro significado que permeia a composição do texto e que é imagético: a foto do ônibus. Há décadas, o sistema público de ônibus de Fortaleza usa cores específicas para caracterizar os carros e diferenciá-los segundo a zona

da cidade ou região metropolitana de Fortaleza onde ele circula ou o terminal de passageiros que acessa. Apesar de não interferir no significado profundo do texto, o uso ajuda a compor seus significados, uma vez que aproxima o leitor de um conhecimento imagético que está no seu entorno cultural. Se se usasse, por exemplo, um ônibus da cidade do Recife, o leitor da página, majoritariamente da cidade de Fortaleza, estranharia.

Há outros elementos que valem serem destacados ainda com relação à leitura da postagem e que dizem respeito ao uso de redes sociais por perfis mais profissionais e de grande número de seguidores. São estratégias de marketing, composição visual e elementos diversos para as postagens e que impactam de modo decisivo a leitura dos textos e postagens. A logo do perfil Fortaleza Ordinária é conhecida de seus seguidores e, assim, serve de referência para localização das postagens e para atrair o olhar dos leitores. A paleta de cores que compõem a moldura das postagens segue um padrão que serve do mesmo modo para criar uma identidade visual e deixar mais agradável a visualização do perfil na rede. Tudo isso são elementos que estão mais além da superfície do texto e que interferem na leitura das postagens e na compreensão dos conteúdos que não se encontram na sua literalidade.

O leitor desatento ou que não tenha os conhecimentos sociais, históricos, culturais e linguísticos não conseguirá compor os significados do texto.

Ante o exposto, defendemos que uma educação linguística, no interior de uma formação da EB, no que se refere, no caso específico que aqui discutimos (mas que pode ser aplicado para a língua materna), do ensino de LEM, deverá contemplar nas salas de aula, a compreensão da existência desses elementos constitutivos do texto. Desse modo, no que se refere à leitura, uma das habilidades a ser desenvolvida pelos estudantes, terão sido cumpridos, pelo menos nesse aspecto, os objetivos de formação da EB e do papel da LEM como parte de seu currículo. É preciso destacar, antes de terminamos, os aspectos multimodais que foram tratados neste tópico, mas que precisam de explicitação mais detida.

4. MULTIMODALIDADE DE TEXTOS DIGITAIS

Para os propósitos desenhados neste trabalho nos deteremos em algumas questões dos aspectos teóricos propostos por Kress e Van Leeuwen (2001), quando analisam o discurso multimodal e propõem ferramentas de compreensão das formas e mídias da comunicação contemporânea. Os autores mencionados e que fazem parte do grupo fundador de discussões, conhecido como New London Group, que em 1996 se reuniu nos Estados Unidos e passou a discutir a multimodalidade dos textos e de seus impactos na educação linguística, tem vasto material teórico, que inclui categorias de análises e uma gramática do visual.

Neste capítulo, queremos chamar a atenção para os estratos propostos pelos autores na obra mencionada, no interior da qual elencam como sendo domínios da prática de comunicação dos quais os significados estão majoritariamente compostos: discurso, desenho, produção e distribuição.

Sem entrar, portanto, nas categorias deslocadas da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday, que os autores usaram para o desenho de uma sintaxe visual, nossa intenção é chamar a atenção para os elementos básicos constitutivos da multimodalidade de composição de

textos e que nos interessam para uma educação linguística, no interior do ensino de LEM na EB, mais especificamente, para a compreensão de textos em língua estrangeira.

Conforme mencionado, Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam que percebem que os recursos multimodais disponíveis em uma cultura são usados para construção de significados em todos e quaisquer signos linguísticos, em qualquer nível e qualquer modo. Propõem que a dupla articulação linguística de mensagem e forma, avance para os significados e os estratos que os compõem. É onde entram os quatro níveis que devem ser levados em consideração de um modo geral, quando nos referimos aos significados de textos.

Ao compreender um texto e ao praticarmos essa compreensão em sala de aula, em propostas de leitura, é preciso que se compreenda que neles estão presentes esses estratos e que estes interferem na composição dos significados do texto. Há neles um discurso que os autores conceituam como o construto social do conhecimento de um aspecto da realidade. O desenho que se localiza entre o conteúdo e a expressão e é o lado conceitual da expressão e a expressão de um conceito (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). Para os autores, os desenhos são recursos e meios semióticos para realizar discursos em certos contextos e situações comunicativas. Na postagem do Instagram usada anteriormente, são usadas as fotos, formato, cores e textos para compor um discurso específico, o conjunto dessas coisas é o desenho característico do gênero textual. Já a produção, se refere, ainda segundo Kress e Van Leeuwen (2001), à organização da expressão e a efetiva articulação do material semiótico usado no texto, na comunicação ou no evento comunicativo. É o meio pelo qual o autor materializa a semiose do texto, o que inclui ferramentas específicas, para isso. Finalmente, a distribuição se refere ao meio pelo qual o artefato (o texto) é distribuído. Mais uma vez, isso interfere nos significados. Vimos, voltando outra vez à postagem de "Fortaleza Ordinária", o quanto o meio de distribuição afeta a constituição multimodal do texto e, assim, a construção dos seus significados.

Esses quatro elementos, se considerados no momento da compreensão de textos digitais, como postagens, memes, vídeos e demais gêneros digitais, fornecerá ao leitor em formação, a capacidade penetrar nas camadas do texto e de seus significados. Ele entenderá, igualmente, que o texto é constituído de modo complexo e multimodal e que essas diversas camadas interferem nos múltiplos significados do texto e precisam ser consideradas pelo leitor, para que ele acesse os diversos significados do texto.

5. A INSERÇÃO DE COMPREENSÃO DE ASPECTOS MULTIMODAIS PARA A LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS COMO PARTE DA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como colocar tudo isso numa sala de aula lotada de estudantes, com pouca estrutura e em cinquenta minutos ou hora e meia de aula que eu tenho por semana? Essa poderá ser a pergunta do professor que me lê até aqui. É uma das mais recorrentes preocupações ou obstáculos colocados nas formações Brasil afora que temos oportunidade de participar, quando propomos aspectos mais complexos de ensino. Os colegas professores, de modo muito justo, expressam as condições de trabalho que enfrentam em escolas públicas e privadas. Nas públicas, as limitações estruturais e temporais na sua maioria e, nas privadas, o engessamento

na busca do cumprimento de conteúdos elencados e pouca autonomia. Não tenho, obviamente, fórmulas prontas para o contorno dessas contingências. A experiência, que inclui o trabalho como docentes em escolas públicas e privadas da EB, contudo, tem nos mostrado que o professor, uma vez convencido e formado, consegue usar sua criatividade para estruturar formas de agir em sala de aula. Como afirma Freire (2017, p. 117), "para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é na realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes". Assim, os pactos sociais estabelecidos em sala de aula e a realidade enfrentada por cada professor deverão forjar as condições de aplicação de uma formação linguística transformadora, que conduza a leitura e compreensão de textos de modo complexo e mais profundo, para além da superficialidade cômoda.

Uma educação linguística nesses moldes contribui para a emancipação social da sociedade, uma vez que forma cidadãos conscientes e leitores do mundo que os cerca, com seus discursos, textos e ideologias circulantes. Dotar esses sujeitos da capacidade de ler textos em sua profundidade e nos extratos profundos, de modo a ser capaz de compreender a ideologia que subjaz ao texto, é essa revolução de que fala Freire (2017), ao criticar a educação bancária, que imagina alunos como cofres onde deve ser depositado conhecimento e o professor como o depositante, detentor do conhecimento.

Na proposta que vimos propondo neste capítulo, o professor cria situações de leitura em sala de aula que permitam a seus estudantes entrar nessa complexidade constitutiva dos textos.

Para não ficarmos no plano da elucubração teórica, pudemos demonstrar que uma simples postagem, em rede social amplamente usada pelo público escolar, traz a possibilidade de mostrar ao estudante essa complexidade dos textos. De que eles entendam que a imagem, as cores, o formato, a profundidade, o texto escrito, a cultura, os aspectos sociais fazem parte dos significados do texto e que eles podem compreender isso.

Trazer esse material autêntico para sala de aula, justamente o que os estudantes consomem em seus celulares e aparelhos eletrônicos; as postagens ou assuntos do momento que esse público está acompanhando, é a porta de entrada que o professor pode usar para atrair a atenção de seus alunos. Em seguida, será possível complexificar ainda mais a variedade de gêneros textuais lidos pelos estudantes. O tempo não será impeditivo para que se estabeleçam práticas como as que propomos aqui ou a quantidade de estudantes, que podem ser divididos em grupos e desafiados a compreender aspectos diferentes do texto e, em conjunto, desvendar de forma curiosa e aguçada os seus significados. Tudo passa, essencialmente, pelo planejamento do professor, do material que se dispõe e das condições de atuação, mas sua exequibilidade depende, como afirma Freire (2017) de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, mas que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Seguindo esse pensamento, entregamos esse texto e desejamos que suas reflexões gerem novas indagações e inquietações aos seus leitores e quem sabe, contribuam para práticas de leitura em salas de aula de língua estrangeira, onde os textos serão vistos como são: multimodais, complexos e cheios de significados.

REFERÊNCIAS

BERMAN, M. ***Tudo que é líquido desmancha no ar****. São Paulo: Companhia das Letas, 2007.*

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)****. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 fev. 2023.*

FREIRE, P. ***Pedagogia do oprimido.*** *São Paulo: Paz e Terra, 2017.*

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. ***Multimodal Discourse, the modes and media of contemporary communication.*** *London: Hodder Arnold Publication, 2001.*

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. ***O império do efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas****. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.*

SANTOS, E. G. ***Comportamento leitor e processamento de informação em postagens de grupos de whatsapp.*** *2022. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.*

WE ARE SOCIAL E HOOTSUITE. ***Visão Geral Global: Resumo e Relatório Completo.*** *2023. Disponível em: https://www.amper.ag/post/we-are-social-e-hootsuite-digital-2023-visao-geral-global-resumo-e-relatorio-completo. Acesso em: 23 fev. 2023.*

BIODADOS

Cícero Miranda. Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

cicero.miranda@ufc.br

PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUAS ASSOCIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA À LUZ DO ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO E SOCIOCULTURAL

Iandra Coelho

INTRODUÇÃO

Diante das constantes exigências e mudanças econômicas, políticas, sociais e, principalmente, tecnológicas, destaca-se a necessidade de potencializar o desenvolvimento de práticas de ensino que possam fomentar habilidades associadas à recepção, produção, interação e mediação em diferentes línguas, visando à formação de estudantes capazes de interagir local e globalmente, de maneira significativa.

Nesse sentido, o foco deve estar voltado para uma formação integral que permita ao estudante participar da sociedade, de forma crítica, reflexiva e atuante. Para tanto, acredita-se na relevância da aquisição de habilidades de comunicação (oral e escrita), de maneira integrada, com o objetivo de desenvolver uma competência comunicativa multidimensional (linguística, afetiva, social, reflexiva e crítica), a ser construída e avaliada durante o processo de aprendizagem de línguas.

Entre as habilidades a serem construídas, destaca-se, neste capítulo, a produção escrita. As ações que permeiam essas práticas sociais envolvem a interação em múltiplos letramentos, por meio de uma metodologia dialógica, responsiva, ética e transformadora que estimula a participação em diferentes campos da atividade humana e espaços definidos socialmente.

Tal escolha justifica-se, devido ao fato de que "a escrita é uma habilidade extremamente complexa em que o escritor põe em jogo conhecimentos e estratégias de vários tipos e também interpreta o papel do leitor" (WHITE; LUPPI, 2010, p. 3). Tal habilidade envolve diferentes demandas: cognitiva, linguística, metacognitiva e sociocultural (PÉREZ; CRUZ; LEYVA, 2011) e requer a elaboração do conhecimento e um dos mais altos níveis de abstração do pensamento, tendo em vista que o ato de redigir não é uma habilidade natural, como a fala, necessitando ser ensinada e aprendida (WHITE, LUPPI, 2010). Além disso, segundo Cassany (2005), a prática dessa habilidade inclui as demais destrezas e está presente em mais da metade das tarefas de aprendizagem no processo de ensino de línguas.

Segundo Carvalho (2021, p. 5)

> [...] a comunicação clara das ideias por meio dessa habilidade pode ser um processo lento e muitas vezes desgastante no que se refere ao exercício dessa prática nas aulas de línguas, sobretudo se as propostas didáticas não forem motivadoras. Este problema é agravado ainda mais para quem quer aprender a escrever em uma língua estrangeira, porque o aluno não só tem que saber lidar com a estrutura e forma de uma língua que não é a sua, mas também ter conhecimento de um conjunto de regras de adaptação, coerência, coesão etc.

Dado o exposto, destaca-se a necessidade de planejar práticas de produção escrita na aula de línguas, considerando aspectos essenciais tais como "a priorização do processo de significação (compreensão e construção de textos) e a orientação comunicativa dos componentes metodológicos da aula (objetivo, conteúdo, método, procedimentos, meios e avaliação)" (SECADA, 2006, p. 174). Somam-se a esses aspectos a relevância em utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) para estimular a habilidade de produção escrita para além da sala de aula, fomentar a motivação e a autonomia nas aprendizagens, bem como o processo de autoavaliação das trajetórias de aprendizagens.

Tendo em vista que as TIC têm demonstrado relevância e contribuições no desenvolvimento de aprendizagens em línguas adicionais (SANTOS; COSTA, 2019; CAPOZZOLI, 2019), vale ressaltar a importância desses recursos no processo de construção e aprimoramento de habilidades de comunicação, acompanhamento e gerenciamento das aprendizagens na língua-alvo, a fim de contribuir para ampliar o letramento digital, tendo em vista que "as questões referentes à comunicação por meio do computador têm levado diversos pesquisadores a tentarem compreender esse impacto das relativamente novas formas de comunicação [...] no ensino de línguas. Isto tem afetado diretamente o ensino da leitura e sobretudo da escrita" (CARVALHO, 2021, p. 2).

Sendo assim, tendo em vista as justificativas apontadas, neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar uma proposta metodológica, como alternativa para o desenvolvimento e avaliação da habilidade de produção escrita em línguas adicionais, que permita contemplar diferentes dimensões (cognitiva, comunicativa e sociocultural). A implementação dessa proposta é

auxiliada pelo uso de um recurso tecnológico que busca otimizar as atividades, flexibilizar o tempo de realização das tarefas e auxiliar no registro e acompanhamento das trajetórias de aprendizagem e dificuldades encontradas pelos estudantes.

Neste estudo, a metodologia ancora-se em uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. Tem como base teórica, evidenciada na primeira seção, alguns estudiosos que tratam do uso de um enfoque multidimensional no ensino de línguas (ROMÉU, 2006; 2014; PÉREZ; CRUZ; LEYVA, 2011; COLÁS, 2014, BARRERA et al., 2017). Traz em seu bojo, a apresentação de uma proposta metodológica para potencializar o desenvolvimento da produção escrita em língua adicional (segunda seção) eum exemplo de recurso tecnológico, o software LinguaComp (MAQUINÉ; COELHO, 2020b), para auxiliar professores e estudantes na produção e avaliação da escrita, para além da sala de aula.

1. TRABALHOS RELACIONADOS E A NECESSIDADE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA POTENCIALIZAR A TRÍADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS

Considerando as questões apontadas nesta introdução e com base em alguns estudos investigados e interpretados acerca do ensino de língua espanhola (LE) e língua inglesa (LI), tendo como fonte de base o Google Acadêmico, entre o período de 2018 a 2022, pode-se perceber que é recorrente a apresentação de resultados positivos subjacentes ao uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Um dos artigos analisados acerca da produção escrita em LE destaca essa prática com auxílio da plataforma Moodle (RODRIGUES; ROSA, 2020). A experiência foi desenvolvida na modalidade remota e as autoras apontam a ação como satisfatória com relação à motivação e à interação. Também são destacadas algumas limitações referentes ao uso de recursos tecnológicos para as atividades síncronas e assíncronas e às ações pedagógicas que contemplam a "curadoria do material, adequação ao tempo de aula e à quantidade de atividades semanais e propostas de exercícios mais interativos" (RODRIGUES; ROSA, 2020, p. 623).

O Moodle também foi utilizado para favorecer uma experiência de ensino de LE na proposta de Carvalho (2021). A autora buscou enfatizar o uso efetivo desse recurso tecnológico voltado para o desenvolvimento de competências específicas na produção escrita, ressaltando a necessidade de adequação do material produzido ao contexto de inovação tecnológica, de estímulo ao protagonismo do aluno, bem como de ampliação dos estudos que possam auxiliar na implementação de atividades voltadas à construção de práticas de escrita colaborativa, reflexiva e funcional.

Por outro lado, no contexto de ensino-aprendizagem de LI, o trabalho de Del Pupo (2018) analisa o uso do software educacional Pixton como apoio para a aquisição das habilidades de escrita, associadas à leitura, comprovando as potencialidades desse recurso para o aprendizado em diferentes etapas do processo de ensino. Em Santos e Costa (2019) foram identificadas as contribuições do uso das TIC na produção escrita colaborativa de um e-book, associada à produção oral, com o desenvolvimento de um vídeo. No texto de Capozzoli (2019) também descreve-se a experiência com o uso de um aplicativo digital no ensino de escrita nas aulas

de inglês, em uma escola de idiomas, cujos resultados positivos mencionam a potencial interação significativa e a construção do conhecimento, por meio da mediação docente.

Considerando os resultados apontados pelos autores, é possível reconhecer algumas lacunas referentes às possibilidades de uso das ferramentas mencionadas para potencializar a construção de saberes, habilidades e atitudes, amparadas em dimensões que vão além dos aspectos linguístico-comunicativos, bem como o potencial uso para facilitar o processo avaliativo no contexto tecnológico de ensino de línguas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, assume-se a linguagem como um "meio essencial de cognição e comunicação social humana como um sistema integrado com o conhecimento dos falantes acerca do mundo e da sociedade" (BARRERA et al., 2017, p. 12). Essa concepção integradora evidencia um sistema múltiplo e dinâmico centrado nos processos de significação (ROMÉU, 2006; BARRERA et al., 2017) que deve ser descrito em termos linguísticos, cognitivos e sociais.

Dessa forma, no ensino-aprendizagem de línguas, deve-se levar em conta três componentes funcionais: compreensão, análise e construção de textos (ROMÉU, 2014; BARRERA, 2013), definidos como processos cognitivos que compreendem diferentes atividades do pensamento para construir e compreender significados. Podem ser desenvolvidos por meio das quatro habilidades: produção oral e escrita, compreensão oral e escrita, que "correspondem às quatro formas básicas de uso da língua e guardam relação com o papel do sujeito no processo de comunicação (emissor ou receptor) e com a forma de manifestar-se na linguagem (oral ou escrita) (PÉREZ; CRUZ; LEYVA, 2011).

Considerando que nesse processo de construção de textos escritos, o aprendiz manifesta a habilidade de escrever, desenvolver essa habilidade "exige um ensino que possibilite ao aluno não apenas apropriar-se da maior quantidade de conhecimentos, mas que aprenda a operá-los, saiba aplicá-los em sua prática social" (PÉREZ; CRUZ; LEYVA, 2011, p. 8). Assim, escrever implica desenvolver bons processos cognitivos de composição, organizar as ideias em outra língua, além de construir, de forma ativa, diferentes tipos de representações, códigos, traços e significações. Para tanto, é preciso compreender os diferentes significados na língua-alvo, ter em mente o conhecimento

> da realidade (referente) e domínio de habilidades construtivas, denominar (construir sintagmas nominais), predicar (construir sintagmas verbais predicados), elaborar (sentenças de diferentes graus de complexidade sintática), relacionar orações em torno de uma temática (construir parágrafos coerentes), relacionar parágrafos referentes a um tópico (construir discursos e textos extensos) (BARRERA et al., 2017, p. 13).

Esses elementos linguísticos auxiliam na construção de uma unidade global de comunicação, tendo como referência a situação comunicativa. Essa análise, de acordo com Barrera et al. (2017), também está ligada ao processo de compreensão e construção de significados, mediante os quais o estudante considera os meios comunicativos utilizados, de acordo com a intenção e finalidade do falante, relacionando os dois aspectos, em diferentes situações comunicativas. Assim, "a construção de um texto é precedida obrigatoriamente de um entendimento adequado do tema e da situação comunicativa que o sustenta" (BARRERA et al., 2017, p. 13).

Nesse processo, “a comunicação envolve o conhecimento das normas e convenções e a capacidade de cada pessoa para adotá-las, modificá-las e criá-las” (COLÁS, 2014, p.65). Essa perspectiva implica reconhecer que a escrita participa no crescimento intelectual e pessoal do estudante e constitui um instrumento poderoso de aprendizagem. A linguagem escrita, dessa forma, segundo Pérez, Cruz e Leyva (2011, p. 6), “é um instrumento a serviço da aprendizagem, uma vida de acesso aos demais conhecimentos. Ao escrever o indivíduo revela sua cultura e sua personalidade”.

Tendo como base tais considerações, destaca-se a necessidade de adotar uma perspectiva teórica que possa fundamentar a elaboração de atividades de produção escrita. Isso deve-se ao fato de que

> [...] muitos dos recursos bibliográficos para o ensino da escrita e, consequentemente, as próprias aulas de forma geral carecem de abordagens teórico-metodológicas que conduzam a situações ou atividades de aprendizagem para os diferentes conteúdos que inspiram os alunos a escrever considerando que as motivações desses estudantes devem ser levadas em consideração, além das funções sociais necessárias para o uso da língua escrita em diferentes contextos sociais (CARVALHO, 2021, p. 5).

Dessa forma, sob os preceitos socioconstrutivistas, evidencia-se, neste texto, uma perspectiva pautada na integração de três dimensões: cognitiva, comunicativa e sociocultural (ROMÉU, 2006; 2014). Esse enfoque considera a tríade formada por discurso, cognição e sociedade. Sendo assim, o comunicativo se concentra no próprio discurso (estruturas do texto e da conversa) e nos meios linguísticos a serem empregados, o cognitivo tem o discurso e a comunicação como conhecimento e o sociocultural se centra na estrutura social e na cultura (ROMÉU, 2006). Tal enfoque forma uma tríade dialética, já que não é possível explicar um sem ter em conta os outros dois.

Esse enfoque é uma construção teórica centrada tanto no discurso como nos processos de compreensão e produção de significados que se interpretam à luz de diferentes áreas tais como a psicologia e a pedagogia crítica. A compreensão desse enfoque leva em conta a própria natureza interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar do conhecimento humano (ROMÉU, 2014).

De acordo com Roméu (2014), essas três dimensões podem ser detalhadas da seguinte maneira:

i) Dimensão cognitiva: envolve os processos de compreensão e construção de significado, tendo como base estratégias de leitura e metacognitivas (definir um objetivo, selecionar estratégias e autorregular o processo de significação/inferência).

ii) Dimensão comunicativa: a partir dos resultados da linguística textual que explica as relações entre as dimensões sintática, semântica e pragmática do texto, tem sido possível demonstrar a pertinência das estruturas linguísticas (do sistema ao discurso, tendo em conta a diversidade), dependendo da intenção comunicativa do emissor.

iii) Dimensão sociocultural: assume as concepções acerca da língua como ideologia que reconhece o caráter dialógico e polifônico da comunicação e que contempla a relação com o outro, assim como os componentes afetivos, motivacionais, criativos e axiológicos que se revelam por meio dela, em diferentes contextos de interação social.

Nesse processo, a cognição e a comunicação possuem um caráter eminentemente sociocultural, no qual se deve a devida importância à aprendizagem da leitura e escrita no contexto social de comunicação (COLÁS, 2014; BARRERA et al., 2017). Sendo assim, a construção de textos se realiza segundo a situação comunicativa em que se encontra, tendo em vista o uso efetivo dos meios linguísticos, necessários para estabelecer a comunicação, de acordo com as características de diferentes normas (COLÁS, 2014), sob a integração de três dimensões: semântica, sintática e pragmática (ROMÉU, 2014).

3. PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUAS ADICIONAIS

Nesta proposta, destaca-se a prática da escrita, respaldada por diferentes aspectos: i) uma razão ou propósito comunicativo para dirigir-se a alguém por escrito (para que se escreve?); ii) um receptor definido (para quem escreve?); iii) um tópico ou situação em que está escrito (sobre o que escreve?); iv) um formato de texto adequado à situação e ao local onde o texto será exibido (que formato é escolhido?) (WHITE; LUPPI, 2010).

Nesse sentido, busca-se guiar os aprendizes, compreendendo que "o objetivo dessa orientação metodológica não é a criação de bons textos, mas a criação de bons escritores, capazes de usar os meios apropriados para expressar suas ideias" (SILVA; LEKI, 2004 apud PALAPANIDI, 2012, p. 7).

Sendo assim, o papel do professor, durante o processo de aprendizagem, "é ajudar os estudantes a compreenderem o complexo processo de redação e incentivar o desenvolvimento de estratégias para cada um dos subprocessos dos quais esse processo é composto" (PALAPANIDI, 2012, p. 6), tendo como referência a implementação de práticas em um ambiente de produção e colaboração.

Para Colás (2014, p.62), é necessário oportunizar aos estudantes o acesso a contextos comunicativos muito mais complexos dos quais estão habitualmente acostumados no âmbito familiar, entre amigos etc. Dessa forma, podem preparar-se "para resolver situações de comunicação e aprendizagem, com linguagem adequada, a partir de uma análise reflexiva da interrelação entre pensamento e linguagem no processo de comunicação".

Essa afirmativa deve-se ao fato de que a escrita em sala de aula costuma ser realizada por meio de tarefas que correspondem ao gênero de escrita pessoal, principalmente, nos estágios iniciais de aprendizado da língua-alvo, em que os estudantes abordam temas relacionados a tópicos familiares, escrevendo sobre situações da vida cotidiana (WHITE; LUPPI, 2010).

Isso implica enfatizar a necessidade de novas práticas de ensino que possam permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, análise e produção textual, englobando diferentes temáticas que tenham significado para os estudantes e possam motivá-los a escrever. Para tanto, apresenta-se uma proposta para concepção e criação de textos, amparada em fatores cognitivos, comunicativos e socioculturais, em que se integram diferentes estratégias de aprendizagem. Tais estratégias são consideradas por Rodríguez et al. (2018, p. 1183), fatores primordiais para "o sucesso no desempenho escolar", seja na língua adicional ou materna, podendo contribuir para a aquisição e construção de conhecimentos.

Nessa proposta são utilizados dois tipos de estratégias, as cognitivas que incluem a atenção, a memória, a imaginação, os conhecimentos básicos, a metacognição, a resolução de problemas, a criatividade, o raciocínio, a tomada de decisões e, inclusive, a própria leitura, assim como as metacognitivas, que tratam do conhecimento sobre o conhecimento, as reflexões sobre as ações, os processos e estados cognitivos e afetivos.

Essas estratégias são procedimentos para armazenar, recuperar e processar informações de forma eficiente (cognitivas), assim como planejar, monitorar, regular e avaliar o processo cognitivo (metacognitivas). Entre as estratégias cognitivas estão, por exemplo, as de ensaio ou revisão (repetição verbal ou escrita), organização e elaboração do conteúdo (resumos, perguntas e respostas, exercícios, gráficos e mapas mentais). As estratégias metacognitivas envolvem os processos de tomada de consciência e reflexão sobre o próprio sistema cognitivo" (RODRIGUEZ et al., 2018, p. 1183).

Com base nessas estratégias, no Quadro 1 segue uma proposta metodológica, descrita em três fases: orientação, execução e controle e seus respectivos processos cognitivos: planejamento, textualização e autorrevisão. Nesse modelo intervêm diferentes fatores de maneira inter-relacionada, tais como os socioculturais, emocionais, afetivos, cognitivos, semânticos, pragmáticos, entre outros.

Quadro 1 – Proposta metodológica para potencializar a produção escrita em línguas adicionais

PRÉ-ESCRITA: ORIENTAÇÃO (MOTIVA, PROPÕE E CONTROLA)		
PLANEJAMENTO		
Processos	Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Questionamentos
Orientação Pragmática e sociolinguística	Motivação. Conhecimento prévio Análise da situação social, a intenção comunicativa e a finalidade comunicativa, o contexto, participantes e a criatividade. conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Características do destinatário. Características do contexto.	Você quer escrever? Por quê? O que você precisa dizer? Qual é a intenção da minha escrita?
Orientação Semântica	Pesquisa de informação, elaboração de esquema ou script. Criatividade Canal de comunicação.	O que você sabe sobre o assunto? O que você pode dizer sobre ele? O que mais você precisa saber? Onde procurar a informação? Qual o título?
Orientação Sintática	Conhecimento do léxico e da estrutura do texto.	Que tipo de texto? Você sabe escrever? Que vocabulário você deve usar na língua-alvo? Que estilo você usa? Está escrito? Como organizar a informação a ser dada ao destinatário?
Reorientação	Releitura	Precisa de mais informações?
Produto: Textos iniciais, listas, esquemas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos, anotações livres.		

ESCRITA E REESCRITA: EXECUÇÃO (AJUDA, PROPÕE, DIALOGA, ESCUTA E CONTROLA)		
TEXTUALIZAÇÃO		
Processos	Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Questionamentos
Organização e execução pragmática e sociolinguística	Leva em conta a situação social, a intenção comunicativa e a finalidade comunicativa, o contexto, os participantes. Disposição para escrever. Atitude positiva diante da escrita.	A intenção e o propósito são cumpridos? O texto se encaixa no título que você escolheu?
Organização e execução semântica	Exposição de ideias. Organização da informação. Textualização das ideias. Progressão temática, coerência, relevância, busca pelo texto finalizado. Criatividade	Que informação você conseguiu escrever sobre o assunto? Você ordenou as ideias nas frases, nos parágrafos e no texto em geral? Está dando toda a informação que deseja? Pode reorganizar o texto para conseguir maior compreensão?
Organização e execução sintática	Uso do léxico apropriado. Propriedades textuais (coerência e coesão) Texto concluído. Criatividade.	Como você se identifica no que você escreve? É original? Que elementos de coesão você consegue identificar? Como você desenvolveu as ideias? Quantos parágrafos? A ortografia é apropriada? Os conectores utilizados são adequados?
Reorientação	Releitura	Você expressou o que queria? Teve em conta o leitor? É um rascunho?
Produto: rascunhos ou textos intermediários.		
REVISÃO E AUTOAVALIAÇÃO: CONTROLE (TERMINA A ATIVIDADE, ESCUTA, PROPÕE, CONTROLA)		
Autorrevisão	Reorganização semântica, sintática e textual no último momento do processo. Revisão dos textos.	Avaliação do que foi feito, quando o texto final é considerado.
Reescrita das partes necessárias.	Estratégias de supervisão e autorrevisão dos textos.	Quais mudanças devem ser feitas? O texto é consistente? A maneira de abordar o tema é criativa? A linguagem é adequada? Você está satisfeito com o texto?
Produto: texto final		

Fonte: Adaptado de Domínguez (2006) e Pérez, Cruz e Leyva (2011).

A proposta apresentada no Quadro 1 evidencia algumas etapas principais que estão envolvidas na produção escrita de um texto. Visam a orientar professor e estudantes para que compreendam o andamento do processo, bem como auxiliar na autorregulação das ações de aprendizagem. Nesse contexto, a escrita compreende três ações mentais: planejar, redigir e examinar, culminando em um processo que integra diferentes dimensões e apresenta-se com um mecanismo que pode ser regulado, a partir de diferentes estratégias e tarefas em que professor e aluno atuam.

O processo de orientação se descreve como uma etapa introdutória, na qual são ativados recursos cognitivos referentes à cultura, conhecimentos prévios, motivações de aprendizagem e ideias para a produção textual requerida. Segundo Domínguez (2006), nessa fase, são ativadas as estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos. Como resultados dessa etapa são obtidos textos iniciais tais como: listas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos e anotações livres.

Na etapa de execução desenvolve-se a textualização, na qual os textos são escritos e reescritos, considerando-se aspectos gramaticais e de sintaxe, coesão e coerência. Essa etapa se caracteriza pela maior sobrecarga cognitiva, pois de fato, os alunos necessitam escrever acerca do que foi proposto (DOMÍNGUEZ, 2006).

Durante esse processo, o estudante percorre diferentes estágios não-lineares, com os quais elabora várias versões do texto, em uma vivência contínua de produção de significados textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa necessária (BARRERA, 2017). É importante que se reconheça o papel da produção escrita, cujas atividades não estão voltadas apenas para exercitar habilidades linguísticas, mas auxiliar a desenvolver estratégias de aprendizagem e tomar consciência de que, por meio da língua é possível comunicar-se e conectar-se com o mundo, presencial e virtualmente.

Para potencializar esse processo, podem ser utilizadas entre as "tarefas mais eficazes para aprender a compor textos [...] aquelas que envolvem dois ou mais estudantes escrevendo um manuscrito e compartilhando ideias sobre um tópico e o texto", por meio de uma prática coletiva e colaborativa (CASSANY, 2005, p. 69). Nesse sentido:

> Entre as formas de organização, recomenda-se que sejam potencializadas as atividades práticas, a interação grupal que favoreça a socialização, avaliação contínua, formativa concebida para que o aluno tenha pleno conhecimento dos objetivos a alcançar e as diretrizes ou critérios que o ajudem a autoavaliar seu próprio progresso (COLÁS, 2014, p 65, tradução livre).

Isso implica propor atividades específicas para desenvolver o domínio de outro idioma, no campo temático e discursivo em que será escrito, proporcionar informações linguísticas necessárias, propiciar o acesso a diferentes materiais na língua que sirvam como referência, permitindo a leitura de diferentes gêneros, bem como organizar a tarefa da escrita em fases ou etapas sucessivas (CASSANY, 2005), como na proposta apresentada.

Para finalizar, na fase denominada controle ocorre a construção dos textos. Nessa etapa, é importante orientar o estudante com relação às dúvidas, possibilitar o diálogo e troca de informações, sugerir novas ideias e mostrar exemplos quando necessário. O processo cognitivo de autorrevisão é iniciado com a releitura dos manuscritos, momento em que são realizadas as correções dos textos (apaga e reescreve), evidenciando um processo contínuo e evolutivo.

Nessa fase, chega-se a um texto definitivo e cabe ao professor realizar uma correção ampla, a fim de tratar dos problemas como adequação da forma e conteúdo, estruturação coerente e lógica do texto, clareza de apresentação, intenção da escrita etc., por meio de observações, notas ou comentários sobre o que os estudantes estão escrevendo, tanto individualmente como em grupo.

Considerando tal proposta, é preciso ter clara a necessidade de promover a (auto)avaliação do processo de desenvolvimento da produção escrita. Por meio das perguntas, tomadas como indicadores, os estudantes podem verificar as peculiaridades de cada texto, levando em conta questões como, o tipo de texto, a forma elocutiva, a intenção comunicativa emitida pelo autor, entre outros aspectos.

A avaliação da qualidade de um texto deve ser realizada de maneira integrada, levando em conta não apenas a análise dos erros gramaticais, mas as demais propriedades textuais, como as estratégias de composição e as atitudes com relação à cultura impressa. Isso implica avaliar critérios relacionados à habilidade escrita, que exigem o domínio de vários aspectos, tais como: i) os cognitivos, que incluem os conhecimentos das unidades linguísticas e as propriedades textuais, como a coerência e a coesão; ii) os metacognitivos que permitem gerar, selecionar e ordenar as informações na língua-alvo; e iii) os socioculturais relacionados à intenção, finalidade e situação comunicativa (PÉREZ; CRUZ; LEYVA, 2011).

Cassany (2005) inclui sugestões para a avaliação da produção escrita que deve ser formativa, quantitativa e qualitativa, viabilizada de diferentes formas, relacionada com a organização da atividade e centrada em todo o processo educativo, tendo como objetivo "incrementar a aprendizagem do sujeito, fomentando condutas autorregulativas que permitam ao aprendiz guiar de forma autônoma sua composição e sua aprendizagem" (CASSANY, 2005, p. 78).

A fim de potencializar diferentes modalidades avaliativas, sugere-se a utilização de rubricas, instrumentos que contemplam critérios, níveis e descritores qualitativos e transparentes para professores e estudantes. No Quadro 2, evidencia-se um exemplo de rubrica para avaliar a produção escrita, que pode ser adaptada para o uso em diferentes línguas, contemplando critérios tais como apresentação e organização, foco/propósito, gramática, tema e vocabulário.

Quadro 2 – Rubrica I para avaliar a produção escrita em língua adicional

Critério/Nível	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Apresentação e organização	O texto é cuidadosamente apresentado, sem falta de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, com a utilização rica e pertinente de conectores.	O texto é cuidadosamente apresentado, com algumas falhas de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, embora a utilização de conectores seja fraca.	O texto é correto, porém não existe cuidado com a pontuação. Falta coerência na apresentação dos conteúdos e a utilização de conectores é insuficiente.	O texto é escrito incorretamente. A caligrafia dificulta a compreensão. Existem muitos erros de pontuação, os conteúdos estão apresentados de maneira incoerente e sem conexão entre si. O aluno não utiliza conectores.
Foco/ propósito	Perspicaz desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão e demonstra uma forte consciência de audiência ou propósito	Desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência de público e propósito	Implica um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência limitada do público e da finalidade	Pode implicar um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão, mas com pouca ou nenhuma consciência de audiência e propósito
Gramática	O aluno comete menos de três erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia. Possui menos de três erros de acentuação.	O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ ou ortografia.	O aluno comete entre cinco e oito erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete mais de dez erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.
Tema	O texto se ajusta ao tema e/ou ao tipo proposto e mostra originalidade em seu tratamento.	O texto apresenta todas as características do tipo indicado e se ajusta ao tema, porém, não apresenta originalidade e não chama atenção do leitor.	O texto não apresenta todas as características do tipo proposto e/ou não se ajusta completamente ao tema indicado.	O texto não se ajusta às exigências quanto ao tema e/ou tipo pré-estabelecidos.
Vocabulário	O texto apresenta um vocabulário correto e preciso, com certa variedade e riqueza.	O texto apresenta algumas imprecisões ou pequenas imprecisões no uso do vocabulário, mas estas não afetam a compreensão da escrita.	O texto apresenta imprecisões no uso do vocabulário que dificultam a compreensão e exigem uma releitura contínua. O vocabulário usado também é pouco variado e pobre.	O texto apresenta inúmeros erros no uso do vocabulário que impedem a compreensão.

Fonte: Maquiné (2020, p. 61)

Outras rubricas, como no exemplo do Quadro 3, também podem ser adotadas para avaliação das produções.

Quadro 3. Rubrica II para avaliar a produção escrita em língua adicional

Critério/Nível	Excelente	Bom	Regular
Tarefa e Gênero	O desenvolvimento da tarefa é muito eficiente. Desenvolve com exatidão o gênero textual.	O desenvolvimento da tarefa é adequado. Respeita as convenções do gênero textual.	O desenvolvimento da tarefa é truncado às vezes. Demonstra ter uma vaga ideia do gênero textual a ser usado.
Mensagem e Propósito	Transmite efetivamente a mensagem de forma coerente, cumprindo com o propósito da tarefa.	Transmite a maior parte da mensagem de forma coerente, cumprindo o objetivo da tarefa de uma maneira muito geral.	A mensagem não é totalmente coerente ou por momentos incompleta, não cumprindo o objetivo da tarefa.
Estruturas e vocabulário	As estruturas gramaticais e vocabulário usado é claramente consistente com a tarefa, ainda que possa ocorrer algum uso inadequado que não afete a compreensão.	As estruturas gramaticais e vocabulário usado são consistentes com a tarefa, embora, às vezes, o significado é afetado.	As estruturas gramaticais e vocabulário usado apresentam erros que impedem a compreensão do texto ou geram ambiguidade.
Ortografia e sinais de pontuação	Uso correto de ortografia e pontuação.	A ortografia e uso de sinais de pontuação são adequados.	A ortografia e uso dos sinais de pontuação afetam a compreensão.

Fonte: Traduzido de White e Luppi (2010, p. 24).

A rubrica do Quadro 3 permite avaliar diferentes critérios relacionados à comunicação, contexto da situação comunicativa, propósito, tema, formato textual, aspectos linguísticos e discursivos, estruturas gramaticais, uso correto e variedade, vocabulário, conectores e coesão, ortografia etc.

A adoção desses instrumentos ressalta a relevância da objetividade e confiabilidade à avaliação da produção escrita. De acordo com White e Luppi (2010), muitas vezes, a avaliação é realizada por meio de uma impressão geral, sem um guia de critérios a considerar e, dessa forma, corre-se o risco de diminuir a confiabilidade ao decidir a nota do aluno. Distintos fatores podem afetar a valoração dos trabalhos, como por exemplo, o cansaço ao final do dia, a sequência em que se corrige os trabalhos (um bom trabalho depois de outro pobre), as interrupções, as inconsistências pessoais, em que o professor pode ser mais generoso ou mais exigente, dependendo do dia da semana em que se corrige, levando em conta a paz de espírito ou a pressa que a atividade exige.

Tais fatores ocorrem por diferentes situações, como por exemplo em uma instância de correção, coloca-se mais atenção a um determinado manuscrito e, por consequência, maior peso da nota no formato textual ou na coerência das ideias e em outra ocasião, atenta-se à gramática. “Essa não é uma maneira balanceada e confiável de avaliar” (WHITE; LUPPI, 2010, p. 21, tradução livre).

Por tais motivos, ressalta-se a necessidade de fomentar novas dinâmicas avaliativas para as produções escritas, fomentando entre outras modalidades a autoavaliação do estudante ou avaliação entre pares. “Essa prática envolve diversos fatores, como padrões de colaboração

desenvolvidos entre os membros do grupo, aspectos culturais e individuais da personalidade dos aprendizes, nível de proficiência dos mesmos, a participação do professor" (BOLZAN; SPINASSÉ, 2016, p. 96). Nesse formato, permite-se fomentar uma mudança de foco no ensino, centrada no professor, para o ensino-aprendizagem focado no estudante, com base nas dimensões sociais que afetam e regulam a interação entre os pares durante o processo de revisão.

Antes de concluir essa seção, destacam-se os desafios relacionados à produção escrita em língua adicional e sua avaliação, tendo em vista, principalmente, o volume de dados e resultados gerados desse processo, especialmente, com o uso de atividades de escrita organizadas em diferentes etapas, para avaliação do desempenho evolutivo desse processo. O principal desafio faz referência à organização dos dados, acesso aos resultados alcançados, de maneira informatizada e prática. Para tanto, na próxima seção, destaca-se um exemplo de recurso tecnológico que pode ser utilizado para auxiliar professores e estudantes nessa organização, visualização e gerenciamento dos resultados, permitindo contemplar trajetórias, experiências, desempenho alcançado, avanços e principais dificuldades dos estudantes nas tarefas realizadas, com base em critérios previamente estabelecidos

4. USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA FOMENTAR A PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUAS: EVIDENCIANDO O SOFTWARE *LINGUACOMP*

Considerando que o registro, acompanhamento e monitoramento das atividades avaliativas resultantes das aprendizagens na língua-alvo demandam tempo e organização por parte do docente, destaca-se a necessidade de facilitar tal processo com recursos tecnológicos. Nesta seção, portanto, destaca-se a importância do uso desses recursos "como estratégia capaz de desenvolver habilidades básicas e tecnológicas, que podem levar progressivamente à modificação do paradigma tradicional de ensino existente" (PÉREZ; SAKER, 2013, p. 69), contemplando possibilidades que podem ir além da sala de aula.

Entre os possíveis recursos que podem ser utilizados nesse contexto, destaca-se, neste capítulo, o LinguaComp (MAQUINÉ; COELHO, 2020b), um software criado para auxiliar estudantes e professores no desenvolvimento e avaliação de competências em língua adicional, especialmente, a habilidade de produção escrita.

Trata-se de um produto educacional, originado no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas[2] (MAQUINÉ, 2020). Sua criação foi justificada devido a um conjunto de limitações apresentadas por ferramentas existentes, que visam a contribuir para o ensino, aprendizagem e avaliação de competências em línguas adicionais.

---

[2]Este produto educacional evidencia um conjunto de informações sobre os recursos disponíveis na ferramenta e orientações sobre as etapas referentes ao cadastro, consulta e edição de competências (habilidades e atitudes) e rubricas avaliativas. Além disso, apresenta um conjunto de orientações navegacionais da interface computacional, indicações para a criação e avaliação de tarefas, por meio das rubricas, e gerenciamento de relatórios para o acompanhamento das informações relacionadas ao desenvolvimento das habilidades na língua alvo. Para ter mais informações sobre a ferramenta, pode-se acessar o LinguaComp. manual para alunos e professores, disponível em: **http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/481**

Tendo em vista um estudo realizado por Maquiné e Coelho (2020a), que contemplou um mapeamento e análise comparativa de diferentes recursos, ferramentas e soluções tecnológicas que podem ser utilizadas para potencializar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente, no contexto virtual, foram encontradas algumas limitações tais como o "[...] credenciamento junto às instituições, a dificuldade com o idioma e a necessidade de conhecimentos prévios para utilização de recursos" (MAQUINÉ; COELHO, 2020a, p. 11). Com o intuito de sanar esses obstáculos foi construída uma nova ferramenta com o objetivo de auxiliar professores e estudantes na construção de experiências de ensino, aprendizagem e avaliação em línguas, bem como prover relatórios de acompanhamento dos níveis de apropriação e desenvolvimento de competências.

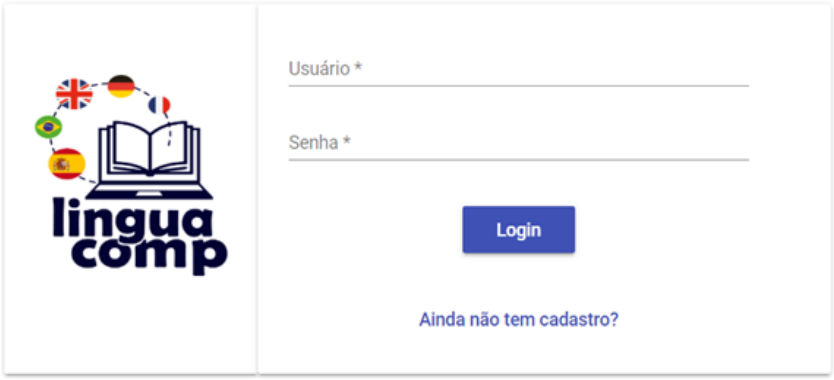
A fim de contemplar essas dimensões operacionais, o ambiente computacional da ferramenta buscou proporcionar maior praticidade e constante *feedback*, sem a necessidade de credenciamento e/ou conhecimentos prévios com relação ao software e ao idioma do recurso. Na Figura 1, são apresentadas algumas potencialidades de sua utilização:

Figura 1- Potencialidades do LinguaComp

Fonte: Maquiné e Coelho (2020b, p. 12).

Essa ferramenta foi utilizada inicialmente para facilitar o processo de escrita, envio de atividades e avaliação da habilidade de produção escrita em língua inglesa. Contudo, vale ressaltar que pode ser utilizada para outras línguas. Está disponível na web para acesso gratuito, no endereço eletrônico **https://www.linguacomp.pro.br/**. O acesso é realizado após cadastro prévio com dados pessoais de professores e alunos. A Figura 2 ilustra a tela de login do software.

Figura 2 - Tela de login do LinguaComp



CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

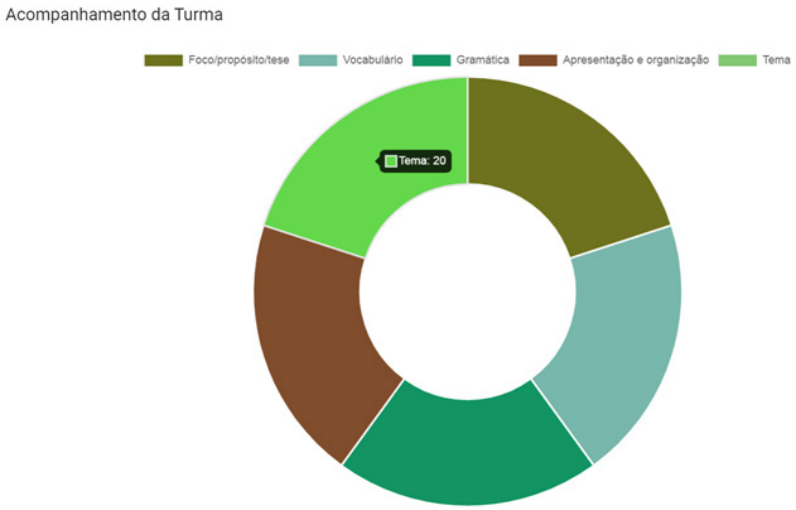
Fonte: Maquiné e Coelho (2020b, p. 16).

Entre as potencialidades do LinguaComp no processo de ensino, aprendizagem e avaliação destacam-se: i) ambiente para criação, acompanhamento e avaliação de tarefas online, sem a necessidade de utilização de papel; ii) cadastro e gerenciamento de rubricas avaliativas que contemplam critérios, níveis e descritores qualitativos; iii) organização, consulta e gerenciamento dos dados provenientes das avaliações referentes ao desempenho individual, em formato de relatórios e gráficos, permitindo a identificação das principais dificuldades encontradas e avanços.

Por meio dessa ferramenta, é possível utilizar instrumentos avaliativos tais como as rubricas, que permitem dar significância, sob uma perspectiva qualitativa, ao processo de atribuição de notas, bem como contemplar diferentes dimensões (cognitiva, comunicativa e sociocultural) e distintas modalidades (autoavaliação, avaliação do professor e avaliação entre pares).

Para cada uma dessas modalidades, há a possibilidade de gerar um banco de dados respectivos às avaliações em que, tanto professor, como o estudante têm acesso às informações, podendo acompanhar a evolução da aprendizagem na língua e o registro das atividades realizadas. A ferramenta também disponibiliza rubricas que podem ser adaptadas e oferece a possibilidade de visualização dos resultados por meio de gráficos, com critérios e níveis previamente cadastrados, que evidenciam o desempenho individual (Figura 3).

Figura 3: Possibilidade de gráfico a ser gerado



Fonte: Maquiné e Coelho (2020b, p. 47).

Vale ressaltar que os critérios podem ser apresentados em formato de "notas", caso seja interesse do professor contemplar uma avaliação do tipo somativa, associada à formativa, baseada nos descritores qualitativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um momento oportuno para refletir acerca das mudanças e desafios relacionados à didática de línguas no panorama nacional, tendo em conta as ações de ensinar, aprender e avaliar. Nesse contexto, destacou-se neste capítulo uma proposta para trabalhar com a habilidade escrita, de forma não-linear, considerando os aspectos linguístico e pragmático.

Entre as principais reflexões a serem evidenciadas destacam-se, em primeiro lugar, a relevância da adoção de novos parâmetros para o ensino, aprendizagem e avaliação da competência comunicativa em línguas, levando em conta um processo integrado de compreensão, produção e análise, com a devida compreensão da interdependência das funções cognitiva, comunicativa e social, âmbito em que ocorre a comunicação. Em segundo, a necessidade de ampliar as possibilidades de uso de recursos tais como o LinguaComp na sala de aula, a fim de auxiliar estudantes e professores nas trajetórias de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ressalta-se também a necessidade de tornar o âmbito escolar um espaço cada vez mais dedicado a permitir o acesso a um maior domínio da palavra escrita, de modo que possa efetivar-se verdadeiras mudanças no nível cognitivo e comunicativo, facilitando a assimilação de outras disciplinas do currículo e conteúdos trabalhados, preparando os alunos para a vida (COLÁS, 2014).

Assim, entende-se que a proposta metodológica apresentada, associada ao uso de tecnologias, pode somar de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, especialmente, ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita.

REFERÊNCIAS

BARRERA, Ana Delia et al. Concepción pedagógica para la enseñanza de lengua, centrada en la comprensión, análisis y producción del discurso. ***Revista CUMBRES****, Equador, v. 3, n. 2, p. 9-16,2017. Disponível em: http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/175. Acesso em: 17 nov. 2022.*

BARRERA, Ana Delia. Tratamiento metodológico de los componentes funcionales: Enseñanza de la comprensión de textos. In: ESCOBAR, Angelina. ***Didáctica de la Lenguaespañola y la Literatura.*** *La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2013.*

BOLZAN, Daniele Blos; SPINASSÉ, Karen Pupp. A percepção de jovens aprendizes de segunda língua em relação à prática de revisão por pares em produção escrita. ***Ilha Desterro****, Florianópolis, v. 69, n.1, p. 95-110, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ides/v69n1/2175-8026-ides-69-01-00095.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.*

CAPOZZOLI, Camila Brito Cavacacanti. Relato de experiência do uso das TIC no ensino de escrita em aulas de inglês, ***Revista X,*** *Curitiba, v. 14, n. 6, p. 128-142, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68638. Acesso em: 17 nov. 2022.*

CARVALHO, Tatiana Lourenço. Relatos de experiências acerca do ensino e da aprendizagem da escrita em espanhol na educação a distância do Rio Grande do Norte. ***UniLetras,*** *Ponta Grossa, v. 43, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/18121/209209216431. Acesso em: 17 nov. 2022.*

CASSANY, Daniel. ***Expresión escrita en L2/LE****. Madri: Arco-Libros, 2005.*

PÉREZ, Mónica Luz; SAKER, Anuar Francisco. Efectividad del uso de la plataforma virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad del Magdalena. ***Revista de Tecnología****, Espanha, v. 12, n. 3, p. 68-78, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2MxeXM2. Acesso em: 16 dez. 2022.*

COLÁS, Oscar. La aplicación del enfoque cognitivo – comunicativo y sociocultural: una necesidad para el logro de la competencia comunicativa eficiente en los escolares primarios. ***Revista Pedagógica Maestro y Sociedad,*** *Cuba, v. 11, n. 1, p. 61-678, 2014. Disponível em: https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1649. Acesso em: 17 nov. 2022.*

DEL PUPO, Nilceia Fabri Rodrigues. ***Tecnologias de informação no ensino de inglês:*** *uso do editor Pixton visando o aprendizado da língua inglesa. 2018. 28f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Informática na Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1474. Acesso em: 20 mar. 2023.*

DOMÍNGUEZ, Ileana. Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. ***Varona,*** *Cuba, n. 42, p. 68-74, 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.*

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira. ***LinguaComp como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas:*** *uma proposta para desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/480. Acesso em: 13 jan. 2023.*

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Ferramentas tecnológicas a serviço da avaliação no contexto de ensino-aprendizagem: Um estudo comparativo. ***Informática na educação: teoria & prática,*** *Porto Alegre, v. 23, n. 3, 2020a. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/99368. Acesso em: 15 jan. 2023.*

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. ***LinguaComp:*** *manual para alunos e professores. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020b. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/481. Acesso em: 13 jan. 2023.*

PALAPANIDI, Kiriakí. El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE. ***redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera,*** *Espanha, n. 24, p. 1-14, 2012. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8e335c22-5934-4e2f-be61-d530a26b6075/2012-redele-24-14-palapanidi-pdf.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022..*

PÉREZ, Nancy; CRUZ, Mariela Esther; LEYVA, Marisol. La construcción de textos escritos: un acercamiento a su conceptualización. ***Ciencias Holguín,*** *v. 17, n. 3, p. 1-11, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/1815/181522303006.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.*

RODRIGUES, Roana; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Curso de produção escrita em espanhol como língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações. ***Revista (Con)Textos Linguísticos,*** *Vitória, v. 14, n. 29, p. 623-638, 2020. Disponível em: periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 17 nov. 2022.*

RODRÍGUEZ, Carla Lopes et al. Critérios para inserção de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento de lógica de programação em ambientes virtuais de aprendizagem. CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - CBIE, 18., 29 out a 01 nov. 2018. ***Anais[...]****. Fortaleza: SBC, 2018. p. 1183- 1192. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328735685. Acesso em: 17 nov. 2022.*

ROMÉU, Angelina. ***El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de lengua y literatura,*** *La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2006.*

ROMÉU, Angelina. Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. ***VARONA, Revista Científico-Metodológica,*** *Cuba, n. 58, p. 32-46, 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.*

SANTOS, Keila Mendes; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. ***Revista Observatório,*** *Tocantins, v. 5, n. 6, p. 547-577, 2019. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4683. Acesso em: 10 jan. 2023.*

*SECADA, Jacqueline. Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. In: ROMÉU, Angelina. E****l enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de lengua y literatura,*** *La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2006. p. 155-188.*

WHITE, Elizabeth; LUPPI, Silvia. ***Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras:*** *La Producción Escrita en Lengua Extranjera. Buenos Aires: Gobierno de Buenos Aires, 2010. Disponível em: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apuntes_teorico_practico_white_luppi.pd. Acesso em: 17 nov. 2022.*

BIODADOS

Iandra Coelho. Possui Doutorado em Linguística (2009) e Mestrado em Linguística (2005), na área de Variação e Ensino, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras - Português/Espanhol, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É professora titular do Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Atua como coordenadora do Centro de Idiomas do IFAM, Campus Manaus Centro. É membro do Grupo de Pesquisa de Investigação sobre Recursos e Práticas de Ensino. É líder do Grupo de Pesquisa Elatec: Ensino de Línguas Adicionais mediado por Tecnologias. Atua como editora-chefe da Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC).

iandrawcoelho@gmail.com

ALFABETIZAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS: A CONSTITUIÇÃO DE MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Backes
Érica Cecília Noronha da Boit
Kátia Renata Quinteiro Juliano

Resumo: Neste capítulo refletimos sobre como se constituem os multiletramentos, no contexto da educação básica (espaço), atravessado pela contemporaneidade (tempo). Assim, sublinhamos os desafios do processo de alfabetização na contemporaneidade, mediados por tecnologias analógicas e digitais, para entendermos os letramentos que se desdobram em multiletramentos. Para tanto, o objetivo é compreender os multiletramentos constituídos no contexto da educação básica (espaço), atravessados pela contemporaneidade (tempo). A partir de diferentes pesquisas, produzimos dados empíricos, submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), para discutir sobre as práticas pedagógicas a partir de tecnologias no processo de alfabetização; os letramentos dos estudantes na participação dessas práticas pedagógicas; a identificação dos multiletramentos, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Multiletramentos, Alfabetização, Tecnologia, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, o processo de alfabetização, sempre esteve nas pautas de discussões de pesquisadores da educação e de professores da educação básica. As discussões sobre o ensino da linguagem foram atravessadas pelos tensionamentos provenientes do espaço de aprendizagem e vivenciados ao longo do tempo, marcado pela tecnologia na contemporaneidade. Assim, temáticas sobre analfabetismo, retenção e repetência, metodologias e a presença de tecnologias, sempre estiveram presentes.

Desde a Independência do Brasil acompanhamos o analfabetismo no país, indicando algumas ações educacionais, sociais e políticas para erradicar um problema ainda persistente nos dias atuais e já superado por alguns países da América Latina, conforme Braga e Mazzeu (2017). A partir do Período Imperial os olhares se direcionaram para a educação de adultos com a Carta Magna (BRASIL, 1824). O Artigo 179, Parágrafo XXXII, garante que a "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos" (BRASIL, 1824, texto digital). Porém, a concepção de cidadania deste período era perversamente limitada, uma vez que mulheres e escravos (aqui a perversidade já era extrema) não gozavam deste direito. A preocupação política nesse momento estava voltada para o fortalecimento do eleitorado e para a preparação de uma mão-de-obra eficaz aos novos tempos de urbanização e industrialização. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) inicia atrelada aos interesses econômicos e políticos da elite. No final do Período Imperial foram criadas, em quase todas as províncias brasileiras, "escolas noturnas" destinadas aos adultos que faziam parte da nova conjuntura econômica. Segundo Paiva (2015), em 1876 havia 117 escolas para adultos, evidenciando a intenção da educação para a qualificação de mão-de-obra. Com a Lei Saraiva (BRASIL, 1881), os eleitores precisavam saber ler e escrever, houve a difusão das escolas noturnas e a marginalização dos analfabetos.

No final do século XX, uma das ações mais significativas para a Educação foi a legitimação da EJA, configurando-se como uma modalidade da Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/96 (BRASIL, 1996). O conceito de modalidade ou "modos" de ensinar e aprender caracteriza a EJA na perspectiva do tensionamento de diferentes saberes. Contudo, essa modalidade é marginalizada pela sociedade, que relaciona a mesma com o aligeiramento da certificação para atender as exigências de acordos internacionais, sem maiores preocupações com os processos de ensino e aprendizagem.

Ferreiro (1993) anunciou alguns resultados referentes ao Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, construído em 1979, pouco significativos para a meta de "Conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos". (p.11). Conforme Neves et al. (1998), ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática das escolas públicas, que ainda se encontram sem bibliotecas, infraestrutura e equipamentos tecnológicos, estendida a quase toda população.

Os índices alarmantes de retenção e repetência, apontados por Ferreiro (1993), resultaram em algumas medidas ao longo desses 30 anos como: promoção automática, ampliação dos serviços especializados de apoio e a implementação de alguns recursos, políticas e programas pontuais. No entanto, essa precariedade ainda é observada nos índices atuais. Em 2019, 1,4 mi-

lhão de crianças, entre 6 e 7 anos, não sabiam ler e escrever. Após o contexto pandêmico, em 2021, houve aumento de 66,3%, atingindo o índice de 2,4 milhões de crianças, entre 6 e 7 anos, que não sabiam ler e escrever, conforme o relatório TODOS PELA EDUCAÇÃO (BRASIL, 2021). Nesse contexto complexo, emerge a pergunta "Como se constituem os multiletramentos, no contexto da educação básica (espaço), atravessado pela contemporaneidade (tempo)?"

Para a discussão, o capítulo está organizado em cinco momentos que se articulam e promovem reflexões sobre as práticas pedagógicas envolvendo os conceitos de alfabetização, letramentos e multiletramentos, em diferentes níveis e modalidades de ensino. No primeiro momento, apresentamos uma discussão sobre a educação na contemporaneidade e a necessidade de uma alfabetização em contexto de letramentos na coexistência de tecnologias analógicas e digitais.

No segundo momento, trazemos o percurso metodológico para a reflexão por meio do projeto de pesquisa "Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a Nível Internacional", inserido no contexto da linha de pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e nos Grupos de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/ CNPq e Rede Geres UNICAP/CNPq. Além do grupo LeA Paul Émile Victor, vinculado ao Laboratório de Pesquisa: Sciences, Société, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP), na Université Claude Bernard Lyon 1 - França.

No terceiro momento, propomos a reflexão sobre práticas pedagógicas realizadas na alfabetização e pós-alfabetização, apresentando possibilidades de interação entre os educandos e as educandas, a partir de diferentes letramentos e multiletramentos, com atividades que promovem os letramentos, a cooperação e a autoria dos educandos e educandas.

No quarto momento, abordamos a realidade da EJA no imbricamento entre o processo de alfabetização, letramentos e vivências para a leitura de mundo de cada educando e educanda. Nas práticas pedagógicas evidenciamos a coexistência das tecnologias analógicas e digitais e o processo de autoria e co-autoria na construção dos diferentes letramentos.

No quinto momento, concluímos o capítulo refletindo sobre as práticas pedagógicas, os desafios ainda presentes no processo de alfabetização, letramentos e multiletramentos, bem como a coexistência entre as tecnologias analógicas e digitais, na reconstrução da educação para a contemporaneidade.

1. EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS

A alfabetização continua provocando discussões que ainda se mantêm atualizadas, principalmente por ser considerada uma necessidade básica para a aprendizagem e pelo seu caráter interdisciplinar. Ler e escrever é um compromisso de/para todas as áreas de conhecimentos, segundo Neves et al. (1998, p. 11):

> Mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional de muitos textos, nas muitas áreas que compõem o cotidiano da escola, os exercícios de leitura e de escrita devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar novas informações, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo.

A alfabetização é um objeto de conhecimento que emerge do contexto social para a promoção de homens e mulheres nesse contexto. Esse objeto de conhecimento é construído no processo que consiste na interação da criança (ou adulto) com a escrita, em que descobre que escrever é registrar sons (fonemas) com letras (grafemas) e não coisas. Alfabetizar é um "[...] processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem" (SOARES, 2003, p.18). Então, há a compreensão de que a palavra é a abstração do significado do objeto ou da mensagem.

A partir daí, os educandos e educandas exploram as letras e suas combinações em uma tentativa de escrita, conforme as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Logo, encontram-se no processo de apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. A alfabetização se constitui como um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. Para Soares (2003, p.19) "Assim podemos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações".

O processo de alfabetização tem uma dimensão cognitiva articulada com a dimensão social e precisa ser desenvolvido por meio de metodologias congruentes com essa compreensão. As tendências sociolinguísticas, linguísticas e da psicologia cognitiva sobre o processo de alfabetização, necessariamente, destacam o caráter social, em que "[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1982, p.12). Estamos imersos, cotidianamente, na linguagem a partir de artefatos[3] analógicos e digitais, que nos remetem a leitura e escrita desses/nesses múltiplos objetos sociais que expressam as múltiplas realidades.

Em 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) decretou estado de pandemia no mundo, expressando medidas fundamentais para o combate à doença denominada COVID 19, entre elas: higienização das mãos; uso de máscaras; distanciamento físico. Com a iminência de uma pandemia mundial, o Ministério da Educação, com base nas orientações da OMS,

[3]As tecnologias são entendidas como artefatos para Backes (2011) e Carneiro e Backes (2020), assim os artefatos são portadores de múltiplos significados, atribuídos pelos usuários no seu cotidiano e compartilhados com o outro, em diferentes contextos sociais. Logo, as tecnologias não são compreendidas como simples ferramentas para executar melhor uma atividade.

publicou a portaria Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que dispôs "sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (BRASIL, 2020), originando o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, as instituições educacionais, em todas as instâncias e níveis, reiniciaram suas atividades letivas com aulas por meios tecnológicos digitais de informação e comunicação e com o desafio de adaptar os processos de ensinar e de aprender.

A necessidade de distanciamento físico, bem como a necessidade de manter o contato social, para Santos et al. (2021), fez emergir problemáticas que antes eram amenizadas pelo encontro presencial nas escolas, mesmo que precário. As problemáticas envolveram desde acesso a tecnologias digitais (TD) e conexão, até os letramentos (comunicação, expressão, digital...) de educandos, educandas, educadores e educadoras. Conforme Backes et al. (2022) houve a necessidade de reinventar a educação a partir das condições sanitárias e de vulnerabilidades, alterando a natureza das interações e reconfigurando o espaço de aprendizagem, para a superação dos novos desafios.

Novos tensionamentos emergem em relação às TD, enquanto espaço para manter o contato social e continuar os processos de ensinar e de aprender nas instituições educacionais. Questões como acesso à TD e à conexão, letramento digital (de educandos e de educadores) e práticas pedagógicas congruentes com a realidade foram rapidamente disseminadas na educação.

> Além disso, esses aparatos dinamizam a ação do professor e facilitam a interação entre os alunos, permitindo-lhes o acesso a uma grande quantidade de conteúdos, necessários para a interação em diversas agências sociais cotidianas. Também, oportunizam, a partir da convergência tecnológica e textual, o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras e colaborativas. (ANACLETO et al., 2020, p. 7)

Na articulação entre o conhecimento, prática social e experiência/vivência é que a educação, dinâmica e complexa, participa da vida cotidiana de homens e mulheres, mediada pela cultura escrita, cultura digital e cultura oral. Assim, as práticas pedagógicas propiciam novas aprendizagens para agir criticamente nas demandas que se apresentam. A pedagogia da emancipação (FREIRE, 2021) tensiona as práticas pedagógicas que utilizam, simplesmente, as tecnologias, sem nenhuma ou pouca mediação por parte das escolas e dos educadores e educadoras, expondo crianças, jovens e adultos a todo tipo de violência e alienação.

Repensar o processo de ensino e de aprendizagem é compromisso de educadores e educadoras por meio de práticas pedagógicas para "provocar para a conscientização e empoderar os seres humanos para que tenham autonomia na busca da transformação" (BACKES; SCHLEMMER, 2014, p. 60). As autoras vão além e trazem a necessidade de uma Educação Emancipadora e Cidadã, ressaltando a importância da autoria dos homens e mulheres nos diversos espaços ocupados e das relações e articulações com o outro em congruência com a realidade, para desenvolver a capacidade de transformação, a partir de diferentes níveis de conscientização.

Assim, a partir da Educação Emancipadora e Cidadã, legitimamos os educandos e as educandas ao contemplar os letramentos construídos ao longo de suas histórias. Para Kleiman (2005), os conceitos de letramentos compreendem os usos da língua escrita, não somente na escola, mas em todo lugar. A escrita está em todas as partes, isto é, faz parte da paisagem cotidiana. O processo de alfabetização implica em práticas de letramentos que envolvem múltiplas estratégias, diversos gêneros e diferentes tecnologias, já que vivemos em um mundo em constante transformação.

Para Silva (2011), educadores e educadoras, inspirados na concepção de letramento como prática social, entendem que os "iletrados[4]" são os homens e as mulheres a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, nas diferentes áreas do conhecimento. O(s) letramento(s) possibilita(m) as mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita e está(ão) intrinsecamente ligado(s) à alfabetização e ao ato de aprender a ler e escrever. Não basta alfabetizar, mas construir esse processo na perspectiva de letramento. Então, a educação se configura também no compartilhamento dos diferentes letramentos, ou seja, na configuração da educação podemos visualizar os multiletramentos.

As práticas multiletradas se originaram com "[...] as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line" (DIAS, 2012, p. 8). Nesse contexto complexo de diversidades, diferenças, inclusão e exclusão, desigualdades, precisamos promover práticas pedagógicas que visam a autoria, criatividade e multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos, quanto digitais ou impressos, que combinem "diversos modos semióticos - linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial" (DIAS, 2012, p. 12), e de agir de maneira crítica às diversidades e diferenças nos mais distintos contextos sociais.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A REFLEXÃO

O projeto de pesquisa "Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a Nível Internacional" está inserido no contexto da linha de pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e nos Grupos de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/ CNPq e Rede Geres UNICAP/CNPq. Além do grupo LeA Paul Émile Victor, vinculado ao Laboratório de Pesquisa: Sciences, Société, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP), na Université Claude Bernard Lyon 1 - França. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e submetido à Plataforma Brasil sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307 e contemplado com financiamento do Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021 – Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica - PROEdu.

O projeto é natureza exploratória, pois "[...] a pesquisa intervém em espaços educacionais com o intuito de recontextualizar as ciências e a contação de histórias em uma perspectiva emergente e em situações do cotidiano na educação básica" (BACKES et al., 2021, p. 157). A metodologia de estudo de caso foi desenvolvida na construção de práticas pedagógicas recontextualizadoras, em reuniões de estudo envolvendo pesquisadores e professores da educação básica; e desenvolvida posteriormente com os estudantes desses professores, conforme Backes, Chitolina e Sciascia (2019). Para Yin (2001), o estudo de caso permite que a investigação realizada preserve as características holísticas e significativas dos acontecimen-

[4] *O próprio termo "iletrado" não é compatível com a ideia de letramento como um processo sócio-histórico de aquisição de leitura e escrita, já que estando inseridos em contextos de uso da linguagem, "as práticas sociais influenciam os indivíduos de uma sociedade" (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5).*

tos da vida real. Portanto, isso consubstancia-se numa investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esse projeto foi desdobrado em duas dissertações, vinculadas ao grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq: "A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso" (JULIANO, 2021) e "O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos. 2023" (BOIT, 2022). Cada uma com problema, objetivos e metodologias específicas, articuladas com a linha de pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE. As pesquisas foram desenvolvidas em escolas das redes públicas de ensino, estaduais e municipais, de diferentes cidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

As pesquisas contemplaram tecnologias, analógicas e digitais, exploradas para a reflexão sobre o processo de alfabetização, letramentos e os multiletramentos. Nesse artigo, a configuração do espaço de aprendizagem ocorreu por meio:

Google Meet: Videochamadas com possibilidade de interação por chat, áudio e vídeo, bem como de compartilhamento de arquivos, sites e imagens. As videochamadas são online, sem necessidade de download do software, ou quando utilizadas em Tablets e smartphones, com instalação do aplicativo.

Google Apresentações: Super Quiz sobre bioma da Amazônia e o executável "As aventuras de Pierre e Marie"[5], explorando hibridismo das linguagens, interatividade e literaturalização das ciências. Essas apresentações foram construções autorais das educadoras da Educação Básica, participantes das pesquisas e estão disponíveis gratuitamente.

GameBook (Tablets e smartphones): Mídia híbrida que apresenta história articulada com mini*games*, O GameBook "Guardiões da Floresta" foi construído pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais UFBA/CNPq e está disponível gratuitamente pelo Play Store.

Padlet: tecnologia online e de compartilhamento, representando um cartaz, quadro ou mural para inserção de ideias, mensagens, avisos, imagens ou como organizador de atividades e tarefas. Essa tecnologia é disponível gratuitamente[6].

Os registros e observações produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), atravessados por 3 dimensões: Práticas pedagógicas a partir de tecnologias; Letramentos dos estudantes na participação; Identificação dos multiletramentos.

[5] CONVIVÊNCIA e tecnologia digital na contemporaneidade. As aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo. Canoas; França: COTEDIC Unilasalle/CNPq, 2020. 65 slides. Disponível através do e-mail: cotedic.unilasalle@gmai.com

[6] **https://pt-br.padlet.com**

3. ENSAIO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL: BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização abrange a maior parte das ações do planejamento docente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que para progredir aos demais anos e aprender sobre outras áreas de conhecimentos é necessário que os educandos e as educandas saibam ler, escrever e interpretar. O aprofundamento das experiências infantis com a língua oral e escrita é um processo desenvolvido entre educadores e educadoras, educandos e educandas e os objetos de conhecimento, inseridos num contexto. Para tanto, é preciso considerar que essas experiências precedem a escola, pois

> A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais (FERREIRO, 2011, p. 44).

Assim, o processo de alfabetização (aprendizagem do sistema alfabético) necessita estar articulado ao letramento (uso da escrita em práticas sociais) para que o estudante atribua sentido à ação cognitiva, de leituras e produções textuais em seu cotidiano, utilizando de práticas sociais para a leitura e escrita (SOARES, 2020).

Com o desenvolvimento e socialização das tecnologias digitais, as relações das crianças com os portadores de texto criaram outros significados, abrangendo textos compostos por hipermídias e hiperlinks de forma "multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades [...]" (SOARES, 2002, p. 150). No entanto, mesmo que os educandos e as educandas já possuem conhecimentos sobre a utilização e manuseio de artefatos digitais, como tablets e smartphones, seu uso ainda não está diretamente relacionado aos processos de ensinar e de aprender.

Assim, identificamos a necessidade de explorar a familiaridade que os estudantes possuem com esses artefatos tecnológicos digitais para o processo de alfabetização, por meio do GameBook Guardiões da Floresta com educandos e educandas do 4° ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Canoas. Optamos pelo 4º ano por identificar dificuldades significativas de leitura e escrita, assim como, por não serem mais considerados no bloco de alfabetização. Logo, não há muitas oportunidades para avançarem no seu processo de alfabetização.

Os educandos e as educandas, que se encontravam em diversos níveis de hipótese de escrita, foram organizados em duplas para potencializar o processo de interação. Portanto, contemplamos a aprendizagem entre pares, em que a colaboração emergiu entre aqueles que liam com autonomia e aqueles em processo de alfabetização. O GameBook envolve uma história de ficção-realista que contempla mini*games* para avançar nos capítulos. Os educandos e as educandas que ainda não conseguiam ler de forma autônoma participavam da leitura do colega a fim de compreender o desafio no momento do jogo, colocando em prática seus conhecimentos de raciocínio lógico, seriação, ordenação, correspondência termo a termo e memória.

Figura 1 - Estudantes explorando o Gamebook Guardiões da Floresta

Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

Ao iniciar a interação por meio do GameBook, evidenciamos o engajamento dos educandos e educandas, mesmo quando era o colega que realizava a ação, o educando acompanhava atentamente. Num primeiro momento, os educandos e as educandas não priorizaram a leitura da história e passavam rapidamente o texto para acessar o mini*game*, porém, como não conheciam a história, não sabiam o objetivo do jogo. Falas como "precisa ler de verdade", "temos que voltar para o início", "presta bem atenção na leitura para saber qual é o desafio da menina Lyu" eram expressas pelos educandos e educandas no desenvolvimento da atividade. Para Backes et al. (2021, p. 161):

> A interatividade entre a narrativa, personagens e os jogadores/leitores amplia as possibilidades de aprendizagem, por meio da leitura e interpretação para a resolução de problemas, das múltiplas linguagens, de elementos da natureza desconhecidos e da criatividade na caracterização dos personagens.

Por meio da exploração do GameBook os educandos e educandas compreenderam a importância da leitura e interpretação no contexto social, além dos desafios de decifrar o código linguístico, relacionando os grafemas e fonemas para formar as palavras da história. Nas tentativas, os educandos compartilhavam seus conhecimentos a fim de realizar a atividade. Essa e outras tecnologias fazem parte, direta ou indiretamente, da realidade contemporânea.

Vídeo 1 – Exploração do GameBook Guardiões da Floresta

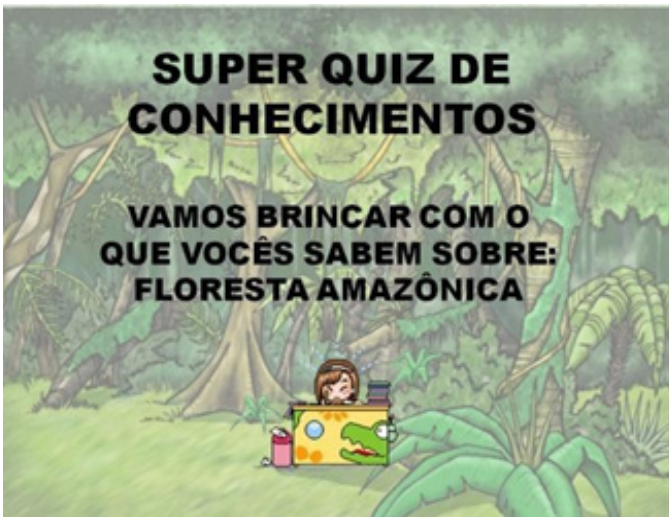
CLIQUE NO QRCODE PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA DO CELULAR

Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

No vídeo percebemos o ambiente dinâmico da sala de aula, muitas conversas atravessadas e a alegria com a experiência. As educandas registradas no vídeo realizam a leitura e a atividade do mini*game* num operar da ação com o outro, isto é, antecipando o pensar do outro para as suas ações. A leitura realizada foi interpretada pelas educandas que logo em seguida souberam jogar o mini*game*, além da familiarização com os comandos disponíveis na interface. Também podemos evidenciar as discussões sobre hipóteses, reflexões e outras possibilidades para as ações.

Nessa sequência de exploração do GameBook, também foi realizada atividade de escrita espontânea e autônoma dos estudantes, em momentos nos quais eles escreviam o que mais gostavam no jogo. Nesse momento também foi explorado o bioma Amazônia e ampliado para outros biomas: "E se o jogo acontecesse no bioma Pampa?". Os estudantes, novamente em duplas e com a mediação da professora, pesquisaram algumas características do bioma local, fazendo anotações e explanando para os demais o que encontraram.

Figura 2 - Quiz sobre bioma da Amazônia



Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

O Super Quiz foi construído pela educadora, contemplando conhecimentos que os educandos e educandas já sabiam sobre a Floresta Amazônica, assim como conhecimentos novos, estabelecendo relação com o Bioma dos Pampas. Cada questão apresentava respostas múltiplas e cada resposta tinha um link para o *feedback*, que auxiliava a compreender melhor o conhecimento. Assim, não era apenas apresentado o certo ou errado, mas abordava informações que auxiliavam a compreender o porquê da resposta estava certa ou errada. Essa proposição e postura da educadora inspirou os estudantes na escrita criativa, com múltiplas linguagens e, principalmente, autoral.

O trabalho com o GameBook teria continuidade, porém, no ano de 2020, devido à pandemia, as escolas seguiram as orientações enviadas pelo Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que autorizava "em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2020). Desta forma, se instituiu o ERE, com aulas à distância para todos os anos do ensino fundamental.

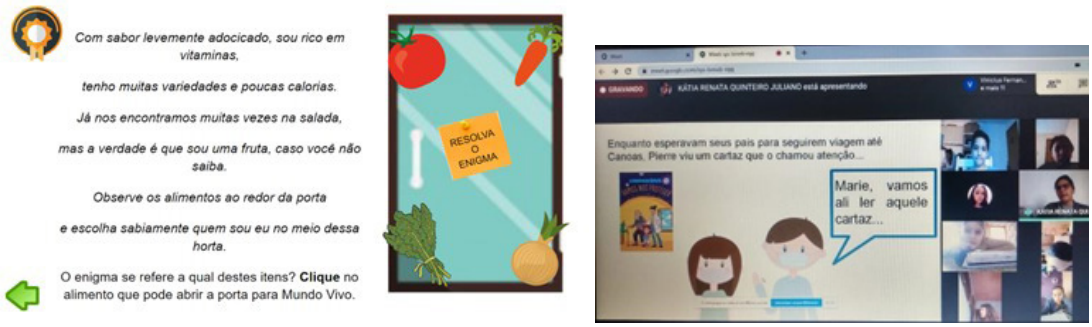
Com o distanciamento social, a alfabetização dos estudantes passou por mudanças e adaptações necessárias durante o ERE, como uso de aplicativos em dispositivos móveis[7] e uso de conhecimentos das tecnologias digitais pelos docentes. Embora as tecnologias estejam presentes no cotidiano dos estudantes, inclusive em práticas pedagógicas, e nos encontremos inseridos na cultura digital, evidenciamos igualmente a precariedade do acesso à tecnologia e à conexão de internet, bem como a demanda de atualização dos conhecimentos tecnológicos dos professores. Além desse quadro paradoxal, somamos a situação tensa da ameaça constante de contaminação pelo vírus e a falta de interação diária entre professores e estudantes.

[7] *No município de Canoas foi utilizado prevalentemente WhatsApp, Google Meet*

Nas escolas participantes da pesquisa foram organizados encontros síncronos, semanalmente, por meio do Google Meet, com um planejamento desenvolvido em conjunto com as educadoras. Nesses encontros eram explorados os conteúdos das disciplinas já trabalhadas, jogos e vídeos para tornar a aula mais dinâmica, agradável e relevante com o contexto no qual se estava vivenciando. No entanto, o grande desafio era promover ações que os recursos tecnológicos e de conexão dos educandos e educandas suportavam.

Foram construídas mídias pedagógicas no contexto do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq, e pelas educadoras, que contemplavam várias áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências, conteúdos referentes à pandemia, como regras sanitárias de cuidados, protocolos de higienização entre outros. Os conhecimentos eram explorados por meio da literaturalização das ciências e do hibridismo das linguagens, potencializando a contação de histórias. Essas mídias foram criadas em um PowerPoint executável.

Figura 3 – Interfaces: Mídias Pedagógicas e Compartilhamento no Google Meet



Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

Nesse cenário paradoxal, educadores e educadoras, precisam compreender que existem aspectos cognitivos, sociais e econômicos que atravessam o processo de alfabetização, na modalidade ERE. Assim, destacamos: a superação das desigualdades sociais, incluindo o acesso à tecnologia e à conexão; a manutenção do processo de comunicação e principalmente interação para a aprendizagem de educandos e educandas, contemplando ações de compartilhamento, colaboração e cooperação; a ampliação significativa da compreensão sobre a mediação pedagógica, antes contemplada pelos educadores e educadoras e atualmente compartilhada com a família que em alguns casos não tem o ensino fundamental completo; e a constituição de redes entre os profissionais da educação e pesquisadores. Entendemos que o processo de alfabetização e os letramentos dos educandos e das educandas são potencializados pelas práticas que tensionam esse cenário paradoxal e contemplam o contexto científico, por meio de outras áreas de conhecimento como ciências naturais, exatas e da terra.

4. ENSAIOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Na concepção freiriana, somos seres humanos inacabados, incompletos e passíveis de construir novas aprendizagens ao longo da vida. Compreendemos, então, a EJA como um campo frutífero para movimentos de reflexão e transformação. Nessa perspectiva, as práticas de convivência, dos diferentes tipos de leituras do mundo, os momentos de lazer e trocas de vivências entre familiares, amigos, colegas e professores e o reconhecimento do outro como um ser capaz de aprender e ensinar, favorecem espaços de autoria e co-autoria nas turmas da EJA.

Esses educandos e educandas, que trazem para as aulas suas bagagens culturais, familiares, profissionais são convidados a conhecerem e ampliarem canais de comunicação cada vez mais flexíveis, dinâmicos e conectados. Sabemos, porém, que o contexto brasileiro apresenta problemas de escrita e leitura mesmo entre os considerados alfabetizados, ficando evidente a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o tema.

Para Freire (2016), uma educação libertadora legitima homens e mulheres a serem autores de suas histórias. Na leitura de seus cotidianos, com plena consciência, passam a interferir sobre e na realidade em que vivem, com possíveis condições de mudá-la. Essa leitura de mundo (FREIRE, 2005) individual passa a ser ampliada quando as experiências coletivas, construídas com o outro, fazem parte das práticas pedagógicas que fortaleçam o "nós", na esperança de ver frutificar espaços coletivos de organização, aprendizagens, enfrentamentos e luta.

Nesse contexto, a alfabetização é mais do que saber codificar e decodificar signo e sons, uma vez que ela precisa acontecer em contexto de letramento, ou seja, por meio de uma leitura social e de compreensão da multiplicidade das leituras, de textos, vídeos, imagens. A alfabetização desenvolve habilidades de exploração da tecnologia da escrita em seus contextos sociais e culturais (SOARES, 2002).

Nas várias totalidades da EJA, quando os educandos e as educandas estão no início do processo de alfabetização, percebemos a apropriação da cultura digital para resolver situações do cotidiano, como enviar um recado, acessar um aplicativo de transporte, realizar compras e vendas por meio do PIX, se localizar através do Google Maps, enviar áudio para os filhos ou netos, entre outras funções características da cultura digital. Logo, as TD não são artefatos de propriedade ou exclusividade da escola ou de alguma classe socioeconômica.

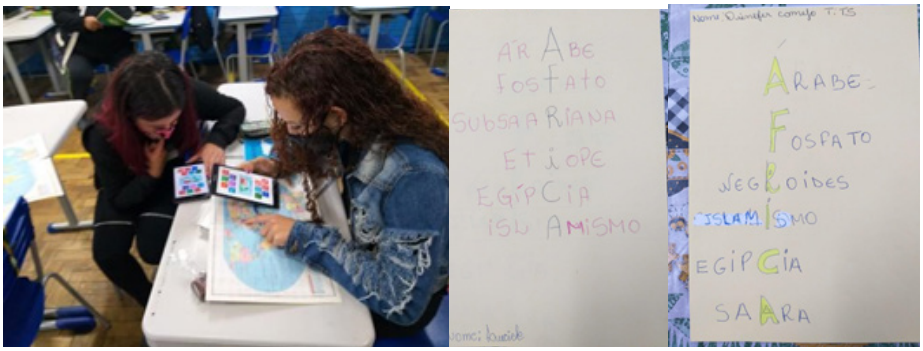
Além disso, é importante destacar o processo de juvenilização da EJA, onde cada vez mais as turmas são formadas por adolescentes e jovens adultos, que colaboram e participam para que a cultura digital esteja presente na organização e planejamento das aulas. Assim, "a coexistência entre essas diferentes perspectivas e a necessidade de reencantar esses homens e mulheres a partir da reflexão sobre seus saberes e potencialidades" (BOIT, 2022, p. 40) exige ainda mais reflexões nos processos de alfabetização e letramento.

Assim, é relevante e necessário criar e propiciar práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, contemplando diversas tecnologias (analógicas e digitais) e "proporcionando momentos de redescoberta do aprender, investigar, ajudar o outro nesse processo, testar, errar, construir hipóteses, comprová-las ou refutá-las" (BOIT, 2022, p. 59). As práticas dialógicas estão em congruência com a concepção de construção do conhecimento de homens

e mulheres, enquanto sujeitos do conhecimento conforme Freire (1980). Essa relação de conhecimento não está reduzida à relação dicotômica entre sujeito-objeto, mas na relação intercomunicativa entre os sujeitos (diálogo para escolha das palavras).

Por meio dessa relação, a comunicação entre sujeito e sujeito, sujeito e objeto é estabelecida. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, provocando interações e produções coletivas. A criação do acróstico, sobre conceitos significativos do continente africano, construído coletivamente de forma colaborativa e cooperativa, se aproxima da premissa de Freire (1980, p. 36), onde o mundo humano é de comunicação: "comunicar é comunicar-se em torno do objeto comunicante" e a "comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo". Os educandos e educandas da EJA, ao estudar o continente Africano a partir de tecnologias digitais (quebra-cabeça de mapas) e analógicas (atlas geográfico), criaram seus acrósticos

Figura 4 – Pesquisa e Acróstico sobre a África - Grupo 3 e 4



Fonte: Boit (2022, texto digital).

Nos acrósticos, percebemos a presença de palavras iguais, devido à exploração das mesmas fontes de pesquisa, como também a presença de vocabulários diferentes, onde os educandos e educandas trazem seus conhecimentos prévios a partir de suas histórias de interação. Assim, expressam seus conhecimentos sobre ler e escrever, o continente africano e a realidade por onde transitam.

Por esse motivo, na contemporaneidade, o termo letramento proferido somente no singular, não contempla mais a complexidade da sua amplitude. Entendemos assim, que não há apenas um tipo de letramento. Sobre isso, Soares (2002, p. 155-156) sugere que:

> [...] se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ao dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

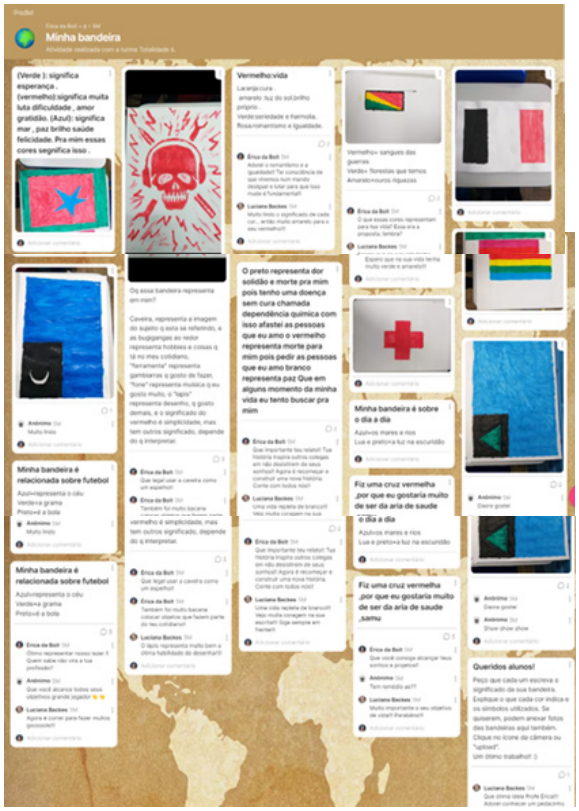
No jogo digital sobre os países colonizadores do continente africano, trabalhado na dissertação de Boit (2022), foi acertado que os trios poderiam retomar as informações construídas no passaporte geográfico para auxiliar na atividade do caça-palavras digital. Durante a realização do jogo, os participantes interagiram entre si, auxiliando os colegas e, dialogicamente, emergiram hipóteses para ajudar uns aos outros. Alguns participantes passavam de mesa

em mesa, mostrando como encontrar os nomes dos países colonizadores através do encaixe de palavras. No processo de letramento digital, muitos educandos e educandas pesquisaram em outros sites jogos digitais semelhantes ao realizado em aula, para encontrar dicas sobre a conclusão da atividade

Figura 5 - Jogo Digital Caça-palavras continente Africano

Fonte: Boit (2022, texto digital).

Figura 6 - Imagens do Padlet construído com a turma



Fonte: Boit (2022, texto digital).

A partir da atividade se instaurou a problematização fazendo com que educandos e educandas procurassem novas soluções para concluir o caça-palavras. Schwartz (2007, p. 132) retoma a visão de Freire no que se refere à capacidade de homens e mulheres problematizarem os seus contextos para dar sentido ao conhecimento, "num processo de produzir (e não apenas receber) informação". Identificamos a presença de diferentes tipos de letramentos digitais, pois conseguem articular outros conhecimentos para resolver os desafios propostos. Mas a conquista da Emancipação Digital como "controle dos processos produtivos digitais (produção de conteúdo) e sustentação da autonomia nas demais esferas da vida" (SCHWARTZ, 2007, p. 133) ainda é um grande desafio dos educadores e educadoras na construção de práticas pedagógicas que possibilitem essa competência digital autoral.

Nessa atividade o engajamento e a interação entre os educandos e educandas ficou evidenciado tanto nos relatos sobre a construção das bandeiras individuais, como nos comentários entre os participantes. Identificamos o processo de letramento digital na articulação entre imagens e textos referentes às vivências íntimas, histórias de vida e perspectivas de futuro, no compartilhamento com o outro. Mesmo apresentando algumas dificuldades em utilizar o Padlet inicialmente, a maioria dos educandos e educandas presentes na oficina trouxeram seus relatos e/ou comentaram nas imagens dos colegas, evidenciando eventos de multiletramentos.

O letramento escolar e o letramento não escolar articulam-se diariamente nas turmas da EJA. Letramento linguísticos, literários, digitais, por músicas e filmes, entre outros, aproximam os educandos e as educandas da EJA, legitimam seus saberes e os contextualizam em suas práticas sociais. Da mesma forma, o "desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2004, p. 13) são atravessadas pelas tecnologias, onde percebemos a necessidade do letramento digital "para a compreensão histórica, política e cultural que estamos vivenciando, isto é, muito além da operacionalização de dispositivos móveis, aplicativos ou recursos digitais" (BOIT, 2022, p. 69).

Nessa perspectiva, entendemos que o letramento digital não está restrito aos espaços escolares, pois passa a dialogar em outros espaços onde os educandos e educandas estão inseridos, uma vez que vivemos em uma sociedade em rede, que conecta e exclui ao mesmo tempo. Esses novos contextos de letramento abrangem o papel da escrita para além da decodificação de códigos, mas escrever para se legitimar, expressar seu posicionamento, tornar-se autor da sua história, pensamentos e aprendizagens e no compartilhamento com o outro, por meio do diálogo e interação, ressignificar as ações e reconstruir conhecimentos.

Pensando na complexidade e riqueza da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, compreendemos que os multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de linguagens, na pluralidade e diversidade cultural, fazem parte do contexto de educandos e educandas nas suas vivências cotidianas. Segundo Rojo (2013), os multiletramentos nos instigam a pensarmos em metodologias que proporcionem aulas pautadas em diversas linguagens e de forma a privilegiar a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para Boit (2022), os multiletramentos seriam os letramentos dessa sociedade, onde homens e mulheres transitam em diversas situações e contextos, realidades se encontram e imbricam gerando uma multiplicidade de conexões, de identidades e interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos multiletramentos, em congruência com os seres humanos, meio, história, questões culturais, sociais, econômicas e políticas emerge da multiplicidade e diversidade das práticas sociais contemporâneas. A cultura digital, cada vez mais presente nos cotidianos mesmo daqueles que não possuem acesso direto às tecnologias, inspira educadores e educadoras a promoverem práticas pedagógicas que contemplem a coexistência das tecnologias analógicas e digitais para a construção do conhecimento.

Como o processo de alfabetização é complexo, exigindo conhecimentos linguísticos (fonologia, ortografia, estrutura silábica) e psicológicos (psicogênese da escrita, psicologia cognitiva, psicologia comportamental), o ensino da língua escrita envolve a reflexão sobre as diferenças entre escritas digitais e escritas no papel, a importância de adequar o texto às características do suporte que usa - tela ou papel - dos gêneros, dos objetivos e dos destinatários para que a aprendizagem se efetive. O letramento, por sua vez, não se limita ao ato de ler e escrever somente, mas às práticas de saber fazer uso da leitura e da escrita em seu contexto.

> A educação tem um caráter de permanente formação, portanto o letramento, enquanto elemento desse sistema, não é meramente um método, uma técnica ou uma habilidade, mas trata-se de um conjunto de capacidades e conhecimentos para mobilizar a alfabetização" (BOIT, 2022, p. 67).

Trabalhar nessa perspectiva é incluir simultaneamente o aprendizado da leitura e da escrita de textos e o aprendizado da formação das palavras, da sílaba e da consciência fonológica. Ainda é importante promover momentos para o desenvolvimento da identidade cultural e da contextualização da história de vida dos aprendentes, valorizando as vivências, o conhecimento de mundo, as relações familiares e sociais e a familiaridade ou não com livros, jornais, panfletos, entre outros, para que homens e mulheres sejam autores de seus próprios discursos.

O multiletramento, então, amplia as possibilidades de imersão de educandos e educandas nas práticas pedagógicas, extrapola o letramento, repensa e dialoga com a cultura midiática, uma vez que grande parte destes homens e mulheres se relacionam com figuras e imagens digitais em seus cotidianos. Da mesma forma, os multiletramentos ampliam a diversidade de canais de comunicação e mídias destacando a importância das diversidades culturais e linguísticas. O compartilhamento dos letramentos dos educadores e educadoras com os letramentos dos educandos e das educandas promove a compreensão de multiletramentos, por meio de outras leituras de mundo e possibilidades de transformação social.

Para Rojo (2013), os multiletramentos representam a possibilidade de leituras e escritas compartilhadas, forjam um novo autor ou novos autores que desconstroem suas produções individuais e ressignificam produções coletivas. Reavaliar e reconstruir as práticas de escrita e leitura em congruência com a contemporaneidade possibilita que educandos e educandas desenvolvam habilidades de compartilhamento e de ideias na produção textual. A leitura de imagens, mapas, filmes e gráficos aproxima os conteúdos desenvolvidos das vivências de cada homem e mulher, trazendo ressignificados e novos olhares. Além disso, os textos multimodais aproximam muitos educandos e educandas de seus cotidianos ao conectarem as palavras, os sons e as imagens.

Nas práticas pedagógicas de multiletramentos, educandos e educandas puderam olhar para a escrita expandindo a compreensão de texto, para além do papel e da caneta, promovendo, assim, o letramento crítico com práticas de autoria e co-autoria, na coexistência do analógico e do digital. Promove-se, assim, a imersão dos educandos e das educandas nas práticas, trazendo suas vivências, histórias e saberes na articulação com os conceitos trabalhados e com a complexidade da sociedade contemporânea cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, Úrsula C.; OLIVEIRA, Maiele S.; FERRAZ, Débora A. S.; SILVA NETTO, João Francisco (Orgs.). ***Tecnologias digitais e (multi)letramentos : inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor.*** *Itabuna, BA: Mondrongo, 2020.*

ASSOLINI, Filomena E; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. ***Revista Paidéia****, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, 1999.*

BACKES, Luciana; BOIT, Érica C. N.; JULIANO, Kátia R. Q.; SCIASCIA, Cláudia. Recontextualizando as ciências por meio do Gamebook Guardiões da Floresta: um estudo de caso sobre as aprendizagens. In: ALVES, Lynn (Org.). ***Jogos digitais e funções executivas:*** *desenvolvimento, pesquisas e aprendizagens mediadas pelo gamebook Guardiões da Floresta. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34313/1/jogos-digitais-e-funcoes-executivas-REPO.pdf. Acesso em: 06 de mar. de 2023.*

BACKES, Luciana; BRUGUIÈRE, Catherine ; FELICETTI, Vera L.; GABRIEL, Naidi C. Recontextualizar ciências por meio da contação de histórias: rede e hibridismo na educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 247-264, out. 2022.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati F.; SCIASCIA, Claudia. Recontextualização das ciências por meio da contação de histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 128-143, 2019.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para a emancipação digital. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**, Canoas, v. 3. n. 1, p. 47-64, mar. 2014.

BACKES, Luciana (2011). **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual:** A cultura emergente no processo de formação do educador. 362 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo – co-tutela em Science de l'Education, Université Lumière Lyon 2. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3878. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOIT, Érica Cecília Noronha. **O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos:** ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos. 2022. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

BRAGA, Ana C.; MAZZEU, Francisco J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, p. 24–46, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.** Rio de Janeiro: Imperador do Brasil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Lei Saraiva, Lei do Censo**. Rio de Janeiro: Imperador do Brasil, 1881.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria n° 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Todos pela Educação:** Relatório anual de atividades. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/todos-relatorio-220217-online-low-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARNEIRO, Eduardo Lorini ; BACKES, LUCIANA . **Para além do gameplay: a compreensão dos jogos eletrônicos enquanto artefatos.** ANTARES: LETRAS E HUMANIDADES, v. 12, p. 293-312, 2020. Disponível em http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/9054. Acesso em: 06 mar. 2023.

CONVIVÊNCIA. **As aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo:** Executável. Convivência, 2020. Disponível em: <http://www.convivencia.com.br/?p=1103>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

COTEDIC. Canoas: La Salle, 2020. [Arquivo particular].

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, Multiletramentos e a formação do professor de inglês para era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato crítico de estudar.** In: FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 28.ed. Rio de janeiro. Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

JULIANO, Kátia Renata Quinteiro. **A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020:** um estudo de caso. 2021. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever.** São Paulo: Unicamp, 2005.

NEVES, Iara C. B.; SOUZA, Jusamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita (Orgs). ***Ler e Escrever:*** *Compromisso de Todas as Áreas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.*

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. ***Orientação Técnica e de País:*** *Doença de Coronavírus (COVID-19). Genebra: OMS, 2020. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance. Acesso em: 06 mar. 2023.*

PAIVA, Vanilda P. ***História da Educação Popular no Brasil:*** *educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2015.*

ROJO, Roxane H. R. ***Escola conectada:*** *os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.*

SANTOS, Larissa B.; BACKES, Luciana; GABRIEL, Naidi C.; FELICETTI, Vera L. A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente. ***Revista PR KSIS****, v. 3, p. 56-76, 2021. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2586/2915. Acesso em: 09 mar. 2023.*

SCHWARTZ, Gilson. Educar para a Emancipação Digital. In: CIVITA, Roberto; SANTOS, João A. R. (Orgs.). ***Reescrevendo a Educação****. 1. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2007. p.125-135.*

SILVA, Simone B. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores da língua inglesa. 2011. 233f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. ***Presença Pedagógica,*** *Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.*

SOARES, Magda. ***Alfaletrar:*** *toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.*

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. ***Revista Brasileira de Educação,*** *Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.*

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. ***Educ. Soc.,*** *Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935. Acesso em: 12 out. 2019.*

YIN. Robert K. ***Estudo de caso:*** *planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.*

BIODADOS

Luciana Backes. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Pedagogia Habilitação Magistério e Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente, é professora-pesquisadora Programa de pós-graduação em Educação – UNILASALLE, pesquisadora-visitante Université Claude Bernard – Lyon 1, líder do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.
luciana.backes@unilasalle.edu.br

Érica Cecília Noronha Da Boit. Mestranda em Educação na Universidade La Salle_ Canoas/RS, especialista nas áreas de educação e gestão educacional, graduada em História. Atualmente, é professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita-RS e participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.
ekadaboit@yahoo.com.br

Kátia Renata Quinteiro Juliano. Mestra em educação pela Universidade La Salle, pós graduada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade La Salle - Canoas (2016), pós graduada em Tecnologias da Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG - pólo UAB Novo Hamburgo (2018) e pós graduada em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio grande do Sul - UFRGS - pólo UAB Novo Hamburgo (2018), graduada em pedagogia. Atualmente, é professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Canoas-RS e é participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.
katiaqjuliano@gmail.com

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA IDENTIFICAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS: A PRÁTICA DO OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS

Kleber Eckert

INTRODUÇÃO

O presente texto traz uma proposta de sequência didática envolvendo a formação de novas palavras – os neologismos – e o uso de tecnologias digitais na identificação e manipulação desses neologismos. A proposta baseia-se em experiências de pesquisa e de ensino da temática, realizadas ao longo dos últimos dez anos, conforme detalhamento a seguir, e cujos resultados poderão ser acessados também nas referências ao final do trabalho.

Genericamente, a atividade foi intitulada "Observatório de Neologismos" e se desenvolveu em diferentes etapas e com diferentes públicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves. A prática surgiu de uma necessidade pedagógica em aulas de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Médio, uma vez que não se localizaram, nos materiais didáticos adotados, atividades que se relacionassem a questões de renovação do léxico da Língua Portuguesa (ECKERT, 2019).

Após utilizar a pesquisa como princípio pedagógico com os estudantes citados acima, surgiu a oportunidade de realizar um projeto de pesquisa oficializado dentro dos parâmetros institucionais com a mesma temática. Assim, vinculou-se a pesquisa diretamente ao ensino, uma vez que seu surgimento se deu na aula de Língua Portuguesa e seus resultados voltaram para esse espaço pedagógico (CIPRIANI; ECKERT, 2017; DE LUCCA; ECKERT, 2017; VIDAL; ECKERT, 2017; ECKERT, 2018; ECKERT, 2019). Num terceiro momento, a atividade ampliou ainda mais seu escopo de atuação e seu público, pois foi utilizada numa atividade de extensão, na atualização pedagógica de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Bento Gonçalves[8].

Por fim, o Observatório de Neologismos voltou para a sala de aula, mas desta vez na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, na disciplina de Produção do Léxico do Curso de Licenciatura em Letras do IFRS Campus Bento Gonçalves. Em duas oportunidades, a prática da pesquisa como princípio pedagógico foi utilizada na referida disciplina, o que promoveu uma formação diferenciada com os professores em curso: eles mesmos se envolveram na prática da pesquisa, o que oportunizou a aprendizagem no "aprender a fazer", e a própria metodologia poderá ser replicada quando estes estudantes em formação estiverem na sala de aula da Educação Básica (BIAZUS; LORENZON; ECKERT, 2021; DE FREITAS; WAMMES; ECKERT, 2021; MERLO; ECKERT, 2021; LINHARES; REZZADORI; ECKERT, 2022; GUGEL; ECKERT, 2022; JOSENDE; RIGHES, ECKERT, 2022; JAROSZEWSKI; ECKERT, 2022; TURCATTI; ECKERT, 2022).

Apesar da prática ter sido desenvolvida com êxito no Ensino Médio e no Ensino Superior, ela pode ser adaptada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, já que é nesse período que o tema da formação de palavras deve ser explorado, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). O Observatório de Neologismos dialoga diretamente com as seguintes habilidades constantes na Base: "Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação" e "Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas", relativas ao sexto e sétimo anos; "Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português", relativa ao sétimo ano; "Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras", relativa ao oitavo ano; e "Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso", relativa ao nono ano.

Desse modo, os principais objetivos do Observatório de Neologismos são, independentemente do nível de ensino: ampliar a concepção de língua como algo em formação e alteração contínua; compreender o conceito de neologismo em suas diferentes acepções; identificar a formação de neologismos da língua portuguesa a partir de um corpus previamente delimitado; classificar os neologismos nos dois principais subtipos: os de forma e os de sentido; identificar, nos neologismos, a presença de estrangeirismos; e identificar, nos neologismos, os processos de formação de palavras.

[8] https://ifrs.edu.br/bento/inicia-curso-de-formacao-para-professores-de-portugues-da-rede-municipal-de-bento-goncalves/

Em relação à organização do presente texto, na primeira parte explica-se o conceito de neologismo, estabelecem-se as relações dos estudos neológicos com as diferentes áreas do conhecimento humano e se discutem o surgimento e a permanência de um neologismo numa determinada língua. Ainda nessa primeira parte, detalham-se os neologismos semânticos e os neologismos formais, e explicam-se os estrangeirismos, sobretudo os de origem inglesa – os anglicismos.

Na segunda parte deste texto, apresentam-se as metodologias que compõem a sequência didática, tais como a sensibilização inicial, as noções de corpus de extração e de exclusão e o uso da ficha neológica. Toda parte prática está relacionada diretamente ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, uma vez que a atividade sugerida está amparada numa perspectiva investigativo-pedagógica em que o protagonista da aprendizagem é o próprio estudante.

1. A FORMAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS: OS NEOLOGISMOS

Qualquer atividade de ensino ou de pesquisa que tenha como tema os neologismos, como é o caso do presente texto, situa-se, teoricamente, na área dos estudos do léxico ou da lexicologia. Alves (2002, p. 5) afirma que o acervo lexical da Língua Portuguesa, assim como acontece com todas as línguas vivas, renova-se o tempo todo: "enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes" (ALVES, 2002, p. 05). Correia e Almeida (2012, p. 16) também discutem o tema, ao afirmarem que o léxico costuma ser, assim como o são os demais elementos de uma língua, afetado por mudanças linguísticas, as quais se manifestam em dois níveis: os arcaísmos e os neologismos. Ou seja, aqueles referem-se a palavras que caem em desuso numa determinada comunidade linguística, e estes referem-se a palavras novas que vão surgindo nessa mesma comunidade.

Quanto aos neologismos, Carvalho (1987) explica que eles estão intimamente ligados às inovações em diferentes áreas da atividade humana, como as artes, a técnica, a ciência, a política e a economia. Além disso, há uma relação de proximidade entre os neologismos e palavras como "mudança, evolução, novidade, novo, criação, surgimento, inovação" (CARVALHO, 1987, p. 08). Para a autora, a ciência e a tecnologia são as principais fontes de criação e surgimento de neologismos desde o século XX e acrescenta: "além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as modificações do mundo exterior e as mais diversas áreas de conhecimento" (CARVALHO, 1987, p. 09).

Na mesma perspectiva, Gonçalves (2019, p. 123) traz à discussão palavras que são criadas na linguagem científica, em função de novas descobertas, com destaque para "pré-sal, que designa uma área de reservas petrolíferas posicionadas abaixo de uma profunda camada de sal." Por outro lado, o autor também apresenta exemplos de palavras que são criadas a partir da linguagem do dia a dia, como é o caso de "sextou, usada em referência ao final de semana que está começando." (GONÇALVES, 2019, p. 123). Por fim, o mesmo autor ressalta que a internet e as redes sociais têm contribuído para o surgimento de novas palavras, especialmente verbos derivados da língua inglesa, como crushar, tuitar e bugar.

O neologismo é definido por Almeida e Correia (2012, p. 23) como "uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significante-significado, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código dessa língua". A partir da definição, segundo as autoras, "decorre que os neologismos podem constituir palavras formalmente novas, palavras preexistentes que adquirirem um novo significado, ou, ainda, palavras que passam a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer" (ALMEIDA; CORREIA, 2012, p. 24).

Para Almeida e Correia (2012, p. 22), os pesquisadores que têm como objetivo o estudo da neologia precisam adotar critérios objetivos a fim de definir o que considerar um neologismo, uma vez que o simples 'sentimento de novidade' parece ser um critério demasiadamente subjetivo para lidar com a questão. Nesse sentido, em todas as práticas investigativas citadas no presente trabalho, optou-se pelo critério lexicográfico, isto é, para uma palavra ser considerada neológica, ela não deveria estar registrada nos dicionários mais representativos da Língua Portuguesa.

As mesmas autoras ressaltam que nem todos os neologismos criados numa língua entram, necessariamente, no dicionário. Alguns deles desaparecem tão rapidamente quanto surgiram, pois podem resultar de alguma necessidade comunicativa pontual. Sobre os neologismos que se fixam na língua, ou seja, aqueles que passam a fazer parte da língua e passam a estar registrados em dicionários, Correia e Almeida (2012, p. 16) esclarecem que isso acontece apenas com aquelas palavras que surgiram por uma necessidade denominativa estável.

De acordo com Correia e Almeida (2012, p. 33), os léxicos das línguas se valem, principalmente, de três mecanismos para a incorporação de novas palavras: "a construção de palavras, recorrendo a regras da própria língua; a atribuição de novos significados a palavras já existentes; a importação de palavras de outras línguas". Carvalho (1987) também menciona alguns processos de criação de novas palavras e afirma que a maioria dos neologismos é formada a partir de morfemas já existentes na língua, o que faz com que se estabeleçam relações entre a palavra nova e conhecimentos linguísticos anteriores.

Conforme Alves (2002, p. 05), "um neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos", os chamados estrangeirismos. A mesma visão é apresentada por Carvalho (1987), segundo a qual as novas palavras são construídas utilizando-se diversos tipos de elementos presentes na língua: os prefixos, os sufixos, a redução, a composição, as siglas, a derivação imprópria e os empréstimos de outras línguas.

Quanto à classificação dos neologismos, pode-se dizer que há uma unanimidade no que se refere aos dois grandes grupos: o neologismo formal e o neologismo semântico (também chamado de conceptual). É o que se percebe na síntese de Carvalho (1987): quando uma palavra já dicionarizada é usada com outro significado, trata-se de um neologismo conceptual ou semântico. Por outro lado, quando uma palavra é usada e ainda não está dicionarizada, trata-se, então, de um neologismo formal.

Em relação aos neologismos semânticos, Gonçalves (2019) reforça que muitas vezes costuma-se utilizar palavras com novos empregos, sem mesmo os falantes se darem conta. O autor

traz os exemplos de sinistro, bagulho e lacrar, cuja significação teve uma ampliação de sua carga semântica, o que significa que os usuários da língua passaram a usar essas palavras com um significado diferente do original. Registra-se aqui também uma palavra que tem sido usada, nos últimos anos, com um significado diferente do original: trata-se da palavra jovial

Alves (2002) explica ainda que o léxico de uma língua não se limita à ampliação de seu acervo a partir de, apenas, processos vernáculos, isto é, o léxico amplia-se também pelo contato dos falantes com outras comunidades linguísticas, através do qual surgem os chamados estrangeirismos. Nesse sentido, Garcez e Zilles (2001, p. 15) explicam que o estrangeirismo "é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas". Eles acrescentam que se trata de um fenômeno bastante comum entre comunidades linguísticas e nomeiam o processo como empréstimo de outra língua.

Em consonância com as ideias acima, Gonçalves (2019, p. 125) esclarece que muitas das palavras que usamos "para nomear invenções, fenômenos até então desconhecidos, conceitos diferentes ou, ainda, para cunhar tendências do mundo contemporâneo" advêm da língua em que as novidades foram descobertas. Em outras palavras, segundo o autor, "importamos, com as 'coisas', também as correspondentes denominações atribuídas na língua de origem" (GONÇALVES, 2019, p. 125).

Quanto à origem dos estrangeirismos, Monteiro (2002, p. 197) esclarece que ela não ocorre por acaso, uma vez que eles sempre advêm de uma língua de prestígio, seja ele político ou cultural. Nessa perspectiva, o autor recupera, na história linguística ocidental, alguns exemplos que ilustram seu ponto de vista. Os povos bárbaros, depois de invadirem o império romano, adotaram muitos termos latinos. Pelo prestígio internacional, muitas palavras do francês foram absorvidas pelo português. "Hoje, [...] a principal língua fonte de empréstimos é o inglês, em virtude naturalmente do poder econômico exercido pelo capitalismo americano sobre outros países (MONTEIRO, 2002, p. 198).

Alves (2002) recupera, na história de evolução da língua portuguesa, as heranças lexicais que provieram de outros sistemas linguísticos, seja por empréstimos decorrentes da proximidade das comunidades de fala portuguesas com outros povos, seja por empréstimos culturais, que ocorreram a partir de relações sociais entre os falantes de português e os de outras línguas. Ainda nesse ínterim, a autora ressalta a influência da língua francesa sobre o léxico da língua portuguesa, sobretudo desde o século XVIII até a metade do século XX. Atualmente, é "da língua inglesa que o português tem recebido empréstimos, particularmente abundantes dos domínios técnico e científico" (ALVES, 2002, p. 06).

Para Gonçalves (2019, p. 125), "embora a maioria esmagadora dos empréstimos recentes venha do inglês", é preciso lembrar que o japonês também deu algumas contribuições, especialmente em áreas como o esporte, a culinária e a animação digital. Em relação à maioria dos empréstimos vir do inglês, Garcez e Zilles (2001, p. 16) afirmam que os valores que os falantes de português conferem aos falantes de inglês, por exemplo, podem ser de dois tipos. Por um lado, admiram o dinamismo progressista, o consumo, a comodidade, o avanço tecnológico; e, por outro, desejam combater valores como o conservadorismo retrógado, a grosseria, a artificialidade insensível e o poder nocivo. Todos esses valores podem ser associados, por analogia, também à língua inglesa.

Bagno (2001) explicita que cada época do desenvolvimento da humanidade teve a sua língua franca. E que, atualmente, qualquer pessoa, seja um cientista ou um internauta, que deseje ter seus trabalhos conhecidos e reconhecidos mundialmente, terá que se comunicar em inglês. Portanto, compreende-se por que o inglês é a língua que mais gera estrangeirismos nas demais línguas, e no português não seria diferente.

Nessa linha, segundo Correia e Almeida (2012, p. 69), "dado o predomínio da língua inglesa como língua de comunicação internacional (científica, técnica, política), pelo predomínio geo-estratégico de países de fala anglo-saxônica, a maioria das demais línguas são importadoras de palavras da língua inglesa". A mesma percepção é apresentada por Carvalho (1987, p. 56-57), para quem "os atuais empréstimos resultam de uma adaptação à concepção da sociedade e modo de vida americano pela imprensa, literatura, turismo, indústria, comércio e cinema, enfim pela pressão econômica e cultural do imperialismo norte-americano".

Para Alves (2002), o estrangeirismo tem uma penetração no idioma principalmente em alguns vocabulários técnicos, como os esportes, a economia e a informática. E se uma palavra estrangeira for utilizada com muita frequência da língua portuguesa, pode acontecer que logo ela passe a ser considerada "parte componente do acervo lexical português" (ALVES, 2002, p. 79). Visão semelhante é adotada por Monteiro (2002, p. 198): "cada vez mais se empregam no Brasil termos de procedência inglesa, mesmo quando existem substitutos vernáculos. Em geral, são vocábulos ligados à ciência e tecnologia, ao comércio e meios de produção industrial".

Por fim, para aqueles que se preocupam com a descaracterização da língua portuguesa, Bagno (2001) lembra que essas palavras em nada alteram as estruturas da língua, ou seja, a sua gramática. Por isso, ao contrário do que julgam os conservadores, os estrangeirismos não são capazes de destruir uma língua.

2. METODOLOGIAS PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como motivação inicial para a capacitação dos docentes acerca da temática dos neologismos (entre eles os estrangeirismos), sugere-se a leitura de alguns textos, disponíveis em edição digital:

1. Um artigo chamado "Neologia e neologismos do português brasileiro, de João Henrique Ganança, publicado em 2018 na Revista GTLex (FIGURA 1). O texto apresenta um breve histórico sobre os estudos de Neologia do português brasileiro, com destaque para as contribuições do Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo.

Figura 1 - Revista GTLex - artigo de João Henrique Ganança

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Fonte: Revista GTLex (2020, texto digital).

2. O livro organizado por Carlos Alberto Faraco sobre a temática dos estrangeirismos, intitulado “Estrangeirismos: guerras em torno da língua”, publicado pela Editora Parábola em 2001, está disponível para download gratuito em A obra conta com capítulos produzidos por especialistas da área dos Estudos Linguísticos de todo o Brasil, como resposta a uma tentativa de banir, por meio de lei federal, o uso dos estrangeirismos na Língua Portuguesa escrita no nosso país.

Num segundo momento, ainda na capacitação docente, poderá ser assistido um vídeo de uma das maiores pesquisadoras do tema dos neologismos do Brasil, a professora Ieda Maria Alves, da Universidade de São Paulo. O vídeo faz parte de um projeto promovido pela Associação Brasileira de Linguística chamado Abralin ao Vivo – Linguistics online, que promoveu palestras e debates transmitidos pelos YouTube na época do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, a fim de que o conhecimento científico da área da Linguística pudesse chegar ao maior número de pessoas.

A apresentação da professora intitula-se O que nos ensinam os estudos sobre a neologia do português brasileiro, e pode ser acessada no link a seguir.

Figura 2 - Plataforma Dropbox - download do livro “Estrangeirismos: guerras em torno da língua”

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Fonte:Dropbox (2018, texto digital)

Figura 3 - Cana Abralin ao vivo - palestrante Ieda Maria Alves

Fonte: Youtube (2020, Canal Abralin ao vivo)

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Partindo para a aplicação da metodologia do Observatório dos Neologismos aos estudantes da Educação Básica, sugere-se a escolha de um veículo de comunicação on-line para a identificação de possíveis neologismos. A escolha dessa base de dados está em conformidade com o sugerido por Almeida e Correia (2012, p. 26), para quem esses veículos “têm como principal objetivo dar conta do que é novo, notícia”, além disso, suas temáticas “são as mais diversificadas possível, sendo maior a probabilidade de encontrar neologismos”, sem contar com a facilidade de acesso.

Desse modo, deve-se levar em conta as considerações acima para a escolha do corpus de extração, que é a base dos dados para o levantamento inicial dos candidatos a neologismos. Usar a versão on-line de revistas e jornais de circulação nacional facilita o trabalho de pesquisa em sala de aula por várias razões: a) esse tipo de veículo de imprensa é de fácil acesso e apresenta uma profusão de notícias publicadas praticamente a cada minuto; b) a versão on-line apresenta uma diversidade de colunistas, que semanalmente publicam artigos de opinião sobre os mais diversos temas.

Para a constituição do corpus de extração podem ser adotados diferentes recortes: textos de determinado colunista num período específico de tempo – 2 meses, 6 meses ou até 1 ano; reportagens de determinado jornal ou revista que apresentam uma temática comum num período específico de tempo; o jornal de 1 dia ou a revista de uma semana – nesse caso, devem analisadas todas as reportagens publicadas no veículo; partes específicas de uma revista ou de um jornal num determinado período de tempo.

Após a escolha do corpus de extração, os textos devem ser lidos com muita atenção e, sempre que o estudante perceber um sentimento de novidade diante de uma palavra ou encontrar uma palavra por ele desconhecida, ela deve ser registrada como candidata a neologismo. É importante mencionar que, neste momento, o critério de escolha dos candidatos a neologismos deve ser apenas o conhecimento prévio do estudante sobre determinada palavra, sem se recorrer a fontes de consulta como os dicionários.

De posse, então, da listagem dos candidatos a neologismos, passa-se à segunda etapa, qual seja, a consulta ao corpus de exclusão, uma vez que nem todas as palavras que causam 'um sentimento de novidade' no estudante são realmente palavras novas – muitas delas, inclusive, já estão dicionarizadas. Portanto, a fim de avaliar que os candidatos a neologismos realmente o são, utiliza-se o corpus de exclusão constituído pelos dicionários Aurélio (FERREIRA; FERREIRA, 2012), Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009) e Aulete Digital (DICIONÁRIO AULETE..., 2023), além de se poder fazer consultas, de caráter complementar, ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2023).

Figura 4 - Dicionário online Aulete

Fonte: Aulete digital (2023)

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Figura 5 - Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp)

CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Fonte: Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) (2021 - 2022)

Correia e Almeida (2012, p. 26) explicam que o corpus de exclusão "é constituído por um conjunto de dicionários gerais da língua recentes, que se consideram representativos do estado atual do léxico da língua em causa." Logo, se o corpus de exclusão for constituído por dicionários, o critério para determinar o caráter neológico de uma palavra será o critério lexicográfico, sugestão adotada na presente sequência didática. Ressalta-se, ainda, que o corpus de exclusão pode constituir-se totalmente por dicionários disponíveis na internet, o que facilita o trabalho de consulta dos estudantes e também insere as aulas de Língua Portuguesa num contexto mediado pelas tecnologias digitais.

Mais detalhadamente no campo dos procedimentos metodológicos, os textos do corpus de extração devem ser lidos com muita atenção e, quando se percebe alguma palavra que desperte no estudante um sentimento de novidade, conforme já explicado anteriormente, essa palavra deve ser selecionada como candidata a neologismo e ser registrada numa ficha. A ficha foi adaptada a partir da metodologia sugerida por Eckert et al. (2013), e nela constam os seguintes campos: na coluna da esquerda, está o candidato a neologismo e, na linha imediatamente abaixo, o contexto de ocorrência. Na coluna da direita, a localização desse candidato a neologismo, logo abaixo a definição elaborada pelo estudante e na sequência as definições nos dicionários pertencentes ao corpus de exclusão. Na parte inferior da tabela, há um espaço para conclusões, isto é, se o neologismo se confirma ou não e, em caso afirmativo, se se trata de um neologismo formal (de origem vernácula ou estrangeira) ou de um neologismo semântico; e se for um neologismo formal, a que processo de formação de palavras ele pertence. A seguir, registra-se o modelo de ficha neológica que pode ser adaptada para a sala de aula e ser utilizada em uso de Drive para compartilhamento entre estudantes e professor; dessa forma, o docente poderá acompanhar o trabalho de pesquisa dos estudantes em tempo real, com sugestões para qualificar as atividades dos alunos.

Quadro 1 – Ficha neológica

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo:</td><td>Localização:</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Contexto de ocorrência:</td><td>Definição no contexto:</td></tr>
<tr><td>VOLP:</td></tr>
<tr><td>Houaiss:</td></tr>
<tr><td>Aurélio:</td></tr>
<tr><td>Aulete Digital:</td></tr>
<tr><td>Conclusão:</td><td></td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013)

A seguir, serão apresentados quatro candidatos a neologismos, retirados de estudos já realizados, a fim de que se tenha uma modelo para cada um dos casos mencionados acima: um candidato que não é neologismo (QUADRO 2), um neologismo formal (QUADRO 3), um neologismo semântico (QUADRO 4) e um estrangeirismo (QUADRO 5).

Quadro 2 – Ficha neológica de 'vegano'

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: vegano</td><td>Localização: Revista Época – Coluna Jairo Bouer – 10/04/2017</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contexto de ocorrência: Para terminar, um estudo norueguês da Uni Research, em Bergen, aponta que mães "veganas" (que não comem carne, leite e ovos) podem ter uma deficiência de vitamina B12.</td><td>Definição no contexto: quem pratica o veganismo; aquele que exclui totalmente o consumo de qualquer tipo de produto de origem animal</td></tr>
<tr><td>VOLP: não</td></tr>
<tr><td>Houaiss: sim (quem não usa produtos de origem animal na alimentação e evita empregar artefatos dessa mesma origem)</td></tr>
<tr><td>Aurélio: não</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aulete Digital: não</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conclusão: Não se trata de um neologismo, pois a palavra já está registrada em pelo menos um dicionário.</td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013).

Quadro 3 – Ficha neológica de 'agênero'

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: agênero</td><td>Localização: Revista Época – Coluna Bruno Astuto – 04/06/2017</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contexto de ocorrência: E o que o Renascimento italiano tem a ver com a moda agênero da Gucci? Basta lembrar-se dos homens do século XV que se ofereciam para posar para os artistas da época, uma atitude que, até então, era atribuída às prostitutas fiorentinas.</td><td>Definição no contexto: sem gênero definido; ou que não pertence nem ao gênero masculino nem o feminino</td></tr>
<tr><td>VOLP: não</td></tr>
<tr><td>Houaiss: não</td></tr>
<tr><td>Aurélio: não</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aulete Digital: não</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conclusão: Trata-se de um neologismo formal, pois a palavra não está registrada em nenhum dicionário. Quanto ao processo de formação, a palavra ocorreu por derivação prefixal, ou seja, com o acréscimo do prefixo de negação a- ao ao radical da palavra gênero.</td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013).

Quadro 4 – Ficha neológica de 'irrigar'

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: irrigar</td><td>Localização: Revista Veja – Seção Justiça – 10/04/2013</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contexto de ocorrência: Em seu depoimento, o operador do mensalão disse também que o ex-presidente avalizou pessoalmente os empréstimos fajutos dos bancos BMG e rural que irrigaram o mensalão – e fez uma revelação que remete a outro mistério do universo petista: o assassinato do prefeito de Santo André (SP) Celso Daniel, sequestrado e executado em 2002</td><td>Definição no contexto: abastecer, contribuir</td></tr>
<tr><td>VOLP: sim</td></tr>
<tr><td>Houaiss: molhar com água ou outro líquido; aguar. 2 regar, molhar através de processos não naturais. 3 conduzir líquido para determinada área</td></tr>
<tr><td>Aurélio: Molhar por meio de irrigação; regar. 2. Aplicar irrigação</td></tr>
<tr><td></td><td>Aulete Digital: Regar, molhar. 2. Levar sangue ou linfa a. 3. Levar líquido ou medicamento a</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conclusão: Trata-se de um neologismo semântico, pois o sentido empregado é diferente do sentido que está dicionarizado.</td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013).

Quadro 5 – Ficha neológica de 'e-commerce'

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: e-commerce</td><td>Localização: Revista Época - Coluna Bruno Astuto – 05/06/2017</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contexto de ocorrência: Some-se a isso um investimento pesado na reformulação da imagem da marca (a última campanha só teve modelos negros), nas contas da marca nas redes sociais e em seu e-commerce.</td><td>Definição no contexto: comércio virtual ou compra via internet</td></tr>
<tr><td>VOLP: não</td></tr>
<tr><td>Houaiss: não</td></tr>
<tr><td>Aurélio: não</td></tr>
<tr><td></td><td>Aulete Digital: não</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conclusão: Trata-se de um neologismo forma de origem estrangeira, neste caso, um anglicismo.</td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de Eckert et al. (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão de alguns conceitos teóricos e a metodologia apresentada no desenvolvimento da atividade Observatório de Neologismos, é possível afirmar que se consegue levar a pesquisa para a sala de aula na área de formação de palavras na Língua Portuguesa, tornando o estudante um protagonista na construção da sua aprendizagem. Além disso, inserem-se na sala de aula, atividades que integrem o ensino de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais.

É preciso reforçar que, conforme explicado na introdução, também há um diálogo entre a sequência didática apresentada e as habilidades constantes na Base Nacional Comum Curricular, com destaque para os principais processos de formação de palavras e a presença de estrangeirismos no léxico atual da Língua Portuguesa. Desse modo, além de haver a presença da pesquisa em sala de aula, como já destacado acima, o Observatório de Neologismos também está de acordo com os conteúdos apresentados na BNCC para o Ensino Fundamental.

Finalmente, acredita-se que os objetivos iniciais tenham sido plenamente alcançados, uma vez que é possível ampliar a concepção de língua como algo em formação e alteração contínua, independentemente do público envolvido; além de se relacionar ensino e pesquisa a partir de uma mesma temática: o surgimento de novas palavras na Língua Portuguesa. Espera-se que a presente sequência didática possa servir de inspiração para os atuais e para os futuros professores de Língua Portuguesa, já que ela trata a língua como um objeto vivo e estimula a pesquisa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. ***Neologismo:*** *criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.*

BAGNO, M. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (Org.). Estrangeirismos: guerra em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BIAZUS, J.; LORENZON, G. M.; ECKERT, K. Desbravando as novas palavras: uma pesquisa sobre neologismos em notícias sobre Política. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 2., 30 nov. a 02 dez. 2021. ***Anais [...].*** *Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2021.*

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular.*** *Brasília, DF: MEC, 2017.*

CARVALHO, N. ***O que é neologismo****. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.*

CIPRIANI, B. Z.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: o caso dos textos da área da saúde. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 7., 10 e 11 nov. 2017. Anais [...]. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2017.

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. ***Neologia em português****. São Paulo: Parábola, 2012.*

DE FREITAS, C. D. D.; WAMMES, P. A.; ECKERT, K. O léxico em movimento: o surgimento de novas palavras na Língua Portuguesa. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 2., 30 nov. a 02 dez. 2021. ***Anais [...].*** *Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2021.*

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. 2023. Disponível em: http://www.aulete.com.br/. Acesso em: 20 fev. 2023.

ECKERT K. et al. Observatório de neologismos da Língua Portuguesa: relações entre ensino e pesquisa. ***Revista Philologus****, Rio de Janeiro, ano 19, n. 57, set./dez. 2013.*

ECKERT, K. Neologismos de origem estrangeira: o caso dos anglicismos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA, 4., 29 e 31 ago. 2018 ***Anais [...]****. Lajeado: Univates, 2018.*

ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: da sala de aula para a pesquisa. ***LínguaTec,*** *v. 4, n. 1, 2019.*

DE LUCCA, G.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da língua portuguesa: o caso dos estrangeirismos. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 7., 10 e 11 nov. 2017. ***Anais [...]****. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2017.*

FERREIRA, A. B. de H.; FERREIRA, M. B. (Coord.) ***Dicionário Aurélio da língua portuguesa****. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2012.*

GARCEZ, P. M.; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos – desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (Org.). Estrangeirismos: guerra em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

GONÇALVES, C. A. Morfologia. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. ***Dicionário Houaiss da língua portuguesa.*** *Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.*

JAROSZEWSKI, I.; ECKERT, K. O surgimento de novas palavras na língua portuguesa: os neologismos. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 03 A 05 NOV. 2022. ***Anais [...]****. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.*

JOSENDE, G. R.; RIGHES, M.; ECKERT, K. A tendência de surgimento de estrangeirismos na formação de novas palavras: um observatório de neologismos. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 03 A 05 NOV. 2022. ***Anais [...].*** *Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.*

*LINHARES, I. S.; REZZADORI, R.; ECKERT, K. Observatório de Neologismos: como surgem novas palavras. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 03 A 05 NOV. 2022. **Anais [...]**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.*

*MERLO, A. J. T.; ECKERT, K. Observatório de Neologismos da Língua Portuguesa: novas palavras em textos sobre cultura musical. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 03 A 05 NOV. 2022. **Anais [...]**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.*

*MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa.** 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.*

*TURCATTI, A.; ECKERT, K. Observatório de Neologismos: novas palavras na Língua Portuguesa. In: MOSTRA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 03 A 05 NOV. 2022. **Anais [...]**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.*

*VIDAL, V.; ECKERT, K. Observatório de neologismos da Língua Portuguesa: o caso dos textos sobre celebridades. In: In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 7., 10 e 11 nov. 2017. **Anais [...]**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2017.*

VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA – VOLP. 2023. Disponível em: http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario. Acesso em: 20 fev. 2023.

BIODADOS

Kleber Eckert. Doutor em Letras pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Bento Gonçalves. Atua no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, no Grupo de Pesquisa Línguas, Sociedades e Contextos Educacionais e no Programa de Extensão Línguas e Literaturas no Campus - PRELLIC.

kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

"AS FÉRIAS DAS FADAS": ANÁLISE DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM DA LEITURA SOB A ÓTICA DA BNCC

Aline Diesel
Fabrício Hartmann Borba

Resumo: Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar, sob a ótica da BNCC, um objeto digital de aprendizagem voltado para o ensino da leitura, elaborado segundo os preceitos das metodologias ativas de ensino. O referido objeto foi desenvolvido a partir da obra "As férias das fadas", de Denis Wintson Brum, tendo como objetivo desenvolver estratégias de leitura meta-cognitivas nos estudantes. Como resultados, evidenciou-se que o objeto digital de aprendizagem analisado desenvolve a habilidade de compreensão leitora nos estudantes/leitores, conforme estabelecido pela BNCC. Ademais, o objeto é norteado por uma abordagem de ensino voltada para as metodologias ativas de ensino, tendo em vista que coloca o estudante/leitor como centro do processo de aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Objeto digital de aprendizagem. Metodologias ativas de ensino. Estratégias de compreensão leitora. BNCC.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, na área educacional, inúmeras são as discussões envolvendo as inovações introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). O documento, publicado no final de 2017, traz um conjunto de aprendizagens essenciais a cada componente curricular, as quais os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica. Além disso, traz, como competência geral, a necessidade de os estudantes compreenderem, utilizarem e criarem tecnologias digitais "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, 2017, p. 9).

Torna-se, portanto, imperativo o uso das tecnologias digitais na sala de aula, independentemente do componente curricular ou do nível de ensino. Tratando-se especificamente da área da linguagem, essa ferramenta pode ser útil pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem que possibilita, tanto no que se refere ao ensino da escrita quanto da leitura, por meio de softwares e aplicativos interativos.

Nesse sentido, as tecnologias podem contribuir para que, nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, os alunos sejam, de fato, ensinados a ler, sendo capazes de reconhecerem informações implícitas no texto e de identificarem ambiguidades e ironias. Isso não significa que o ensino de normas gramaticais não deva acontecer, mas sim, esse não deve ser o foco das aulas.

Partindo dos pressupostos teóricos de Solé (1998), um leitor proficiente é aquele que domina uma série de estratégias de leitura com as quais poderá interpretar e compreender autonomamente os textos escritos. Essas estratégias, segundo a autora, referem-se ao emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor, para obter, avaliar e servir-se das informações do texto. Como será detalhado do decorrer desta publicação, tais procedimentos podem ser realizados em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Outro ponto sobre o qual encontramos amparo na presente reflexão diz respeito às estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas dizem respeito ao comportamento automático e inconsciente do leitor (KATO, 1985). Já as metacognitivas envolvem a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. Isso significa que o leitor deve perceber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não lhe faz sentido (LEFFA, 1996).

Tendo em vista que um leitor proficiente é aquele que reflete sobre seu processo de leitura, entende-se que as metodologias ativas de ensino também têm muito a contribuir nessa abordagem. Isso porque pressupõem que os estudantes sejam ativos, autônomos e protagonistas na aprendizagem da compreensão leitora.

Sendo assim, apresenta-se o presente estudo, em que se propõe uma interface entre o ensino da compreensão leitora, as tecnologias digitais, a BNCC e as metodologias ativas de ensino. O trabalho tem como objetivo analisar, sob a ótica dos preceitos da BNCC, um objeto digital de aprendizagem voltado para o ensino da leitura, elaborado segundo os preceitos das metodologias ativas de ensino.

O objeto digital de aprendizagem em questão foi desenvolvido pelos autores desta publicação, tendo como objetivo desenvolver estratégias de leitura metacognitivas dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que o objeto investigado sugere uma análise descritiva e explicativa.

1. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Com a dinamicidade da sociedade tecnológica atual, em que se tem o acesso facilitado à informação, é necessário rever o papel do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem. O contexto atual exige uma postura mais central e menos secundária do estudante, deixando de ser mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. Nessa perspectiva, as metodologias ativas situam-se como uma possibilidade de promover o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo.

Buscando compreender uma abordagem de ensino pautada em metodologias ativas, apresenta-se a Figura 1, que sintetiza os princípios dessa concepção de ensino:

Figura 1 - Princípios das metodologias ativas de ensino

Fonte: Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 156).

O primeiro princípio a ser analisado aqui está situado no topo da imagem: o aluno. A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, ele passa a ter mais participação na aula, sendo exigido dele ações como: leitura, investigação, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização de informações coletadas, elaboração e confirmação de proposições, classificação, interpretação, crítica, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

A partir dessa concepção, a postura autônoma do estudante é estimulada, que é um outro princípio teórico atrelado a essa abordagem. Berbel (2011, p. 29) considera que a característica da autonomia é fundamental para desempenhar funções nas diversas esferas, principalmente na profissional:

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Não é possível falar em autonomia na educação sem mencionar Paulo Freire. Para o autor, "[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia" (FREIRE, 1996, p. 37). Além disso,

> A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo (ZATTI, 2007, texto digital).

Zatti (2007) ainda complementa que, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, ninguém é espontaneamente autônomo. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar situações de aprendizagem adequadas para que os educandos possam se tornar autônomos.

No contexto da sala de aula, problematizar implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Em outra instância, há a necessidade de o docente instigar o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos a partir do contexto em que está inserido. Isso é o que pressupõe outro princípio das metodologias ativas, conforme apresentado na imagem anterior.

A partir disso, é possível depreender que as metodologias ativas de ensino constituem-se numa concepção educativa que estimula a postura crítica e reflexiva dos estudantes, pois os processos de ensino e de aprendizagem consideram o estudante como papel ativo e ele é corresponsável pelo seu próprio aprendizado. Tal perspectiva é corroborada por Medeiros (2014, p. 43), o qual enfatiza que essa abordagem explora a:

> [...] construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização.

Dessa forma, ao serem oportunizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade do aluno, nas quais o estudante tenha papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo, ouvindo, falando, lendo, relendo, questionando e debatendo, estará praticando e aperfeiçoando habilidades como observar, refletir, confrontar, planejar, replanejar, entre outras. Tais práticas podem contribuir para solucionar problemas da sociedade tidos como "perdidos", como é o caso da violência, das drogas, das questões genéticas, entre outros (THIESEN, 2008).

Também é preciso considerar que o trabalho com metodologias ativas favorece a interação entre os estudantes, o que também é um princípio dessa abordagem de ensino. A aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e que, na maioria das vezes, não podem trocar ideias com os colegas, dá lugar a momentos de discussão e trocas. Tomado desse ângulo, "o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento" (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

Tendo como base os pressupostos teóricos vigotskyanos, a interação com os colegas contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo. Essa interação social também pode favorecer o trabalho colaborativo entre os sujeitos, de modo a um agir sobre a zona de desenvolvimento proximal do outro. Ou seja, um colega poderá auxiliar o outro a alcançar o conhecimento real.

A inovação, outro princípio das metodologias ativas, tem um valor significativo nesse percurso de transcender a abordagem tradicional de ensino, que privilegia unicamente metodologias de transmissão mecânica de conteúdo, em que a função do estudante é de receptor passivo. Para superar esse modelo, é preciso valorizar a inovação em sala de aula, renovando, inventando ou criando estratégias. Assim, a metodologia ativa de ensino exige, tanto do professor quanto do estudante, a ousadia para inovar no âmbito educacional.

Por fim, mas não menos importante, o último princípio reporta-se ao professor. Numa abordagem com o uso de metodologias ativas, o professor assume uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela para que tenha condições de reconhecer problemas e de propor soluções. Nesse viés, também são oportunas as contribuições de Berbel (2011, p. 25), ao ponderar que, "na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos".

Girotto e Souza (2010) salientam, ainda, o importante papel que o professor tem ao mediar o ensino da compreensão leitora, pois cabe a ele explicitar para os alunos sobre as estratégias que está mobilizando para fazer o processamento cognitivo de sua leitura. Além disso, os autores chamam a atenção para a relevância de o professor, em parceria com o leitor aprendiz, promover situações colaborativas, por exemplo, com questionamentos, para que esse processo de compreensão possa fazer-se explícito e claro para o aluno, criando condições para que ele se torne autônomo nessa atividade.

2. OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Por muitos anos, os processos de ensinar e aprender estiveram centrados no professor e no aluno. Enquanto o primeiro era tido como alguém com habilidades didáticas de preparar o material didático, selecionar leituras, livros, atividades, vídeos, entre outros, o aluno era um receptor passivo desse conteúdo. Contudo, à medida que tecnologias digitais estão surgindo, emergem novas formas de aprendizagem, o que "propicia e conduz a uma aprendizagem colaborativa, que ouve e valoriza o indivíduo, buscando prepará-lo para ser um bom profissional, além de prepará-lo para a vida" (QUINHONES, 2012, p. 31). Além disso, as tecnologias digitais permitem a amplificação do espaço da sala de aula para uma extensão ilimitada. Para Morán (2015), a educação formal deve acontecer de forma híbrida, ou seja, misturando o espaço físico da sala de aula com os múltiplos espaços do cotidiano, inclusive os digitais.

Pais (2008) acrescenta três características fundamentais do cenário pedagógico que conta com a utilização de recursos de informática: a interatividade, a simulação e a aprendizagem. Para o autor, "[...] a possibilidade do saber aprendido torna-se mais significativo, na medida em que aumentam as chances de interação entre o usuário e a dinâmica estrutural do programa [...]" e, caso isso não seja efetivo, "[...] a aprendizagem tende a igualar-se às situações didáticas sem o uso da informática" (PAIS, 2008, p. 144).

Tarouco (2012) menciona que os objetos digitais de aprendizagem são recursos digitais que apoiam a aprendizagem. Caracterizam-se como tais as videoaulas, os jogos digitais, os ambientes virtuais, entre outros. Duas importantes características dos objetos de aprendizagem, segundo a autora, são a possibilidade de reutilização e a promoção da autonomia. A reutilização pressupõe a diversidade de pessoas que podem utilizar o objeto. Já a promoção da autonomia configura-se ao permitir que esses sujeitos possam realizar estudos independentes que favoreçam a aprendizagem (TAROUCO, 2012).

Convém mencionar que os objetos digitais permitem a conexão instantânea com um mundo repleto de informações, de opiniões, de culturas, de ideias, o que poderá colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito. Esse contexto favorece "uma relação dialética de conhecer e possibilitar o conhecimento, sejam [os alunos] protagonistas de sua história, uma educação vivida para a libertação, para a superação da opressão que estão vivendo" (COSTA, 2005).

Outro aspecto fundamental a se considerar é que as tecnologias podem contribuir na motivação dos estudantes para a aprendizagem. Assim, tendo em vista que a predisposição do aluno em aprender é condição imprescindível para a aprendizagem significativa, conforme prevê a teoria da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011) o que, consequentemente, provocará a predisposição necessária da construção do conhecimento. Nessa linha, as tecnologias digitais podem favorecer uma aprendizagem significativa porque dinamizam os processos de ensino e de aprendizagem, motivam a participação dos alunos, inserem-no nas atividades, levando o aluno a interagir e participar de forma significativa.

Diante do exposto, evidenciam-se diversos pontos convergentes entre as metodologias ativas de ensino e os objetos digitais de aprendizagem:

> Ambas trabalham com a interação do aluno, seja com outros colegas, com o professor, ou numa interação virtual, contribuindo para a edificação de uma postura ativa e autônoma no aluno, não só em sala de aula, como também na sociedade. Essas abordagens têm como foco principal a efetivação da aprendizagem significativa, que levam em conta o conhecimento prévio do sujeito, a partir do qual os novos saberes são ancorados (DIESEL, 2016, p. 61).

Da mesma forma, a promoção da autonomia do estudante e a interatividade dos objetos digitais contribuem para a formação de leitores ativos e independentes. Nessa linha, Forneck et al. (2015) ponderam que os objetos digitais podem possibilitar aos alunos interagir para construir e ampliar seus conhecimentos em diversas áreas, inclusive no que se refere à compreensão leitora. Defende-se, portanto, que não só as metodologias ativas de ensino, como também as tecnologias digitais, podem contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos estudantes/leitores.

3. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Estratégias de leitura são procedimentos cognitivos usadas para promover a compreensão leitora (SOLÉ, 1998). São atividades que facilitam o processo de aquisição de informações e que variam de acordo com o gênero do texto lido (ALVES, 2008). Kleiman (2002) complementa essa abordagem mencionando que as estratégias de leitura são operações regulares utilizadas pelo leitor para abordar o texto, que podem:

> [...] ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Em resumo, as estratégias de leitura, ou estratégias de compreensão leitora, são um conjunto de ações executadas pelo leitor durante o processo de leitura. Elas podem ser classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Estratégias cognitivas regem o comportamento automático e inconsciente do leitor (KATO, 1985). Em outras palavras, são procedimentos eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente da leitura.

Já as estratégias metacognitivas envolvem a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. Isso significa que o leitor deve perceber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não lhe faz sentido (LEFFA, 1996). Mas não é só isso: um leitor proficiente sabe o que fazer quando está tendo problemas de compreensão. "Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados" (LEFFA, 1996, p. 45).

As estratégias metacognitivas referem-se ao domínio de procedimentos que regem o comportamento do leitor, o qual se volta para si mesmo e se concentra não só no conteúdo que está lendo, mas nos processos que, conscientemente, utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996). Em outras palavras, são os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1985).

A fim de exemplificar esses dois grupos de estratégias de leitura, Leffa (1996) traz o exemplo da leitura de um romance, em que o leitor está concentrado nos acontecimentos narrados. Quando a leitura segue um ritmo acelerado e o leitor concentra-se apenas no enredo, ele não tem nenhuma consciência do processo da leitura. Entretanto, quando se dá conta de que houve um problema de compreensão e de que precisa tomar uma atitude para corrigi-lo, ocorre uma atividade metacognitiva.

De acordo com Solé (1998), a escola precisa ensinar as estratégias metacognitivas. A autora classifica tais estratégias em três grupos, que serão detalhados na próxima etapa deste estudo: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias após a leitura (QUADRO 1). Contudo, ela mesma garante que essa divisão é meramente didática, já que muitas estratégias podem ocorrer praticamente simultaneamente.

Quadro 1 - Estratégias de leitura

Estratégias **antes** da leitura	Estratégias **durante** a leitura	Estratégias **após** a leitura
• Objetivo de leitura • Ativação dos conhecimentos prévios • Formulação de hipóteses/ predição • Inferência	• Automonitoramento • Sumarização	• Sumarização • Identificação da ideia principal

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Solé (1998).

O trabalho em sala de aula deve voltar-se ao ensino de estratégias de leitura, buscando formar leitores ativos, autônomos e capazes de compreender diversos textos (SOLÉ, 1998). Um leitor ativo é o que "relaciona ideias do texto com o seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura", diante de um movimento de formar um leitor autônomo (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Assim, entende-se aqui que um leitor ativo é o que envolve os componentes metacognitivos sobre a própria compreensão, pois além de compreender, sabe o que compreende e quando não compreende. Ao perceber um problema na compreensão, o leitor ativo toma uma decisão segura para tentar resolvê-lo. Seguindo a perspectiva de Solé (1998), um leitor ativo é o que utiliza, de forma autônoma, as estratégias de leitura apresentadas anteriormente. Em outras palavras, ao apropriar-se de estratégias que o levarão à compreensão, poderá não somente inferir, mas encontrar respostas aos problemas que surgem durante o percurso da leitura.

Assim, é possível depreender a conexão que há entre uma abordagem de ensino norteada por metodologias ativas e as estratégias de compreensão leitora. Ambas têm o foco na postura ativa e na autonomia do estudante.

4. A BNCC E O ENSINO DA LEITURA

O componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental divide-se nos seguintes campos: campo jornalístico midiático, campo de atuação da vida pública, campo de práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário. Cada um desses campos está subdividido nas seguintes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O Quadro 2 evidencia essa subdivisão:

Quadro 2 - Subdivisão das práticas de linguagem

	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento
Campo jornalístico midiático	Leitura	• Apreciação e réplica • Relação entre gêneros e mídias • Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto • Efeitos de sentido
	Produção de textos	• Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais • Textualização • Revisão/edição de texto informativo e opinativo. • Planejamento de textos e peças publicitárias de campanhas sociais
	Oralidade	• Produção de textos jornalísticos orais. • Planejamento e produção de textos jornalísticos orais. • Participação em discussões orais de temas controversos de interesses da turma e/ou de relevância social.
	Análise linguística/ semiótica	• Construção composicional • Estilo • Efeito de sentido
Campo de atuação na vida pública	Leitura	• Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional ao estilo de gênero. • Apreciação e réplica
	Produção de textos	• Textualização, revisão e edição.
	Oralidade	• Discussão oral. • Registro
	Análise linguística/ semiótica	• Análise de textos legais/normativos/propositivos e reivindicatórios. • Modalização.
Campo de práticas de estudo e pesquisa	Leitura	• Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional ao estilo de gênero. • Relação entre textos. • Apreciação e réplica. • Estratégias e procedimentos de leitura. • Relação do verbal com outras semioses. • Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão.
	Produção de textos	• Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica • Estratégias de escrita • Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição • Estratégias de produção.

***Cont.* Quadro 2 - Subdivisão das práticas de linguagem**

Campo de práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	• Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais. • Estratégias de produção.
	Análise linguística/ semiótica	• Construção composicional. • Elementos paralinguísticos e cinésicos. • Apresentações orais. • Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. • Construção composicional e estilo. • Gêneros de divulgação científica. • Marcas linguísticas. • Intertextualidade.
Campo artístico-literário	Leitura	• Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção • Apreciação e réplica • Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. • Adesão às práticas de leitura
	Produção de textos	• Relação entre textos • Consideração das condições de produção • Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
	Oralidade	• Produção de textos orais Produção de textos orais • Oralização
	Análise linguística/ semiótica	• Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Brasil (2017).

De acordo com Lopes-Rissi (2021), para a etapa do 6º ao 9º ano, a BNCC menciona, para práticas de leitura, 55 gêneros discursivos, além dos gêneros literários e artísticos diversos, e prescreve 59 habilidades de leitura a serem desenvolvidas. A autora também menciona que, nessa mesma etapa da Educação Básica, foram reconhecidas 58 habilidades de leitura resultantes da prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas de leitura.

Tendo em vista o foco deste trabalho, iremos nos deter no campo artístico-literário e na prática de linguagem de leitura.

5. ANÁLISE DE UM OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA BNCC

O objeto digital[9] sob análise foi desenvolvido a partir de um trecho do livro "As férias das fadas", de Denis Winston Brum, obra publicada pela Editora Dubolsinho, em 2010. O software educacional utilizado foi o Hot Potatoes (**https://hotpot.uvic.ca/**), que permite a criação de atividades como: palavras cruzadas, lacunas em texto, questões de múltipla escolha, organização de frases embaralhadas e relação entre colunas.

O Hot Potatoes é um software gratuito para uso educacional, formado por um conjunto de seis ferramentas digitais, desenvolvido por professores e técnicos da Universidade de Victoria (Vancouver/Canadá). Segundo o site oficial do Hot Potatoes (2022, texto digital), ele "inclui seis aplicativos, permitindo que você crie exercícios interativos de múltipla escolha, respostas curtas, organização de frases, palavras cruzadas, correspondência/ordenação e preenchimento de lacunas".

A Figura 2 apresenta a interface introdutória do objeto digital de aprendizagem criado.

Figura 2 - Interface introdutória do objeto digital de aprendizagem "As férias das fadas"

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

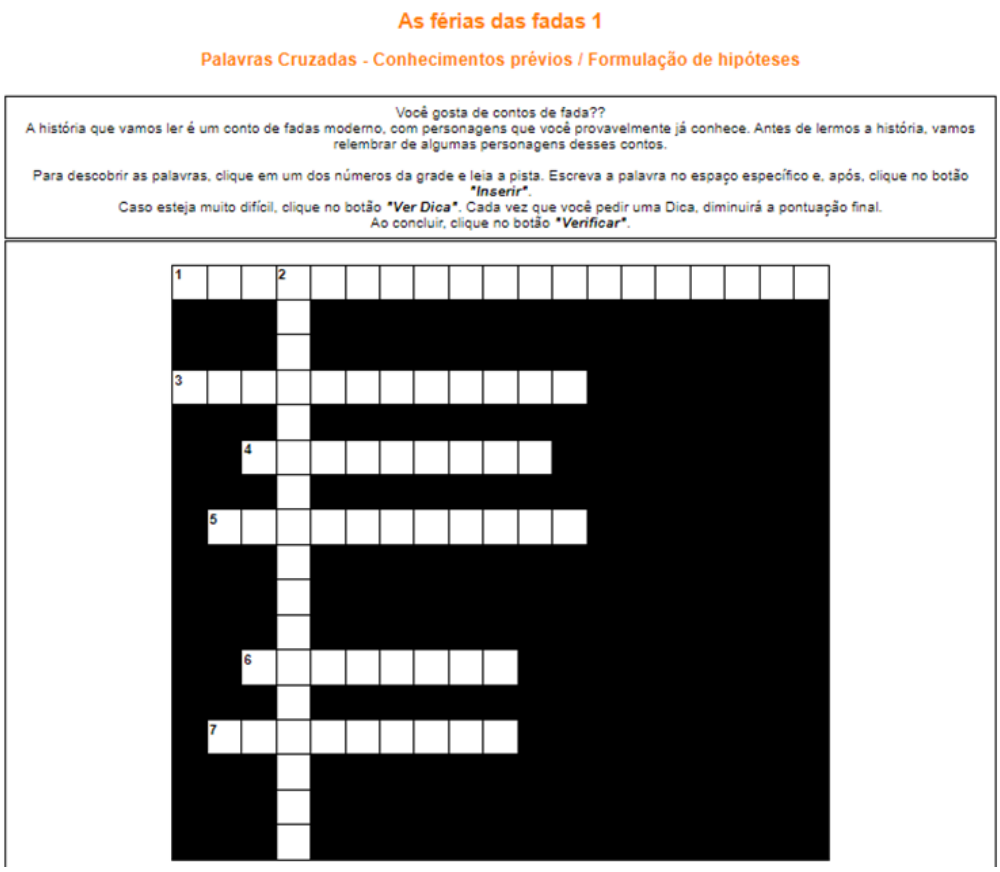
CLIQUE NA IMAGEM PARA ACESSAR OU APONTE A CÂMERA NO QRCODE

Como pode-se ver na Figura 2, a tela inicial do objeto apresenta a capa do livro do qual o texto utilizado foi retirado. Na lateral, são apresentados links com os nomes correspondentes aos objetos nos quais os alunos irão interagir. Salienta-se que os alunos devem seguir a ordem estabelecida, isto é, devem interagir com cada link obedecendo a ordem que é apresentada.

Sendo assim, primeiramente deverão clicar em "Palavras Cruzadas". Nessa etapa, conforme evidenciado pela Figura 3, o estudante irá se deparar com uma atividade que tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios do estudante, bem como fazê-lo formular hipóteses sobre a história que irá ler.

[9]*Disponível em: **http://www.fabriciohart.com.br/AlineDiesel/***

Figura 3 - Palavras Cruzadas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

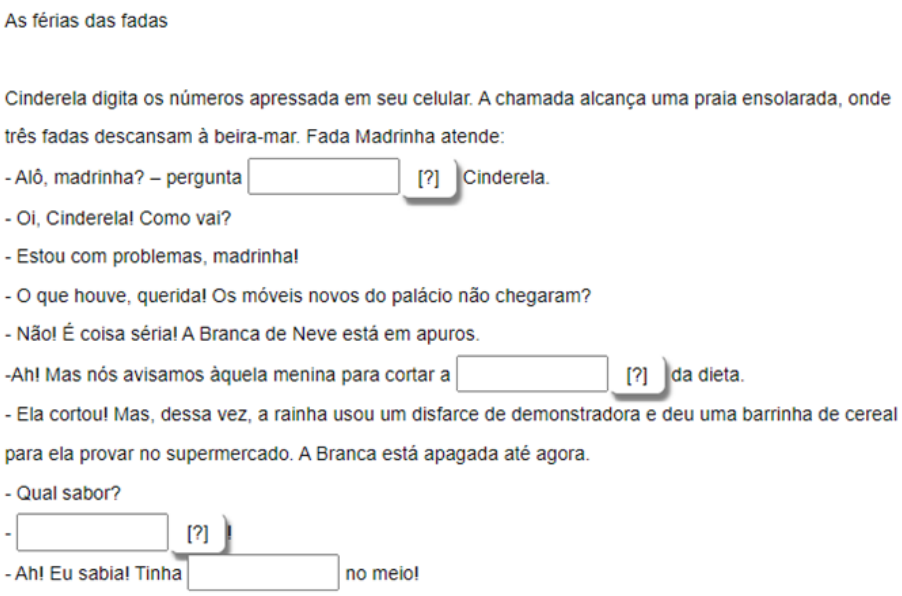
Por exemplo, a dica referente ao primeiro termo é: “Quase foi devorada pelo lobo mau.”. Já o segundo termo leva o estudante à pista: “É o parceiro da princesa.”. A terceira palavra tem como dica: “Ela tem sete amiguinhos”. As respostas são, respectivamente: Chapeuzinho Vermelho, Príncipe Encantado e Branca de Neve. Da mesma forma, as demais palavras buscam ativar os conhecimentos dos estudantes em relação aos contos de fadas tradicionais, bem como fazer com que os estudantes criem hipóteses sobre o que lerão na história logo a seguir.

Acerca dessa estratégia de leitura, Serra e Oller (2003) ponderam que, enquanto lê, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e relaciona-os com as informações do texto. “O reconhecimento das conexões que estabelece lhe permitirá assegurar a compreensão do que leu, ou colocar-lhe questões sobre a própria atividade de leitura sobre a nova informação proporcionada pelo texto” (SERRA; OLLER, 2003, p. 41).

Para que seja possível compreender o que é lido, o leitor precisa estabelecer conexões significativas entre o que sabe e os novos conhecimentos e, em razão disso, “a diferença de conteúdos entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente ampla, por sua vez, para que possa despertar o interesse do leitor” (SERRA; OLLER, 2003, p. 40).

A segunda proposta foi feita a partir do próprio texto do conto, como pode ser visualizado na Figura 4. Refere-se a uma atividade de preenchimento de lacunas, em que o estudante precisa ler com atenção e inferir o termo referente à lacuna.

Figura 4 - Preenchimento de lacunas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

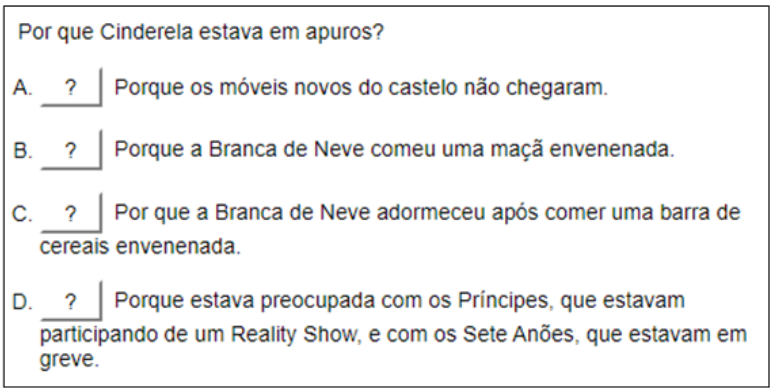
Ao clicar sobre o ícone "[?]", são apresentadas pistas ao estudante, que indicarão formas de pensar e o auxiliarão a chegar ao termo correspondente à lacuna. A primeira pista, por exemplo, é a seguinte: "Na primeira frase do texto, há uma palavra que mostra o estado de espírito de Cinderela no momento em que telefonou para sua madrinha.".

Para fazer inferências o "leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto" (COSCARELLI, 2002, p. 13). Pereira (2009) menciona que as inferências são informações não explícitas no texto, que devem ser acrescidas a ele pelo leitor, respeitando-se as indicações do texto. Isso significa que o leitor não pode seguir livremente suas vontades, mas está atrelado às pistas do texto.

Produzir inferências é uma das estratégias mais importantes de compreensão leitora. Para justificar essa dimensão, Marcuschi (2008) pondera que somente há leitura compreensiva se o leitor conseguiu realizar inferências a partir das informações dadas no texto. Assim, quando um aluno diz "li o texto/livro e não entendi nada", não houve leitura compreensiva, de acordo com o autor. Este aluno apenas decodificou e recitou as informações do texto.

A próxima atividade que compõe o objeto de aprendizagem é o "Quiz". Nesta, após ler o texto, o estudante passa a responder questões de múltipla escolha para verificar se houve, de fato, a compreensão do sentido (FIGURA 5).

Figura 5 - Quiz

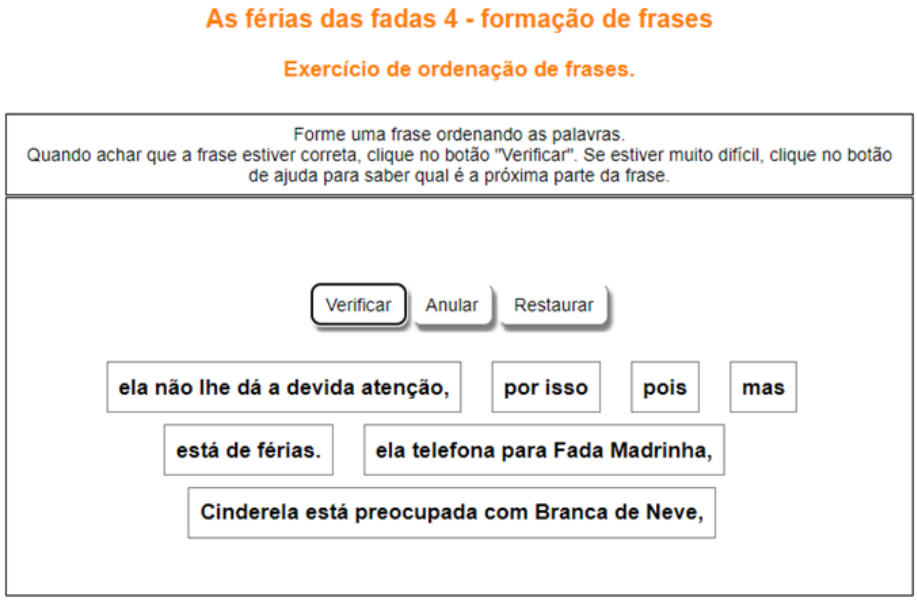


Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Solé (1998) considera que não só responder perguntas, mas também formulá-las são estratégias comuns na escola, mas também essenciais para uma leitura ativa, uma vez que "o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz" (SOLÉ, 1998, p. 155).

Na quarta proposta de atividades, é sugerido aos estudantes que formulem frases buscando ordenar as palavras e expressões apresentadas (FIGURA 6). Nesta atividade, além de trabalhar a habilidade da coesão, também se está verificando se o estudante efetivamente compreendeu o texto por meio da estratégia da sumarização.

Figura 6 - Ordenar as palavras e expressões



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Por fim, na quinta atividade, sugere-se que o aluno relacione as personagens com suas características. Assim, como as propostas anteriores, esta atividade trabalha com uma estratégia após a leitura, em que é verificado se o leitor efetivamente compreendeu o que leu (FIGURA 7).

Figura 7 - Relacionar colunas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Como se pode ver a partir do objeto digital sob análise, as ferramentas digitais não podem ser utilizadas apenas como uma forma de tornar a aula mais atrativa e dinâmica. Elas precisam ser usadas para desenvolver habilidades específicas nos estudantes. Ou seja, as tecnologias não podem ser vistas apenas como ferramentas para tornar as aulas mais atrativas, mas é preciso levá-las para a sala de aula buscando desenvolver habilidades específicas. No objeto aqui apresentado, as diversas propostas realizadas a partir do objeto de aprendizagem possibilitaram aos estudantes desenvolver ou aprimorar estratégias de compreensão leitora.

Ressalta-se que as propostas apresentadas não seriam possíveis sem a mediação das tecnologias. Por exemplo, se a Atividade 2 (FIGURA 4) fosse disponibilizada em uma atividade impressa, a interatividade com os recursos disponíveis na tela não seria possível. Esse aspecto precisa ser levado em conta ao se propor a inserção de objetos digitais na sala de aula. Ou seja, as tecnologias precisam trazer algo a mais, algo que não seria possível sem elas.

Fazendo a interface com os preceitos da BNCC, percebe-se uma relação da proposta apresentada com a seguinte habilidade, estabelecida no Campo artístico-literário, na prática de linguagem de Leitura:

> (EF69LP49) **Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas**, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p. 159, grifo dos autores).

Analisando o objeto digital de aprendizagem sob a ótica desta habilidade, entende-se que o estudante, ao interagir com o objeto, envolve-se com a leitura do livro "As férias das fadas", de Denis Winston Brum. Por tratar-se de um conto maravilhoso adaptado para os dias atuais, a obra rompe com as expectativas atuais dos estudantes, constituindo-se um desafio para os estudantes.

Da mesma forma, o objeto em questão contempla a seguinte habilidade da BNCC:

> (EF67LP27) **Analisar, entre os textos literários** e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), **referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários** e semióticos (BRASIL, 2017, p. 169, grifos dos autores).

O trecho do livro utilizado no objeto de aprendizagem trata-se de uma recriação dos contos de fadas tradicionais. Sendo assim, exige que os leitores/estudantes analisem referências explícitas e implícitas em outros textos, tais como "Branca de Neve e os Sete Anões" e "Cinderela".

Outra habilidade do referido documento legal, presente no objeto de aprendizagem, é:

> (EF67LP28) Ler, **de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes** -, romances infantojuvenis, **contos populares**, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 169, grifos dos autores).

Baseando-se nessa habilidade, é possível afirmar que, por meio do objeto digital, os leitores/estudantes leem, de forma autônoma, um conto popular. Além disso, como já mencionado anteriormente, a interação com o referido objeto possibilita o exercício das seguintes estratégias de leitura: formulação de hipóteses, ativação dos conhecimentos prévios, inferências e sumarização.

A Atividade 5 do objeto digital, em que os leitores/estudantes devem organizar a frase que sintetiza o texto, trabalha a seguinte habilidade da BNCC:

> (EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e **os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão** e a progressão temática de seus textos (BRASIL, 2017, p. 159, grifos dos autores).

Por fim, reitera-se que o objeto digital de aprendizagem analisado desenvolve a habilidade de compreensão leitora nos estudantes/leitores, conforme estabelecido pela BNCC. Ademais, o objeto é norteado por uma abordagem de ensino voltada para as metodologias ativas de ensino, tendo em vista que põe o estudante/leitor como centro do processo de aprendizagem da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta publicação teve como objetivo analisar, sob a ótica da BNCC, um objeto digital de aprendizagem voltado para o ensino da leitura, elaborado segundo os preceitos das metodologias ativas de ensino. Sendo assim, analisou-se o objeto desenvolvido pelos autores a partir da obra "As férias das fadas", de Denis Winston Brum. O livro é um conto maravilhoso e moderno, que propõe uma intertextualidade com contos de fadas tradicionais.

Diante do aparato teórico apresentado, visualizou-se que as metodologias ativas são uma abordagem teórica que direciona o docente a planejar estratégias pedagógicas, privilegiando a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, de modo a exercitar a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade e o trabalho em equipe, a fim de promover uma aprendizagem significativa dos estudantes.

As tecnologias digitais, por promoverem a centralidade e a autonomia do estudante, entre outras características, podem ser consideradas metodologias ativas de ensino. Também, definiu-se que os objetos digitais de aprendizagem são recursos que têm a possibilidade de reutilização e promovem a autonomia do estudante.

Com base no referencial teórico, evidenciou-se que o objeto digital de aprendizagem analisado contribui para a formação de um leitor ativo, visto que, ao interagir com o objeto, os estudantes valem-se das seguintes estratégias de leitura: formulação de hipóteses, ativação dos conhecimentos prévios, inferências e sumarização.

Por fim, evidenciou-se que o objeto digital de aprendizagem analisado desenvolve a habilidade de compreensão leitora nos estudantes/leitores, conforme estabelecido pela BNCC. Além disso, o referido objeto é norteado por uma abordagem de ensino voltada para as metodologias ativas, tendo em vista que põe o estudante/leitor como centro do processo de aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Erica V. D. ***Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura.*** *2008. 110 f. Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.*

ANASTASIOU, Léa. Graças. C.; ALVES, Leonir. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa. Graças. C.; ALVES, Leonir. P. (Orgs.). ***Processos de ensinagem na universidade.*** *Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.*

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. ***Semina: Ciências Sociais e Humanas****, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. p 25-40.*

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular.*** *Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.*

COSCARELLI, Carla V. Reflexões sobre as inferências. in: CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6., 2002. ***[Anais...]****. Belo Horizont, MG: UFMG, 2002. (1 CD Rom).*

COSTA, Carlos O. ***Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena.*** *2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau - FUGB, Blumenau, 30 set. 2005.*

DIESEL, Aline. ***Estratégias de compreensão leitora:*** *uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 148 f. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Univates, Lajeado, 08 dez. 2016.*

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele; MARTINS, Silvana. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. ***Revista Signos****, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.*

FORNECK, Kári et al. ***Um click na leitura****: objetos virtuais de compreensão textual. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.*

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia:*** *saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

GIROTTO, Cyntio G. G. S.; SOUZA, Renata J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al. (Orgs.) ***Ler e Compreender:*** *estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.*

HOT POTATOES. ***What is Hot Potatoes?*** *Version 7.0.3.0, 2022. Disponível em: https://hotpot.uvic.ca/. Acesso em: 25 mar. 2023.*

KATO, Mary. ***O aprendizado da leitura.*** *São Paulo: Martins Fontes, 1985.*

KLEIMAN, Angela. ***Oficina de leitura:*** *teoria e prática. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.*

LEFFA, Vilson J. ***Aspectos da leitura****. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.*

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? ***Linha D'Água****, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021.*

*MARCUSCHI, Luiz A. P****rodução textual, análise de gêneros e compreensão****. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.*

MEDEIROS, Amanda. ***Docência na socioeducação****. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.*

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E. T. (Orgs.). ***Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:*** *aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Vol. 2).*

MOREIRA, Marco A. ***Teorias de aprendizagem****. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.*

PAIS, Luiz Carlos. ***Educação escolar e as tecnologias da informática.*** *Belo Horizonte: Autêntica, 2008.*

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e Inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). ***Inferências linguísticas nas interfaces.*** *Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 10-22.*

QUINHONES, Daniele V. B. ***Transformações Cognitivo-Afetivas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Através de Leituras e Autonarrativas****. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.*

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana (Org). ***Compreensão de leitura:*** *a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.*

SOLÉ, Isabel. ***Estratégias de leitura****. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.*

SOUZA, Cacilda da S.; IGLESIAS, Alessandro G.; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. ***Medicina,*** *Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.*

TAROUCO, Liane M. R. Objetos de aprendizagem e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). ***Educação a distância:*** *o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012. p. 83-92.*

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. ***Revista Brasileira de Educação,*** *Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 546 - 554, set/dez 2008.*

ZATTI, Vicente. ***Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.*** *Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.*

BIODADOS

Aline Diesel. Mestre em Ensino pela Univates. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Licenciada em Letras (Português/Inglês) e Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação em escolas da rede publica e privada de Lajeado/RS.

aline.diesel@hotmail.com

Fabrício Hartmann Borba. Graduado em Ciência da Computação e licenciado em Computação pela UNISC. Especialista em Mídias na Educação pela UFRGS. Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pela UNIASSELVI. Mestre em Ensino pela UNIVATES. Atua como professor efetivo de Informática e como coordenador pedagógico de Informática na Secretaria Municipal de Educação de Teutônia/RS. Professor na área de TI na Univates.

fabriciohart@gmail.com

ENTRE REDES E COSTURAS: UMA ABORDAGEM DIGITAL PARA O ENSINO DA COESÃO SEQUENCIAL

Sofia Scheid Wolmeister
Kári Lúcia Forneck

Nas últimas décadas, a educação passou por modificações consideráveis quanto à sua organização. Um dos elementos responsáveis por essas alterações são os parâmetros presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que indicam a necessidade de se preparar os adolescentes para viver em uma sociedade em constantes transformações provocadas pelos avanços das tecnologias. Em vista disso, na etapa do Ensino Médio, o documento prevê competências específicas ligadas a práticas de linguagens decorrentes de meios digitais, explorando suas interfaces e possibilidades de modo crítico e consciente.

Os rápidos avanços nas tecnologias e seus consequentes impactos na educação são apontados, também, por Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) ao introduzirem o conceito de *Educação OnLIFE*: o real funde-se com o digital, espaços educacionais físicos misturam-se com os virtuais, online e offline unem-se em *onLIFE*. Em outros termos, a expressão apresenta a ideia de que as interações que permeiam as práticas de ensino e de aprendizagem passaram, nos últimos anos, a existir por meio das redes.

A crescente conexão entre tecnologias digitais e educação, entretanto, não representa necessariamente uma mudança significativa nas metodologias de ensino. Um estudo realizado por Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021) verificou que grande parte do material didático digital reproduz fielmente aquilo que acontece em uma sala de aula tradicional, não acompanhando as rápidas mudanças da contemporaneidade: se a forma que os estudantes interagem com o conhecimento está se alterando, o material pedagógico deveria acompanhar esse processo.

Considerando o avanço das tecnologias e a necessidade de se aprimorar os materiais didáticos digitais para o ensino de língua portuguesa, este trabalho[11] busca propor uma abordagem digital para o ensino da coesão sequencial no Ensino Médio por meio da criação de uma coletânea de Objetos Digitais de Aprendizagem Multimodal (ODAM). Segundo Koch (1994; 2014) e Antunes (2005), frequentemente, o ensino da coesão na educação básica dá-se de modo superficial, focalizando na classificação de conectores e de orações e não ensinando os estudantes a perceberem as relações de sentido criada por esses recursos linguísticos. Ainda, Vasques (2018) ressalta que a maioria dos estudantes do Ensino Médio não empregam operadores de conexão em seus textos ou não os utilizam adequadamente. Percebe-se, assim, uma necessidade de se trabalhar a coesão com mais profundidade em sala de aula a fim de promover a compreensão e o domínio desse recurso linguístico aos estudantes.

Neste estudo, portanto, buscamos abordar duas formas de conexão: a entre o real e o virtual — as redes — e a entre elementos frasais — as costuras. Para isso, no campo linguístico, aqui chamado de costuras, seguimos as considerações de Koch (1994; 2014), Koch e Elias (2008) e Antunes (2005) sobre o ensino da coesão sequencial na educação básica. Em complemento a isso, compondo as redes, concebemos os objetos de aprendizagem como recursos digitais educacionais (WILLEY, 2000) que podem ser utilizados e reutilizados em diferentes situações para promover a aprendizagem dos estudantes (LEFFA, 2006).

A partir de uma aproximação com a pesquisa-ação, os cinco objetos que constituem a coleção foram produzidos no H5P e, posteriormente, submetidos a um processo de avaliação e validação junto a estudantes e graduados do Curso de Letras. Na sequência, discorremos sobre a produção dos objetos, os procedimentos metodológicos adotados para a avaliação da coletânea e as discussões sobre o processo de qualificação.

1. A PRODUÇÃO DA COLETÂNEA

A coletânea de objetos, denominada "Redes e Costuras", foi produzida no H5P, ferramenta específica para elaborar e compartilhar material digital. A escolha por essa plataforma deu-se por considerarmos que suas particularidades e funcionalidades, incluindo a possibilidade de inserir conteúdos de modalidades variadas e de operar corretamente em diferentes aparelhos e navegadores, facilitam a criação de um objeto de aprendizagem.

[11]O presente estudo é um dos desdobramentos da pesquisa "Ensino da leitura e da produção textual sob a perspectiva da educação on-life em contexto pedagógico de pós-pandemia", fomentada pela FAPERGS e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nº 5.397.344/2022.

Para consolidar cada um dos ODAM que compõem a coleção, utilizamos o modo livro interativo, que permite a inserção de recursos como vídeos, textos, perguntas e imagens com os quais os usuários podem interagir. Outra característica do formato escolhido é a possibilidade de se inserir páginas para seccionar o conteúdo. Dessa forma, estruturamos os objetos de modo que cada atividade tivesse sua própria aba, permitindo aos estudantes uma navegação fácil e livre entre uma etapa e outra sem a necessidade de rolar a página do navegador constantemente. Consideramos, portanto, que as características dos livros interativos permitem a multimodalidade — ou seja, a produção de e interação com textos compostos por diferentes modos, como imagens, palavras e sons (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006) — tanto no quesito de uso de diferentes linguagens quanto no de diagramação.

Antes de transpor as atividades à plataforma digital escolhida, esquematizamos os ODAM por meio do Documentos Google. Nesse esboço, disponível no seguinte endereço, utilizamos tabelas, hiperlinks, itens, figuras e marcações a fim de definir os objetivos, as instruções, os complementos, os enunciados e as especificidades de cada uma das atividades. Todas as tarefas foram elaboradas a partir de uma combinação de diferentes modalidades e atividades que buscam desenvolver habilidades linguísticas de recepção (leitura e escuta) e de produção (escrita), conforme observado no Quadro 1. Para a criação das atividades, ainda, tomamos como inspiração as considerações sobre o ensino da coesão de Koch (1994; 2014), Koch e Elias (2008) e Antunes (2005), que defendem que esse elemento linguístico deve ser ensinado de modo a levar o estudante a compreender sua função em situações reais de uso da língua. A partir da concepção das autoras, ainda, buscamos não abordar os elementos conectivos fora de contextos efetivos de uso da língua e evitar a classificação de orações de acordo com suas funções sintático-semânticas.

Quadro 1 – Relação de habilidades e atividades da coletânea

Habilidade linguística	Descrição das atividades
Leitura e escuta	• Leitura de textos, vídeos e imagens. • Compreensão e identificação de conectores. • Compreensão textual em decorrência do uso adequado de conectores. • Identificação dos diferentes sentidos e contextos de uso de um articulador.
Escrita	• Substituição de um conector por outro de mesmo sentido. • Escrita de textos coesos e coerentes contendo os elementos solicitados. • União de duas ou mais orações em uma única. • Escolha de um conector adequado para estabelecer determinada relação considerando a estrutura da sentença.

Fonte: Das autoras.

As habilidades referentes a cada objeto, bem como o nível de escolaridade alvo e o gênero textual explorado, podem ser visualizados na ficha técnica disponibilizada na página final de cada componente da coletânea, servindo como um parâmetro aos educadores.

Durante o desenvolvimento das atividades de cada um dos objetos, ainda, seguimos critérios elencados a partir do Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP), elaborado por Ribeiro (2013). A partir desses apontamentos, expressados no Quadro 2, realizamos um processo de pré-avaliação concomitantemente ao de criação, buscando produzir um material capaz de atingir efetivamente os fins pedagógicos pretendidos.

Quadro 2 – Critérios de produção dos ODAM

Critérios		Considerações
Didático-pedagógicos	Concepção de língua(gem)	Desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos sem focar nos aspectos de classificação de conectores e orações.
	Tipos de ensino	Promover uma reflexão sobre o uso dos conectores e suas funções em diferentes contextos comunicativos.
	Granularidade/ Reusabilidade	Permitir a combinação dos ODAM com outros materiais didáticos para o ensino da coesão sequencial, bem como flexibilizar a forma de realização das atividades propostas.
	Estruturação de conteúdo	Dividir o conteúdo dos objetos em atividades que, embora se conectem, possam ser separadas e recombinadas.
	Sistemas de ajuda	Implementar conteúdo multimodal que auxilie o aluno a completar os exercícios, solucionando eventuais dúvidas.
	Objetivo de aprendizagem	Elaborar atividades com base nas habilidades de leitura, escuta e escrita por meio de conteúdo multimodal.
Ergonômicos/ De interação homem-máquina	Usabilidade	Permitir a fácil navegação entre objetos e atividades e estruturar o conteúdo de forma clara e coerente.
	Acessibilidade	Disponibilizar descrição de vídeos e imagens por meio de legendas compatíveis com leitores de tela.
	Interoperabilidade	Produzir a coletânea no H5P, ferramenta que opera em diferentes navegadores e sistemas operacionais.
	Interatividade	Possibilitar a navegação livre entre as atividades do ODAM e a correção de respostas antes de submetê-las; oferecer *feedback* após a conclusão dos exercícios.
	Documentação e material de apoio	Fornecer, na página final do objeto, uma ficha técnica contendo a descrição dos elementos linguísticos abordados pelas atividades, além de especificar seu público-alvo e gênero textual base.

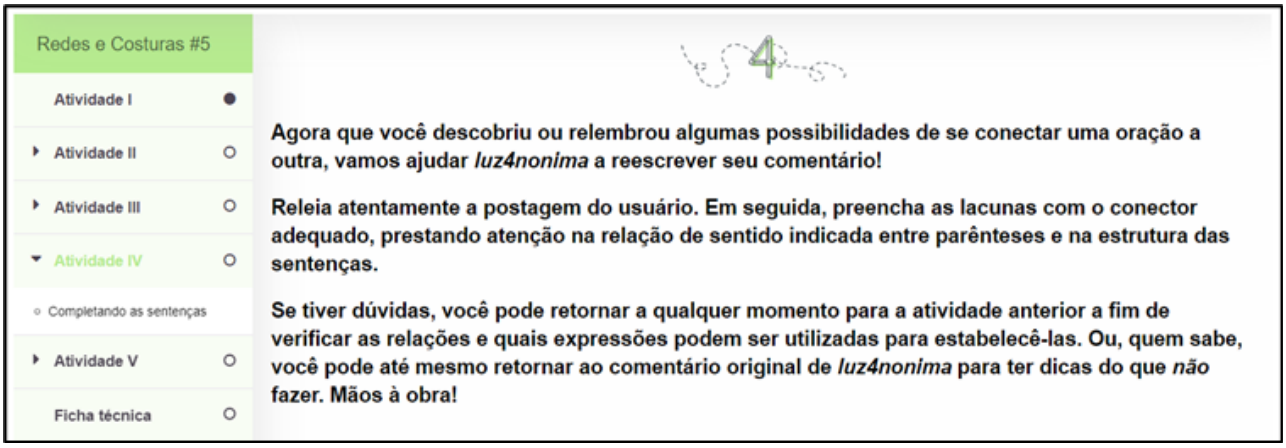
Fonte: Das autoras, elaborado com base em Ribeiro (2013).

Seguindo os critérios didático-pedagógicos e ergonômicos criados a partir de Ribeiro (2013), bem como a relação de habilidades e atividades disposta no Quadro 1, buscamos elaborar os objetos da coletânea de modo que tivessem sua extensão variada, contemplando de três a cinco tarefas cada e possuindo, assim, um curto tempo de completude. Dessa forma, ao utilizá-los em sala de aula, o professor pode optar por utilizar apenas um dos materiais ou combiná-lo com outros, sejam eles digitais ou não, a fim de compor uma sequência didática com base nos objetivos de sua aula.

Os enunciados de todas as questões propostas foram desenvolvidos com o intuito de se conectarem, transformando-se em uma única unidade e não sendo um compilado de exercícios desconexos. Sendo assim, ao interagir com os objetos, os estudantes podem navegar facilmente entre uma página do livro interativo e outra a fim de retomar o que já foi feito, solucionar dúvidas, verificar quais são as próximas atividades e refazer uma tarefa que não tenham conseguido concluir com êxito, por exemplo.

Para exemplificar o dinamismo interno dos ODAM, a Figura 1, além de retratar o menu de navegação a partir do qual é possível avançar e retornar nas páginas do material, apresenta uma das questões do quinto objeto da coletânea, desenvolvido a partir de um curta-metragem. Para completar a atividade proposta, o estudante deve realizar as três etapas anteriores, que consistem em assistir à animação, interagir com um comentário com problemas de coesão elaborado por um usuário fictício sobre o vídeo e participar de um jogo da memória contemplando diferentes articuladores e relações discursivas e textuais.

Figura 1 – Exemplo de atividade



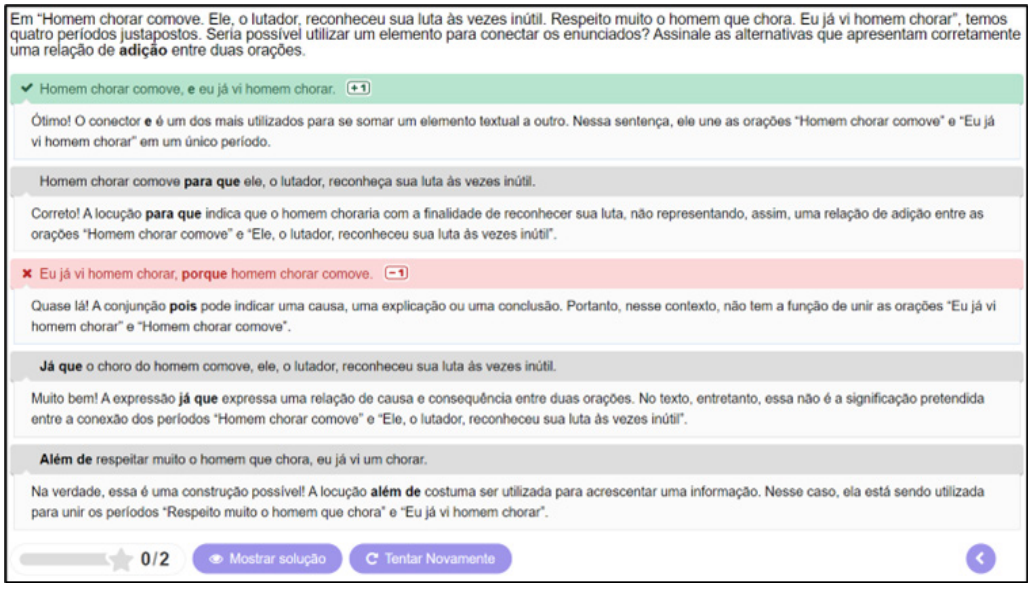
Fonte: Das autoras.

A atividade exposta na Figura 1, ainda, bem como todas as etapas que a antecedem, prepara os estudantes para a tarefa final do objeto, que consiste na produção escrita de um comentário sobre o curta seguindo as diretrizes propostas no enunciado. Dessa forma, todas as questões do material se conectam e buscam inserir o estudante em diferentes contextos comunicativos, levando-o a compreender a função dos conectores em diferentes situações de uso. Evitamos, assim, promover as práticas de classificação e a nomeação de orações indicadas por Koch (1994; 2014) e Antunes (2005) como ineficazes para o processo de ensino e de aprendizagem da coesão.

Outra característica da coletânea é a presença de *feedback* em todas as interações de um usuário com a plataforma. Leffa (2003) explica que há três tipos de *feedback* automáticos encontrados em ambientes de aprendizagem digitais: o genérico, o situado e o estratégico. Enquanto o genérico consiste em uma breve mensagem indicando se a resposta do estudante está correta ou incorreta, o situado apresenta informações contextualizadas e específicas a cada atividade, "simulando, com mais riqueza, o que pode acontecer numa interação face a face" (LEFFA, 2003, p. 37). O estratégico, por sua vez, visa indicar meios que possam auxiliar o educando a encontrar a resposta correta, como, por exemplo, sugerindo que leia novamente determinado trecho de um texto.

Para a consolidação dos objetos, seguindo as proposições de Leffa (2003), implementamos *feedback* situados e estratégicos em todas as atividades que constituem os ODAM. Ao solucionar um problema, portanto, em caso de acerto, esse retorno traz ao estudante uma explicação do porquê de sua resposta estar correta, buscando torná-lo consciente de sua própria aprendizagem. Em caso de erro, de maneira semelhante, a mensagem apresentada aponta em qual parte da resposta o equívoco encontra-se e direciona o estudante a outro caminho, incentivando-o a tentar novamente. Um exemplo de como o sistema de *feedback* funciona na prática pode ser observado na Figura 2, que apresenta uma das atividades do segundo objeto da coletânea e simula uma situação em que o estudante tenha assinalado as alternativas um e três como corretas.

Figura 2 – Exemplo de *feedback* em questões objetivas

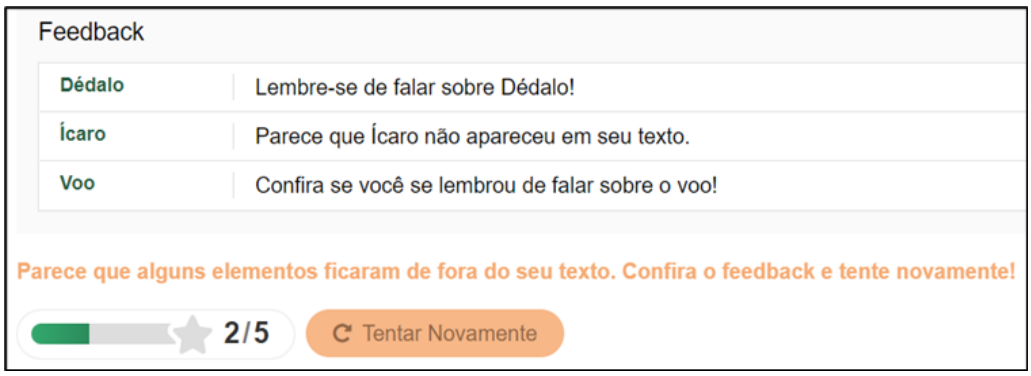


Fonte: Das autoras.

Nas questões de produção textual, embora não seja possível implementar um sistema de correção semelhante à avaliação de um professor, por exemplo, os estudantes também recebem um *feedback* personalizado a depender de suas escritas. Devido às limitações do H5P, no entanto, não há como verificar a estrutura das sentenças criadas pelos educandos: essa avaliação ocorre por meio do uso de palavras-chave e seus respectivos sinônimos.

A Figura 3 expõe um exemplo de devolutiva de uma das atividades do quarto objeto, desenvolvido a partir da história de Dédalo e Ícaro, personagens da mitologia grega. A tarefa representada na ilustração consiste em, após assistir a uma animação, escrever um breve resumo que aborde as situações elencadas no enunciado, buscando conectá-las umas às outras. Caso o estudante não contemple em sua resposta algum dos elementos programados no sistema como sendo essenciais para completar a tarefa, o *feedback* sinaliza essa falta e permite que o educando clique no botão "tentar novamente" para editar seu texto, buscando alterá-lo ou complementá-lo com base nas indicações da avaliação. Da mesma forma, a barra de progresso ao lado do botão e a mensagem acima dele são alteradas conforme a quantidade de palavras-chave utilizadas, indicando, assim, se a resposta inserida pode ou não ser considerada adequada ao contexto da questão.

Figura 3 — Exemplo de *feedback* em questões discursivas



Fonte: Das autoras.

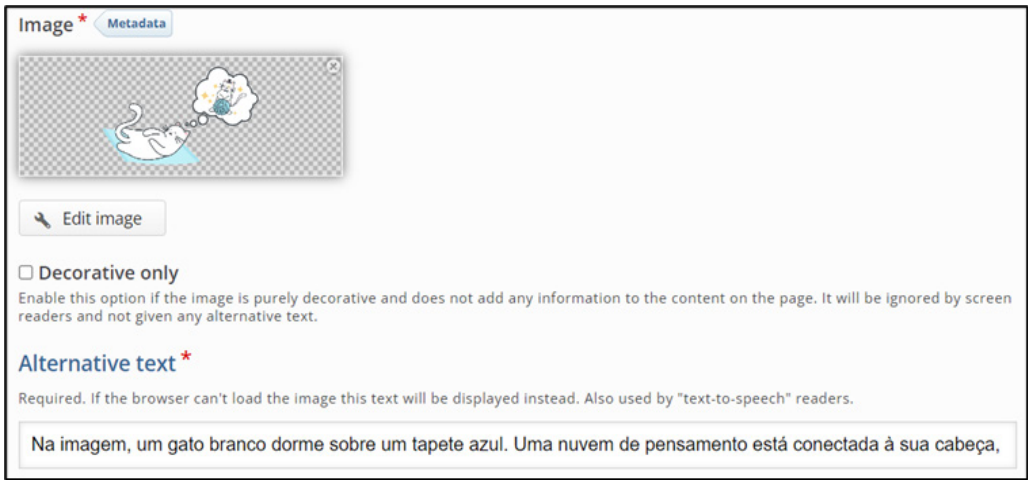
O sistema de *feedback* da coletânea, no entanto, não é o único aspecto que busca auxiliar o estudante e garantir sua aprendizagem. Pivetta, Saito e Ulbricht (2014, p. 149) destacam a importância de se desenvolver os critérios de usabilidade e acessibilidade a fim de possibilitar que uma plataforma digital seja devidamente utilizada pela comunidade surda. Dessa forma, segundo os autores, ao se tratar de um objeto de aprendizagem voltado para o ensino de língua portuguesa, o uso de legendas em vídeos é um dos recursos que podem contribuir para a compreensão e a aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva.

Além da inserção de legendas escritas em vídeos, Coelho et al. (2011, p. 333) apontam os leitores de tela e a audiodescrição como artifícios que asseguram a acessibilidade dos materiais digitais. Os autores indicam, ainda, que a descrição em texto ou em áudio de recursos imagéticos possibilita que indivíduos com deficiência visual interajam de modo mais significativo com os objetos de aprendizagem inseridos em ambientes virtuais.

Seguindo as considerações de Piveta, Saito e Ulbricht (2014) e Coelho et al. (2011), todos os vídeos utilizados na coletânea "Redes e Costuras" contam com descrição em áudio e em legenda, podendo ser apreciados, também, por indivíduos com deficiência visual ou auditiva, além de servirem de apoio aos estudantes que necessitam de diferentes estímulos para compreender um texto. Em complemento a isso, todas as ilustrações utilizadas nas tarefas — com exceção daquelas puramente decorativas, como os divisores de páginas e seções — possuem uma descrição interna que busca apresentar, de forma breve, todos os elementos que compõem dada imagem, possibilitando que os educandos possam visualizá-las por meio de palavras.

Sendo compostas por um texto de até 255 caracteres, essas descrições, conforme observado na Figura 4, são compatíveis com leitores de tela, permitindo que pessoas com deficiência visual possam identificar as imagens a partir de um áudio digital gerado por seus aparelhos celulares ou computadores. A apresentação escrita das ilustrações, ainda, é disponibilizada automaticamente pelo navegador caso a conexão de internet do sujeito que interage com o material esteja baixa ou instável. Dessa forma, em ambos os casos, a realização das atividades multimodais torna-se possível.

Figura 4 – Exemplo de descrição de imagem



Fonte: Das autoras.

Após ser submetida a um processo de avaliação e validação, descrito na seção seguinte, a versão final da coletânea foi compilada em uma página criada na plataforma Carrd a fim de ser tornada pública. Os objetos podem ser acessados livre e gratuitamente por meio do endereço eletrônico **https://redescosturas.carrd.co/**.

2. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E DE VALIDAÇÃO

Para a realização deste trabalho, seguimos uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Nosso intuito ao desenvolver esse estudo foi o de produzir uma coletânea de ODAM que preenchesse as duas lacunas que constituem o escopo dessa pesquisa: a escassez de objetos de aprendizagem de língua portuguesa voltados aos alunos de Ensino Médio e a superficialidade no ensino da coesão sequencial no âmbito da Educação Básica.

Ainda, além de produzir material didático digital para o ensino da coesão sequencial, intencionávamos validar o material produzido, por meio da verificação da percepção de juízes acerca do uso das TD para fins educativos e suas recomendações de aprimoramento da coletânea por nós elaborada.

Como participantes, contamos com um grupo de 13 juízes composto por estudantes e graduados do Curso de Letras que acordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam às questões propostas em sua totalidade. O convite a colaborar com o estudo foi realizado por meios digitais, disponibilizando um formulário composto por perguntas abertas e fechadas e links de acesso aos objetos da coletânea.

O questionário de avaliação foi composto, numa primeira etapa, por questões abertas e fechadas que buscavam averiguar as percepções e experiências dos participantes quanto ao uso de TD para fins educativos. Na etapa seguinte, os sujeitos deveriam interagir com os cinco objetos produzidos e, posteriormente, qualificar seus enunciados, atividades e conteúdo multimodal. Ainda, os respondentes puderam compartilhar, discursivamente, seu *feedback* geral sobre os ODAM e indicar se consideram ou não que os materiais didáticos digitais podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da coesão sequencial.

As considerações dos avaliadores, após passarem por procedimentos analíticos, foram utilizadas para atualizar e aprimorar os objetos, finalizando, assim, sua produção.

Na seção a seguir, discorremos sobre as respostas dos participantes ao formulário e as alterações realizadas nos objetos de aprendizagem a partir de suas considerações. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, no decorrer da análise, estes serão referenciados como Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), e assim por diante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme apontado na seção anterior, este estudo contou com um grupo de juízes composto por 13 participantes. Destes, oito declararam ter seu curso de graduação em Letras em andamento, enquanto os cinco restantes já finalizaram seus estudos na área.

O tempo pelo qual os participantes vêm exercendo suas atividades como professores ou estudantes de graduação revelou a heterogeneidade do grupo de avaliadores. Enquanto o sujeito com menos experiência acadêmica na área das linguagens informou estar cursando seu terceiro semestre em Letras, o respondente com mais experiência afirmou já ter trabalhado como educador na Educação Básica por 35 anos, comprovando as trajetórias distintas dos sujeitos e sugerindo a diversidade das análises por eles realizadas.

Após terem informado sua situação acadêmica e profissional, 10 dos 13 participantes afirmaram já ter interagido com algum material didático digital para o ensino de língua portuguesa. Em complemento a isso, quando perguntados sobre a frequência que as tecnologias digitais são abordadas em suas aulas por eles mesmos ou por seus professores, sete sujeitos responderam frequentemente e seis, sempre. Nenhum dos participantes, sendo assim, selecionou as opções raramente e nunca. Esse cenário dialoga com a concepção de Educação *OnLIFE* (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020), demonstrando que, na perspectiva dos sujeitos respondentes, as TD estão difundidas em suas percepções de ensino, refletindo o contexto de hiperconectividade no qual estamos inseridos.

Os participantes que relataram ter contato com materiais digitais de língua portuguesa foram, na questão seguinte, convidados a compartilhar essa experiência. De modo geral, as respostas dos juízes reafirmaram as problemáticas apontadas em nossas considerações iniciais e no estudo de Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021): os jogos educativos costumam ser voltados para a alfabetização e não se mostram eficazes em promover a aprendizagem dos estudantes. O Sujeito 1, nesse sentido, enfatizou a escassez de aspectos didático-pedagógicos de qualidade nos materiais com os quais teve contato:

> **S1:** Já acessei jogos digitais que trabalham com habilidades de língua portuguesa. Alguns são mais eficientes que outros no que tange ao aprendizado do jogador. Muitos materiais disponíveis parecem abordar conteúdos e habilidades de forma superficial, não oportunizando o entendimento e o exercício pleno do conteúdo.

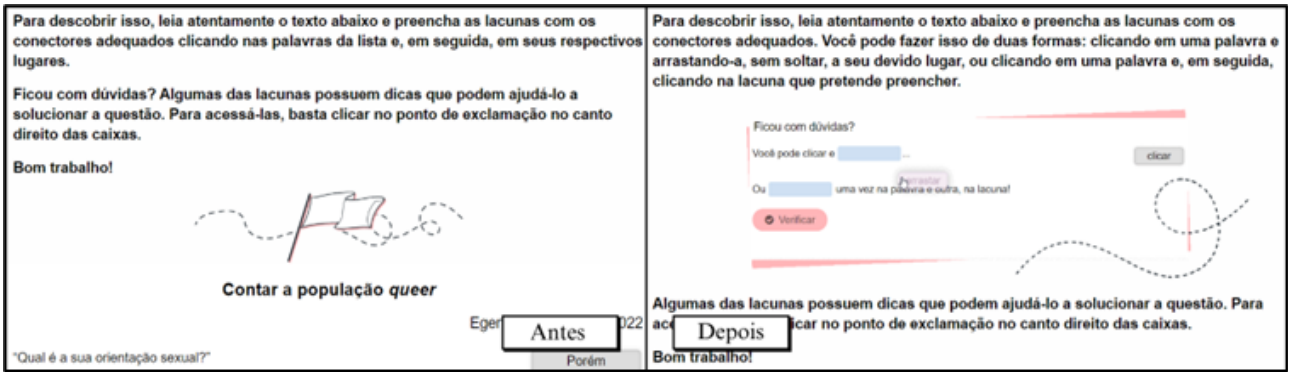
Os relatos desses sujeitos, ainda, demonstram que a relação dos participantes com as tecnologias digitais transita entre uma relação de uso e outra de apropriação. Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), o uso ocorre quando essas tecnologias são concebidas como ferramentas que, embora possam complementar as aulas, não são condições nem necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, servindo apenas como uma forma de transpor as práticas educacionais analógicas. Nas respostas dos juízes, esse modo de se relacionar com as tecnologias pode ser observado ao afirmarem utilizar, unicamente, projetores, vídeos não interativos e textos digitalizados em suas aulas. Nesse caso, portanto, seja como estudante ou como professor, não há uma troca direta entre os aparelhos e mídias digitais e os indivíduos.

A apropriação, por outro lado, é caracterizada por um uso crítico e consciente das tecnologias, reconhecendo-as como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, explicam Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), o indivíduo permite que seu próprio entendimento sobre aula se modifique a partir da interação homem-máquina. O Sujeito 2, nesse sentido, demonstra ter se apropriado das TD ao mencionar, em sua resposta, que costuma planejar suas aulas inspirando-se em atividades que encontra na internet e, geralmente, utiliza plataformas como *Kahoot*, Quizur e Picker Wheel para elaborar suas intervenções pedagógicas.

Dando sequência ao formulário de avaliação, na etapa seguinte os participantes foram convidados a interagir com cada um dos cinco objetos a fim de contribuir com sua qualificação. Após essa interação inicial, os sujeitos responderam a questões objetivas sobre a estruturação da coletânea em sua totalidade. Quando questionados sobre a clareza dos enunciados e a adequação das questões propostas, os 13 participantes informaram que, em sua percepção, as proposições e atividades são claras e adequadas ao nível de escolarização para o qual foram pensadas. De modo semelhante, todos os sujeitos envolvidos afirmaram acreditar que o conteúdo multimodal presente nos objetos contribuiu positivamente para o seu processo de interação com o material.

Em relação ao primeiro objeto, dois avaliadores revelaram ter dificuldades em interagir com a segunda atividade, que consiste em colocar articuladores em seus respectivos lugares em um texto lacunado. A ferramenta utilizada para a criação dessa tarefa permite que seja realizada de dois modos: clicando em uma palavra e arrastando-a, sem soltar, a um lugar em branco ou dando um toque simples em uma expressão e, posteriormente, clicando na lacuna que deseja preencher. A fim de tornar o enunciado mais claro e minimizar eventuais dúvidas quanto à forma de resolver essa questão, reescrevemos as instruções da tarefa e adicionamos uma animação em GIF exemplificando as duas maneiras de a solucionar. Um panorama representando o antes e o depois dessas alterações pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Alterações no enunciado da segunda atividade do primeiro ODAM



Fonte: Das autoras.

Ainda em relação a essa atividade, em complemento ao uso de dicas em lacunas que podem gerar incertezas, o Sujeito 3 sugeriu adicionar um *feedback* personalizado naquelas que, devido à estrutura da frase na qual estão inseridas e à relação semântica criada pelo articulador faltante, permitem mais de uma resposta:

> **S3:** Se o aluno interagir com a dica, ele perceberá qual dentre as opções está sendo solicitada, mas, se optar por não a abrir porque entende o sentido do trecho e tem ideia de qual conector utilizar, ele talvez não a abra. [...] Talvez seria adequado adicionar mais de uma resposta ou, se o H5P não permitir, incluir esse caso no *feedback* final da atividade, como uma espécie de observação.

Para implementar essa sugestão, considerando que o H5P aceita apenas uma resposta correta por lacuna, listamos os conectores que podem ser intercambiáveis considerando seu contexto de uso e adicionamos um *feedback* de erro para cada um deles, conforme disposto no Quadro 3. Dessa forma, caso o estudante não selecione a palavra configurada como certa para preencher uma das lacunas que admitem mais de uma possibilidade, uma explicação adicional será exibida juntamente à sua porcentagem de acertos ao final da atividade, indicando quais são as outras expressões que podem ser consideradas apropriadas.

Quadro 3 – Ajuste de *feedback* por lacuna

Conectores ajustados		**Feedback em caso de erro**
Relação	**Articuladores**	
Conformidade	Segundo De acordo com[1]	Embora as dicas da atividade indiquem que A seja a resposta mais adequada, tanto A quanto B podem exercer a mesma função nesse contexto. Caso você tenha selecionado B, portanto, considere sua resposta correta!
Oposição	Entretanto Porém No entanto	Vários conectores da lista estabelecem uma ideia de oposição. Apesar de as dicas indicarem que C seja a resposta adequada, sua resposta também pode ser considerada correta caso tenha respondido D ou E.
Causalidade	Uma vez que Porque no entanto	Seguindo as indicações da atividade, F seria a resposta correta para preencher essa lacuna. Entretanto, considerando o contexto e a estrutura da frase, considere sua resposta correta caso tenha respondido G.
Adição	Ademais Além disso	Tanto H quanto I podem ser consideradas alternativas adequadas nesse contexto. Sendo assim, caso tenha respondido I, sua resposta está correta!

Fonte: Das autoras (2022).

Dando seguimento às sugestões dos avaliadores, o Sujeito 4 relatou que não obteve uma mensagem de *feedback* nas tarefas do segundo objeto da coletânea. Após verificar o H5P, confirmamos que, apesar de as mensagens de devolutiva geral e por palavra-chave estarem devidamente inseridas no sistema, assim como dispostas no documento de esquematização, as questões estavam erroneamente programadas para não fornecer uma pontuação aos estudantes. A partir dessa observação, ajustamos as configurações da atividade, permitindo que o *feedback* seja devidamente entregue ao completá-la.

Nenhum dos avaliadores encontrou erros ou sugeriu melhorias para os objetos três, quatro e cinco. Portanto, com exceção das alterações descritas em relação aos ODAM um e dois, não modificamos os demais componentes da coletânea.

Para finalizar o questionário de validação, os sujeitos foram perguntados se acreditam que os objetos digitais de aprendizagem multimodal possam contribuir, de fato, para o ensino e a aprendizagem da coesão sequencial, elemento linguístico abordado neste estudo. Essa pergunta final nos permitiu não só qualificar o material como também sondar as percepções dos participantes quanto ao uso de atividades digitais interativas em contextos educativos.

Todos os participantes responderam a esse questionamento positivamente, demonstrando acreditar no potencial dos materiais didáticos digitais e destacando os aspectos interativos e pedagógicos dos objetos. Tratando especificamente da coletânea "Redes e Costuras", o Sujeito 5 apontou a forma que a coesão é abordada como um dos pontos de destaque dos objetos:

> **S5:** [Os ODAM] englobam diferentes exercícios que instigam o aprendiz a utilizar os conhecimentos que adquiriu de forma desafiadora e dinâmica. [...] O que mais gostei dos materiais digitais foi a abordagem dos conteúdos, que não introduziu aos estudantes a leitura e classificação de conectores, mas sim, o uso real desses em diferentes contextos de escrita.

Realizando um movimento semelhante de abordar a coesão por meio do entendimento do uso e da significação estabelecida pelos articuladores em determinado contexto, em sua dissertação, Corrêa (2018) observou que os estudantes participantes de sua pesquisa ampliaram e aprimoraram o uso de conjunções e demais conectores após uma sequência de intervenções, produzindo, assim, textos mais coesos e coerentes. O *feedback* do Sujeito 5, nesse sentido, indica que os objetos da coletânea, tendo proposto uma abordagem de ensino da coesão sequencial que não fosse pautada na classificação de orações e conectores, são capazes de atingir seus fins educativos de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desse elemento linguístico conforme intencionado.

Ainda, conforme os participantes, a diagramação do conteúdo e o emprego de diferentes modos podem contribuir para tornar os objetos instigantes aos educandos, indo ao encontro do que Medeiros (2014) sugere ao indicar que a multimodalidade influencia em como um sujeito interage e aprende em um ambiente virtual. Essa percepção pode ser observada na resposta do Sujeito 6, que destacou os conteúdos visuais e auditivos como aliados para incentivar os estudantes e cativar seu interesse. As considerações do Sujeito 6, ainda, dialogam com a perspectiva defendida por Duarte, Alda e Leffa (2017, p. 126) ao afirmarem que as atividades educativas elaboradas em meios digitais podem — e devem — utilizar de diferentes recursos para estimular o interesse dos estudantes, motivando e promovendo sua aprendizagem.

No que tange o uso de tecnologias, o Sujeito 7 apontou os ODAM como meios para se promover o desenvolvimento dos letramentos digitais:

> **S7:** Explorar os objetos digitais em sala de aula é fundamental no novo contexto em que estamos vivendo. Muitos estudantes, apesar de terem constante acesso aos meios de comunicação e às tecnologias digitais, ainda possuem extrema dificuldade em manipular ferramentas como essa.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), os letramentos digitais podem ser definidos como habilidades imprescindíveis "para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital". Os autores explicam, também, que esses letramentos, além de aprimorarem a capacidade dos sujeitos de interagir em um mundo hiperconectado, contribuem positivamente para a realização de determinadas atividades em sala de aula — como, por exemplo, uma pesquisa bibliográfica na internet ou uma prática de escrita em ambiente digital —, devendo, portanto, ser desenvolvidos nas práticas escolares.

Considerando as reflexões do Sujeito 7 e os apontamentos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), podemos observar que há uma relação de benefício mútuo entre os objetos de aprendizagem e os letramentos digitais: estes são necessários para interagir com um ODAM, ao mesmo passo que a interação com um material didático digital desenvolve os letramentos dos estudantes. Destaca-se, assim, a relevância de se desenvolver práticas educativas que considerem e acompanhem esse contexto de constante emergência das tecnologias e de diferentes formas de ensinar e aprender.

No entanto, embora os objetos de aprendizagem tenham seguido critérios elencados a partir de um escopo teórico definido e que as contribuições dos avaliadores tenham sido relevantes, admitimos as limitações deste estudo. A ferramenta escolhida para consolidar o material — o H5P —, embora permita a multimodalidade, apresenta uma liberdade reduzida no que diz respeito à diagramação do conteúdo e ao formato interno e externo das atividades. Dessa forma, todas as questões e interações foram idealizadas a partir do que a plataforma permite, sendo alteradas ou descartadas caso não fosse possível configurá-las da forma pretendida e limitando, assim, a diversidade na modalidade das questões dos ODAM.

Outro ponto a ser destacado, já abordado no relato de criação dos objetos, é a ausência de sugestões em relação aos objetos três, quatro e cinco da coletânea. Considerando que o estudo se deu de forma anônima, não há formas de averiguar se esse cenário é decorrente da falta de interação dos participantes com os objetos mencionados ou se, de fato, os sujeitos não consideraram que esses materiais necessitassem de alterações.

Por fim, em relação aos recursos de acessibilidade, as respostas dos sujeitos nos indicam que a integridade do grupo de juízes foi composta por indivíduos ouvintes e sem deficiências visuais. Portanto, embora tenhamos utilizado descrições de vídeos e imagens, seguindo as considerações de Piveta, Saito e Ulbricht (2014) e Coelho et al. (2011), o *feedback* presente nas questões do formulário não nos possibilitou determinar se esses recursos se mostraram eficazes ou não para o processo de aprendizagem desses sujeitos quando em interação com a coletânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos uma abordagem de ensino da coesão sequencial baseada na compreensão, e não na classificação, dos articuladores de sentido, a partir da produção e da validação de uma coletânea de objetos digitais de aprendizagem multimodal. O material desenvolvido, além de apresentar os elementos conectivos de modo contextualizado, opera de forma interativa e é composto por textos, imagens, vídeos, áudios e hiperlinks. Assim, os objetos, numa perspectiva de Educação *OnLIFE*, estabelecem uma rede de conexões, costurando humanos a máquinas, textos verbais a não verbais, real a virtual, elementos linguísticos a situações de uso.

Por meio da coletânea, reafirmamos as características dos OA apresentadas por Leffa (2006): todo o material de aprendizagem digital deve poder ser acessado por diversas pessoas simultaneamente, utilizado em diferentes situações, modificado constantemente, operado em diferentes sistemas e navegadores e encontrado facilmente nas redes através da página principal de acesso. Esses aspectos permitem que os objetos digitais de cunho educativo se tornem aliados das práticas de ensino e de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, incluindo o uso de determinados mecanismos da língua portuguesa, como a coesão sequencial.

Por fim, reiteramos as problemáticas levantadas no início desta pesquisa: a escassez de materiais didáticos digitais de qualidade voltados a estudantes do Ensino Médio e a superficialidade no ensino da coesão na Educação Básica. Com "Redes e Costuras", esperamos contribuir para a alteração desse cenário e inspirar os participantes de sua construção a repensarem constantemente em suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. ***Lutar com palavras:*** *coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.*

BEZERRA, J. T. G. de M.; LEITÃO, M. M.; CAVALCANTE, M. C. B. Análise de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa. In: CAIADO, R.; LEFFA, V. J. (orgs.). ***Linguagem:*** *tecnologia e ensino. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021, p. 83-110. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/midiars/files/2021/06/Linguagem_Tecnologia_Ensino_24_06.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.*

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ***Base Nacional Comum Curricular.*** *Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 13 maio 2022.*

CORRÊA, K. F. L. ***Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita.*** *2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Assis. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/153452. Acesso em: 12 nov. 2022.*

COELHO, C. M.; RAPOSO, P. N.; SILVA, E. X. da; ALMEIDA, A. C. F. de. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle. ***Linhas Críticas****, 2011, v. 17, n. 33, p. 327-348. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3735. Acesso em: 12 nov. 2022.*

DUARTE, G. B.; ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo. ***Raído****, 2017, v. 10, n. 23, p. 114-128. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4959. Acesso em: 12 nov. 2022.*

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. ***Letramentos digitais****. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.*

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. ***Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]****. 2003, v. 3, n. 2, p. 25-40. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200002. Acesso em: 12 nov. 2022.*

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. ***Polifonia****. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 15-45. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069. Acesso em: 26 maio 2022.*

KOCH, I. G. V. ***A coesão textual****. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.*

KOCH, I. G. V. ***O texto e a construção dos sentidos****. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.*

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. ***Ler e compreender:*** *os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.*

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. ***Multimodal discourse:*** *the modes and media of contemporary communication. Arnold, 2001.*

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. ***Reading images:*** *the grammar of visual design. 2. ed. Routledge, 2006.*

MARCUSCHI, L. A. ***Produção textual, análise de gêneros e compreensão.*** *São Paulo: Parábola Editorial, 2008.*

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. ***Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online].*** *2014, v. 14, n. 3, p. 581-612. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300005. Acesso em: 20 maio 2022.*

PIVETTA, E. M.; SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. Surdos e acessibilidade: análise de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. ***Revista Brasileira de Educação Especial [online]****. 2014, v. 20, n. 1, p. 147-162. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100011. Acesso em: 12 nov. 2022.*

RIBEIRO, F. R. ***Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa:*** *uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Fernanda-Rodrigues-Ribeiro.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.*

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. ***Educar em Revista [online].*** *2020, v. 36. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120. Acesso em: 4 jun. 2022.*

VASQUES, P. V. E. ***A coesão sequencial em textos dissertativos de alunos do ensino médio.*** *2018. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/18856. Acesso em: 5 jun. 2022.*

WILEY, D. ***The Instructional Use of Learning Objects.*** *2000. Disponível em: http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc. Acesso em: 25 maio 2022.*

BIODADOS

Sofia Scheid Wolmeister. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atua como professora bilíngue em uma escola da rede particular de Laje-ado/RS.
sofia.wolmeister@universo.univates.br

Kári Lúcia Forneck. Doutora em Letras pela PUCRS. Professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e nos Cursos de
Letras, Pedagogia e Medicina. Coordenadora de projetos de pesquisa e do Grupo de Trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias.

kari@univates.br

JOGO ON-LINE DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO ORIENTADO DA LEITURA

Brendom da Cunha Lussani

COMENTÁRIO INICIAL

O espaço escolar é dinâmico, requerendo que o professor seja um (eterno) camaleão. A pandemia sanitária que atingiu a todos, especialmente entre 2020 e 2022, fez com que mais uma vez o dinamismo e a mutação da escola, e dos professores, fossem comprovados. Novos recursos e estratégias surgiram em meio às incertezas sobre o futuro da educação presencial naquele momento. Diferentes estratégias de ensino e mensuração da aprendizagem surgiram e hoje, de forma mais tranquila, colhemos os frutos de tempos sombrios.

Assim, este capítulo tem por objetivo ensinar a construção de um jogo de compreensão leitora on-line, no Google Apresentações, no estilo role-playing game (RPG). A proposta aqui apresentada, consiste em uma investigação na qual o aluno é convidando a refletir e integrar informações que recebe conforme avança na leitura. O diferencial deste jogo, em comparação aos tradicionais RPGs, está na orientação que é dada ao aluno, para que leia e releia partes significantes do texto a fim de compreendê-lo. Nesta proposta, o aluno terá uma leitura orientada pelo jogo, previamente organizado e pensado pelo professor.

Este capítulo é um relato de prática desenvolvida durante a pandemia do Covid-19 e está organizado da seguinte forma: uma exploração teórica sobre a leitura e a compreensão, especialmente segundo Kleiman (1989), Kato (1999), Giasson (2000), Colomer e Camps (2002), Marcuschi (2008) e Oakhill, Cain e Elbro (2017). Depois, apresenta-se o passo a passo da construção do jogo on-line.

1. LEITURA E COMPREENSÃO

Classificar ou explicar o que é *leitura*, e como essa se faz ser compreendida pelo leitor, não é uma tarefa fácil, tão pouco simples. Mas o que se tem entendido ao longo das investigações sobre leitura é de que ler é fazer uso das faculdades mentais, psíquicas, sociais, atencionais, linguísticas para significar uma mensagem sem desconsiderar o que há no próprio repertório linguístico e mental. Kato (1999, p. 62) entende ler como sendo "uma atividade que envolve a integração do velho com o novo", não como uma mera decodificação dos sinais gráficos. Assim, a autora taxativamente assevera que "[...] a compreensão passou a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído" (KATO, 1998, p. 61). E concorda com Marcuschi (2008), que anteriormente já mencionara (2001) que a compreensão é, frente ao texto, um processo ativo, criativo e construtivo que por vezes extrapola os limites linguísticos inicialmente ofertados pelo autor. O fato é que "[...] compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos. A noção de compreensão como simples ato de decodificação leva a fazer perguntas equivocadas" (MARCUSCHI, 2008). O autor finaliza o debate ao afirmar que "a compreensão depende de conhecimentos pessoais prévios e de informações textuais" (LEFFA, 1996, p. 73) decorrentes do conhecimento e vivências pessoais do leitor.

Colomer e Camps (2002) dizem que "uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor constrói simplesmente a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não precisa explicitar" (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31). As autoras se aproximam da proposta de Kato (1999) para a leitura e compreensão, pois mencionam o fato de que os conhecimentos pré-leitura do leitor devem fazer parte da construção do significado, não limitando a leitura à simples decodificação. Noutras palavras, o leitor, ao ler, traz consigo toda sua história e vivências para compreender o texto e a sua compreensão está condicionada às suas leituras prévias.

A afirmativa de Colomer e Camps (2002) reforça que a leitura é um processo inferencial, já que o material linguístico recupera, no leitor, outras informações. O acesso a essas informações e conhecimentos, no texto escrito, dar-se-á exclusivamente pelo símbolo linguístico. E neste aspecto Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 24) enfatizam que o conhecimento do vocabulário de um texto não pode ser visto como um "tudo ou nada", pelo contrário: "quanto mais se sabe sobre os significados das palavras, mais provavelmente esses significados vão provocar associações que podem ser importantes para ligar as ideias em um texto". Os estudos de Perfetti e Stafusa (2013) têm demonstrado justamente isso: quanto mais rico for o vocabulário, maior é a chance da compreensão, uma vez que a rede de contatos e significados para aquele termo (ou vocábulo) é maior. Ademais, um conhecimento vasto de significados das palavras permite

ao leitor compreender outras, que não conhece, por meio de associações semânticas e é "[...] obrigatório para se aprender o que se lê" (MORAIS, 2014, p. 39).

Nesse aspecto, convém mencionar que a compreensão exige muito do *leitor*, porque durante a leitura, diferentes processos cognitivos devem agir em harmonia e em simultaneidade, para assegurar a compreensão. Segundo Kleiman (1989), a compreensão pressupõe dois agentes: o autor e o leitor. Os dois apresentam características distintas e assumem, também, funções específicas no processo de compreensão. Ao autor, o que concebe o texto, cabe a responsabilidade de selecionar as melhores e mais convincentes evidências do que quer informar ao leitor. Ao escrever, o autor deve ser claro e organizado, de forma que, ao final do texto, o leitor possa, através das marcas linguísticas e textuais, compreender a mensagem (intencionalidade) do autor e reconstruir essa mensagem através de um modelo mental[13,14], do texto. Por modelo mental entende-se como "uma representação mental que se cria a partir das informações do mundo real ou imaginado - isto é, uma representação resumida do que o compreendedor leu (ou ouviu)" (OAKHILL, CAIN; ELBRO, 2017, p. 27). Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 8) enfatizam que a compreensão de um texto, sem a organização de um modelo mental, pode comprometer a compreensão, porque "quando a informação no texto se integra com sucesso em um modelo mental, a compreensão 'estala'". O estalo que os autores mencionam, são os textos com que o leitor interagiu anteriormente e que colaboram para que os novos textos sejam compreendidos, pois informações são compartilhadas. No processo da compreensão, o autor é aquele cuja função primordial é selecionar as melhores e mais eficazes estratégias para que os modelos mentais da sua audiência possam ser acionados e reverberam no ato da leitura, através da organização e clareza do texto.

O leitor, o segundo sujeito do texto, para Kleiman (1989), é o responsável por, a partir das marcas linguísticas deixadas pelo autor, construir o texto e compreender a mensagem almejada. O leitor deve, portanto, *selecionar as pistas, antecipá-las, formular e reformular* suposições sobre o tema/assunto, bem como aceitar ou rejeitar conclusões propostas pelo autor. A compreensão do leitor é feita na seleção das informações e na construção de um modelo mental do texto, porque "um bom leitor elabora uma representação global da significação do texto" (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 22). No momento que recria o texto mentalmente, o leitor "sabe que precisa ajustar seu conhecimento existente à luz do texto que leu", como proposto por Oakhill, Cain e Elbro, (2017, p. 22), reforçando a ideia de Kleiman (1989).

Mesmo que ambos os agentes previstos por Kleiman (1989) desenvolvam processos e etapas distintas para que a compreensão ocorra, é preciso lembrar que ambos possuem uma relação mútua, pois

> [...] ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro inferencial através das pistas formais (KLEIMAN, 1989, p. 65).

---

[13]Na literatura especializada é possível encontrar tanto modelo mental, quanto esquema mental e mapa mental para se referir aos conhecimentos que o leitor possui, os quais serão resgatados no momentos da leitura. Neste artigo adota-se a nomenclatura modelo mental.

[14]Em Johnson-Laird (1983), Leffa (1996), Kintsch (1998) e Smith (2003) há estudos sobre modelo mental que podem aprofundar a teoria que aqui é sinalizada.

O destaque em Kleiman (1989) revisita as responsabilidades atribuídas ao autor e ao leitor durante a leitura, mas sobretudo a do autor fazer-se informativo, claro e relevante através do texto; já o leitor deve acreditar que o texto lido será relevante e apresentar algo novo, de forma clara e coerente. A compreensão será melhor quando o leitor conseguir associar o que lê com outros textos e formar um esquema mental, como mencionado anteriormente. O esquema mental do texto e a associação a outros, aliados à leitura atenta, garantem um maior compreensão, pois o leitor, ao se deparar com uma incoerência ou informação contraditória, agirá frente ao problema de coesão interna e porá em xeque o que lê. O leitor "precisa comparar o que está no texto com o que já sabe e pode precisar ajustar seu conhecimento existente à luz do texto que leu. Essa comparação poderia resultar, em alguns casos, em conflitos entre conhecimento prévio e texto" (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 22) e caberia ao leitor solucionar tais incoerências. O "ajuste informacional" só será possível se o leitor estiver atento e apresentar uma compreensão parcial do que lê e puder identificar que os parágrafos constroem um único significado, como mencionado anteriormente.

Já os estudos de Giasson (2000), que também versam sobre a compreensão na leitura, estão (muito) associados à sala de aula. Para a autora, o leitor, o texto e o contexto desempenham funções equivalentes ou complementares no que se refere à compreensão da leitura. Mas a autora enfatiza que o leitor é, dentre os três componentes, o protagonista, pois a ele cabe a responsabilidade de (re)criar o texto lido (modelo mental) através das marcas linguísticas deixadas (propositalmente) pelo autor e das inferências textuais - que dialogam e interagem com os textos anteriormente compreendidos pelo leitor.

A partir de Giasson (2000), podemos tomar a Figura 1 como um modelo da interação e da relação das partes (ou variáveis) que contribuem para a compreensão na leitura.

Figura 1 - Modelo de interação entre as variáveis com finalidade da compreensão textual

Fonte: Autor (2023) baseado em Giasson (2000)

O modelo de Giasson (2000) apresenta três variáveis que, por meio da interação e equilíbrio preveem a compreensão - nessa perspectiva, a compreensão se dá na/pela intersecção das variáveis. Na variável leitor encontram-se estruturas que correspondem ao que ele já conhece e suas atitudes e habilidades perante o texto. A variável texto diz respeito ao material a

ser lido e organizado pelo autor, visto que os pilares desta variável são a intenção do autor, a forma e o conteúdo. A última variável, o contexto, abarca o psicológico, o social e o físico do texto. Os parágrafos abaixo exploram cada uma das variáveis em Giasson (2000).

Assim como em Kleiman (1989), o leitor, para Giasson (2000), dentre as três variáveis, é o principal agente da compreensão leitora. O leitor é a variável mais complexa e está organizada a partir de dois pilares: as estruturas - cognitivas e afetivas - e os processos de leitura.

As estruturas do **leitor**, no ***aspecto cognitivo***, dizem respeito aos conhecimentos do leitor sobre a sua própria língua e dos conhecimentos adquiridos de forma não-formal[15]. Os conhecimentos da língua são de suma importância, já que permitem ao leitor decodificar e estabelecer relações entre os enunciados. O conhecimento da língua corresponde às competências cognitivas nos aspectos fonológico, sintático, semântico e pragmático. O domínio desse conjunto de habilidades alicerça a decodificação do texto e estabelece as relações necessárias com os conhecimentos do texto e os seus modelos mentais. Giasson (2000) mostra que o conhecimento de mundo diz respeito aos aprendizados que o leitor tem ao interagir com o mundo que o cerca. A compreensão dar-se-á, portanto, de forma mais satisfatória se o leitor conseguir estabelecer conexões entre o que o texto traz de novo e os conhecimentos já consolidados. A ***estrutura afetiva*** se manifesta na intencionalidade do leitor, ou seja, o que ele quer fazer diante do texto. Isso porque o leitor é livre para interagir com o texto podendo ler ou negá-lo.

Já o campo ***processos de leitura*** diz respeito às habilidades cognitivas do leitor. As habilidades cognitivas podem ser organizadas em cinco processos, como no Quadro 1, mas Giasson (2000) enfatiza que esses não estão num nível hierárquico e sim simultâneos.

Quadro 1 - Processos de leitura

	Processo	**Exemplificação**
Processos de leitura	***Microprocesso***	Relativo à compreensão de elementos no nível frasal;
	Processo de integração	Ligação entre sentenças e proposições;
	Macroprocesso	Associado à coesão do texto e por torná-lo uma unidade;
	Elaboração	Relacionado às informações que o leitor infere a partir do texto;
	Metacognitivo	Responsável por regular a compreensão e adaptá-la ao contexto e à situação;

Fonte: Autor (2023) baseado em Giasson (2000)

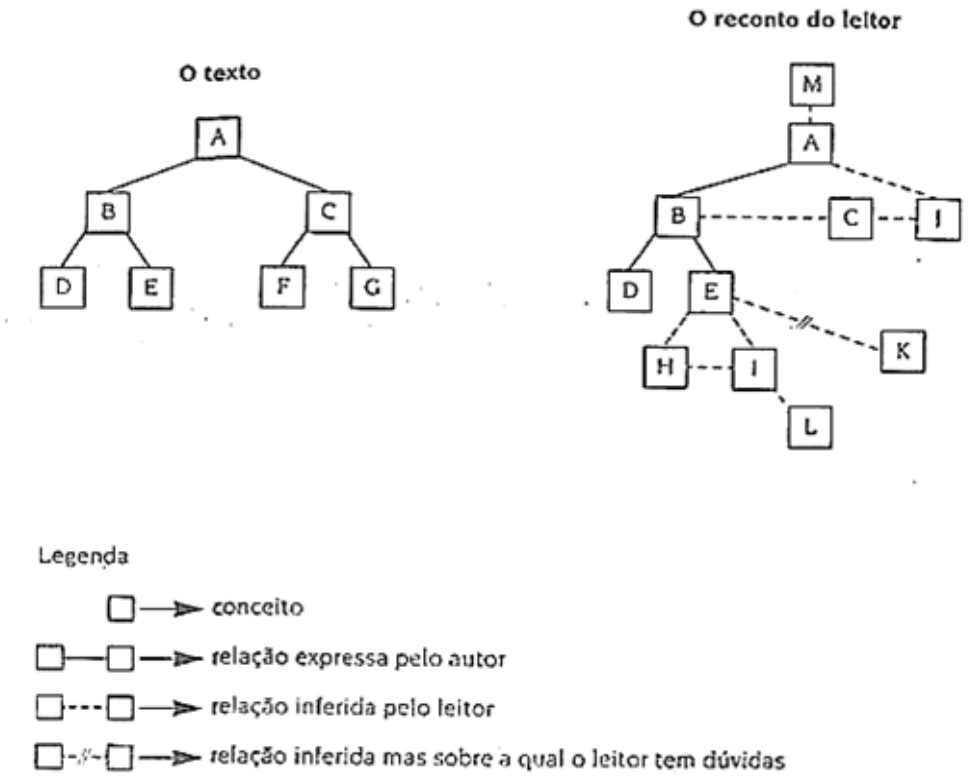
Os três primeiros processos (Microprocesso, Processo de integração e Macroprocesso) seguem das menores para as maiores estruturas do texto (sílaba, frase, parágrafo e estrutura global). O processo de elaboração supõe uma apropriação do texto por parte do leitor, já que as informações que o leitor leu estão em constante diálogo com seus conhecimentos prévios.

[15]Para este texto, entende-se não-formal toda aquisição de conhecimento que o leitor tem e que não foi gerado a partir de um sistema formal de ensino.

Nesse processo, ocorre a integração ao texto, inferenciação de informações não veiculadas, mas possíveis ao texto. Já o último processo é a compreensão, na perspectiva de Giasson (2000), porque o processo metacognitivo indica uma reflexão e atenção daquilo que se lê.

Tais processos são ilustrados na Figura 2, na qual Giasson (2000) apresenta o resultado de um texto de reconto. A imagem mostra como o leitor consegue manipular os processos a fim de assegurar a compreensão do que leu.

Figura 2 - Esquema do uso dos processos de leitura



Fonte: Giasson (2000)

Notemos que as relações A-B, B-D e B-E, no reconto, são as mesmas da estrutura original do texto. As relações vistas no Reconto do leitor apresentam informações adicionadas ao texto e inferidas por parte do leitor. Como ilustra os esquemas de Giasson (2000), o leitor infere informações novas com base nas informações iniciais do texto, como as relações I-C e C-B. As inferências e realocações de informações, no momento do reconto, partem do resgate do esquemas e modelos mentais do leitor, que são conduzidos à consciência para que o novo texto seja compreendido. Ao adicionar informações extras, o leitor não altera o texto, mas traz mais riqueza de detalhes e compreensão, pois mostra que o que leu, foi associado a um conhecimento já consolidado. Portanto, a compreensão de um texto é o resultado da interação das informações lidas com os conhecimentos prévios do leitor, aqui denominados modelos mentais.

Os esquemas auxiliam o entendimento de que "a compreensão não é simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz" (GIASSON, 2000, p. 35) a partir do que lê. Giasson (2000) desenha as contribuições do modelo mental ao compreender um novo texto: adicionar informações que inicialmente não estavam ali, mas que faziam parte da rede de informações do leitor e que de alguma forma podem ser associadas e agregadas ao texto novo.

Já na variável ***texto*** contempla a intenção do autor, forma e conteúdo do texto ofertado ao leitor. A intenção do autor está atrelada à forma (gênero textual) pela qual o autor irá veicular a mensagem que pretende ao leitor. Se o autor tem por intenção convencer o leitor de algo, fará por meio de um texto persuasivo, com estrutura para tal convencimento, bem como, se tiver por objetivo emocionar o leitor, poderá selecionar, por exemplo, a forma de um poema. A intenção do autor apresenta um distanciamento muito tênue com a forma e o conteúdo, sendo a variável texto a mais unificada das três. Giasson (2000) não aprofunda as relações nesta variável e aponta que faltam estudos para diferenciar forma, conteúdo e intenção do autor.

A última variável, o ***contexto***, apresenta limites delimitados. Essa variável não está associada diretamente ao texto, mas interfere nele, pois o contexto atua no psicológico, social e físico do leitor. No aspecto psicológico é relevante tratar do estado do leitor durante a leitura e se esse quer, por exemplo, efetuar a leitura. O leitor, frente ao texto, exerce autonomia, uma vez que ele pode aceitar ou refutar e suas decisões são pautadas por diferentes motivos, sendo os mais corriqueiros o não interesse pela temática, a falta de conhecimentos (mínimos) prévios. O aspecto social trata das relações que decorrem da leitura do texto. Se, por um lado, a leitura em voz alta é uma estratégia de avaliar a decodificação, especialmente na fase de alfabetização, quando superada essa etapa pode atrapalhar o processo de compreensão textual, pois tratando-se de leitores mais fluentes, a leitura em voz alta, na sala de aula, por exemplo, segundo situação proposta por Giasson (2000), pode direcionar sua atenção apenas na decodificação correta das palavras e esquecer das relações que elas estabelecem, deixando a compreensão em segundo plano.

O *contexto físico* relaciona-se tanto ao suporte no qual o texto se encontra como com o espaço em que a leitura é realizada. O suporte do texto é um fator significativo para a compreensão, porque, a exemplo de uma fotocópia com rasuras ou pouco legível pode atrapalhar o leitor e seus esforços, que inicialmente deveriam ser todos para a compreensão do que lê, se voltarem a tentar entender o que está escrito. Além do suporte, o ambiente de leitura também é condição para a compreensão. Nesse aspectos, de ambiente, podemos lembrar das bibliotecas: espaços que há controle de luz, ruído, temperatura que favorecem a leitura e a compreensão. Espaços muito quentes ou pouco iluminados comprometem a compreensão do texto, isso porque a atenção do leitor volta-se a tentar sanar um problema que não está associado, diretamente, ao texto.

Na seção a seguir, ensina-se como construir um jogo de compreensão leitora, de forma a abarcar os pressupostos teóricos acima apresentados. Como se trata de um texto explicativo e detalhado pela orientação para a construção do jogo, não haverá o contraste com os teóricos citados, assegurando assim uma maior fluidez do texto.

2. COMO CONSTRUIR UM JOGO DE COMPREENSÃO LEITORA NO GOOGLE SLIDES?

Esse material foi pensado para explorar a leitura, a atenção, as associações de informações por parte do leitor e a compreensão. Pode ser usado como uma atividade diagnóstica de leitura e renovada ao longo do ano, pois chama atenção dos alunos justamente por exigir uma leitura atenta e reflexiva de forma discreta[16]. Sendo uma atividade organizada pelo professor, sua presença e instrução dar-se-á de forma transversal, pois, como será visto no passo a passo, ele conduzirá a leitura com dicas de como ler e onde ler para que se compreenda ou chegue a uma resposta correta do que se pede.

A seguir, apresenta-se o passo a passo, ilustrado, de como construir o jogo. Esse material deve ser usado sempre associado a um suporte digital (computador, tablet, celular, etc.), com ou sem[17] acesso à internet. Caso o material seja impresso, os links que serão incluídos ao longo da narrativa deixarão de direcionar o leitor à página ou ao site indicado.

O jogo que será mostrado aqui, como exemplo, foi feito a partir das ferramentas disponíveis no Google Apresentações, mas que facilmente pode ser construído em outros programas, como o Powerpoint ou Keynote, em função das especificações de cada programa.

A seguir, o passo a passo.

1º passo: Escolha um modelo de slide para construir o jogo. O ideal é selecionar um modelo que converse com a temática do jogo e que as imagens que ele apresentar ajudem a criar um espaço lúdico e favorável à compreensão do texto por parte do aluno. Lembre-se de que esses elementos visuais podem ser explorados (in)diretamente na construção da compreensão do texto. O site SlidesGo apresenta uma grande variedade de modelos de slides que podem ser usados como base do jogo de compreensão. Para copiar a base dos slides, diretamente do site, basta escolher o modelo, abrir e fazer um cópia no formato Google Slide (FIGURA 3):

Figura 3: Selecionando o modelo para o jogo

Fonte: Autor (2023)

Importante: Para realizar a cópia no formato Google Slides é preciso estar logado numa conta Google.

[16]Para este trabalho, entende-se a ideia de discreta a forma como a compreensão se dará, durante o "brincar" de adivinhar.
[17]Se for fornecido ao aluno sem acesso à internet, deve-se fornecer o arquivo no formato .pdf.

O modelo **Jogo de assassinato misterioso** (FIGURA 4), que será usado nesta demostração, está disponível no site e traz a temática de investigação de um crime. A imagem de mistério pode ser um pouco assustadora, mas sempre instiga os alunos a participarem da atividade.

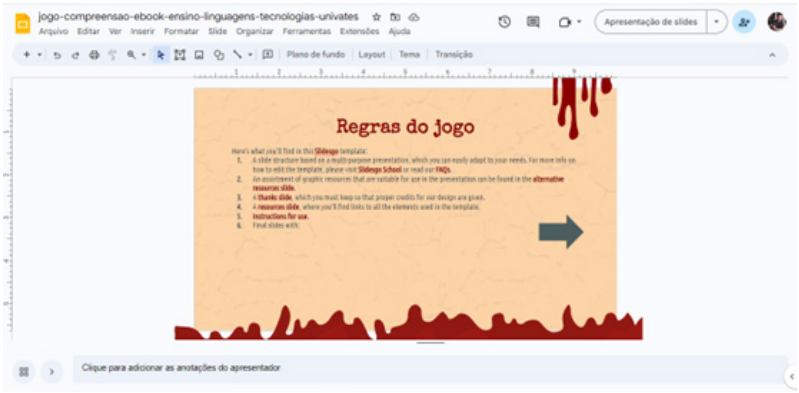
2º passo: Todo jogo apresenta regras (FIGURA 5). Por isso, organize as regras do jogo de forma clara e objetiva, pensando em todas as etapas do jogo e todos os possíveis questionamentos dos alunos. Lembre-se, também, de que a atividade tem como finalidade a leitura e a compreensão do texto; por isso, junto com o suporte digital, é recomendado que o aluno tenha um material de escrita para reunir informações, fazer anotações sobre a leitura e poder pensar o percurso do texto.

3º passo: Incluir botão de ação. Essa orientação segue para todo o jogo, portanto, será sempre referenciada como 3º passo, a fim de que o texto não fique repetitivo. Toda imagem ou ícone pode ser usada como um botão de ação. Os botões de ações dentro do jogo são usados para diferentes finalidades: a) avançar; b) voltar; c) acessar um depoimento; d) escolher um percurso no jogo. Uma das formas mais simples de incluir um botão é adicionando uma das formas básicas, fornecidas no menu superior do Google Apresentações, como na Figura 5:

Figura 4: Capa do jogo O mistério de Cidadela

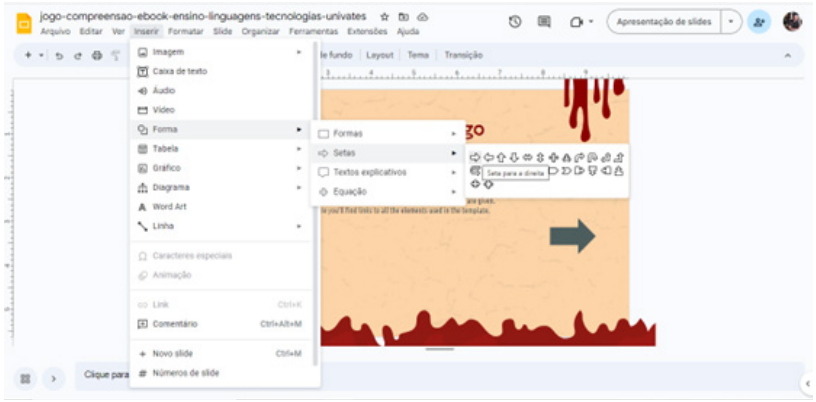
Fonte: Autor (2023).

Figura 5: Slide contendo as Regras do jogo



Fonte: Autor (2023)

Figura 6: Incluir forma básica para botão de ação

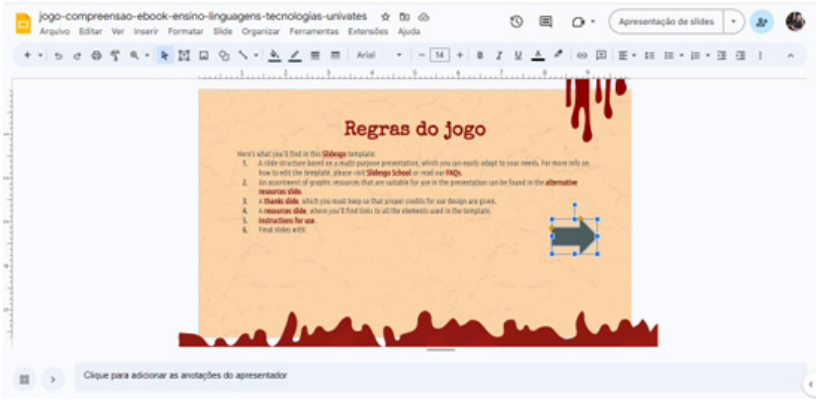


Fonte: Autor 2023

Uma vez selecionada a imagem ou o ícone que se deseja, basta posicioná-la na página. Para ícones padrões, use cores de destaque para que o aluno possa reconhecer como um botão de ação.

A seta, assim como está na imagem acima (FIGURA 6), é apenas um ícone sem ação; para que, ao clicar nela, ela avance para o próximo slide (ou realize outra ação que desejar), é preciso condicioná-la. Para tanto, selecione a imagem (FIGURA 7).

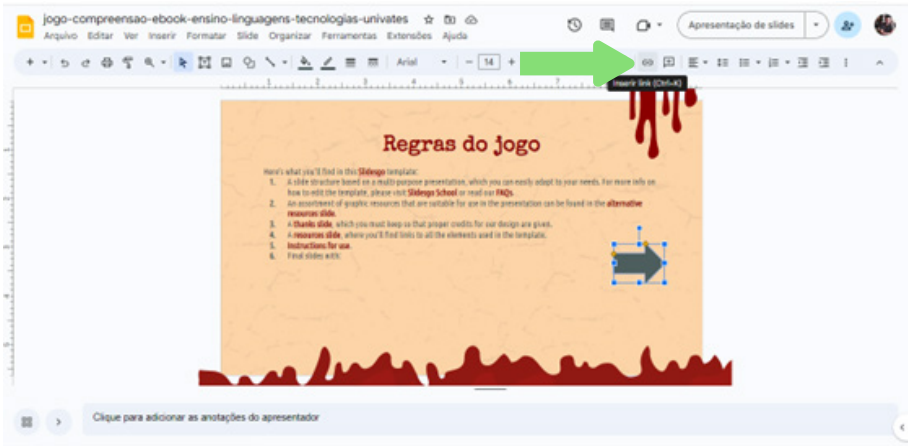
Figura 7: Selecionando ícone para formatação de botão de ação



Fonte: Autor (2023)

Com a imagem selecionada (FIGURA 7), clique no ícone de "Inserir link", no menu superior das ferramentas (FIGURA 8):

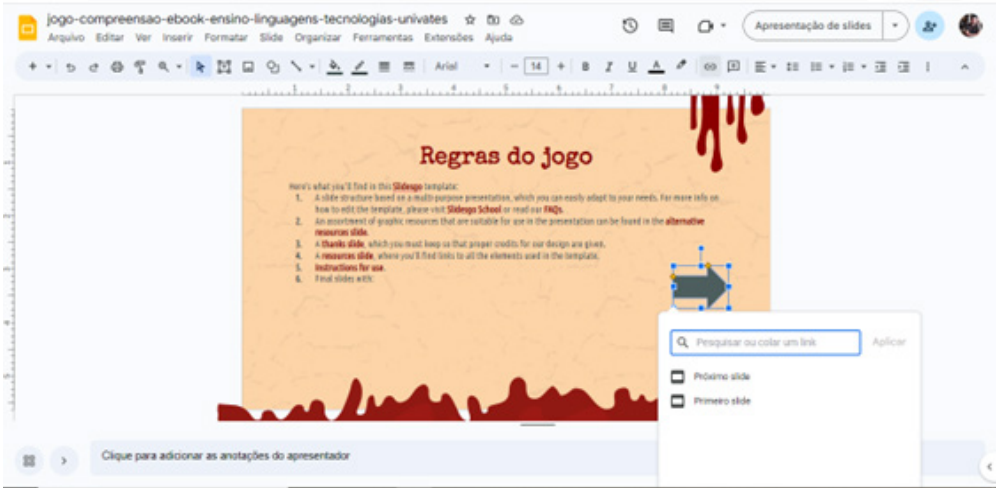
Figura 8: Incluindo link no botão de ação



Fonte: Autor (2023)

Ao clicar na opção de inserir link, na imagem aparecerão as opções a seguir (FIGURA 9):

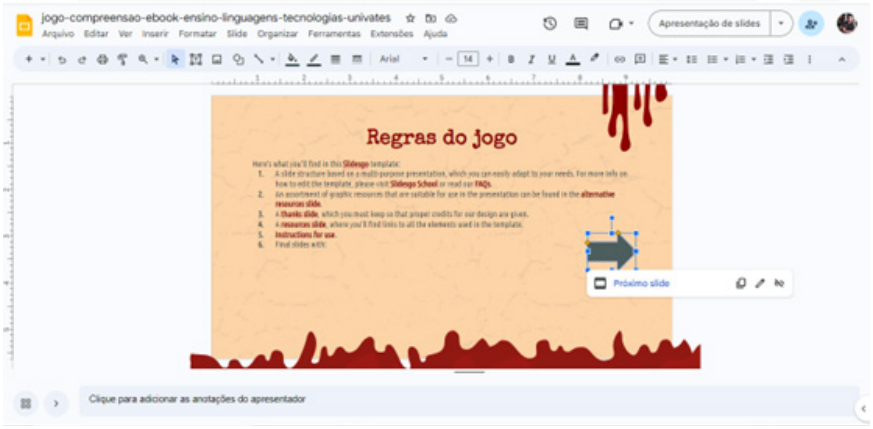
Figura 9: opções de formatação do botão de ação



Fonte: Autor (2023)

Para esta opção, escolha “Próximo slide” (FIGURA 9). Caso deseja alterar a ordem atribuída à imagem ou ícone, basta clicar novamente sobre a imagem (FIGURA 10):

Figura 10: Botão de ação já condicionado e selecionado para edição

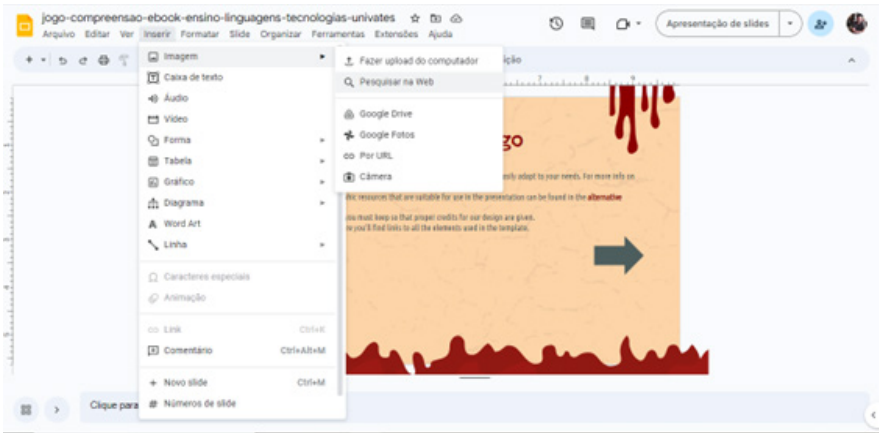


Fonte: Autor (2023)

A imagem ou ícone, quando já com uma função atribuída (FIGURA 9), indicará três opções de edições: a) a primeira opção duplica a imagem/ícone e sua função, aqui: Próximo slide; b) a segunda função edita o link do botão; e c) a última função remove o link atribuído à imagem/ícone.

Importante mencionar que toda imagem pode ser transformada num botão de ação ou direcionar o aluno a uma informação fora da página atual de leitura. Para incluir imagens, além das básicas, como a seta, basta seguir o caminho indicado na Figura 11:

Figura 11: Incluir novas imagens ao slide em edição



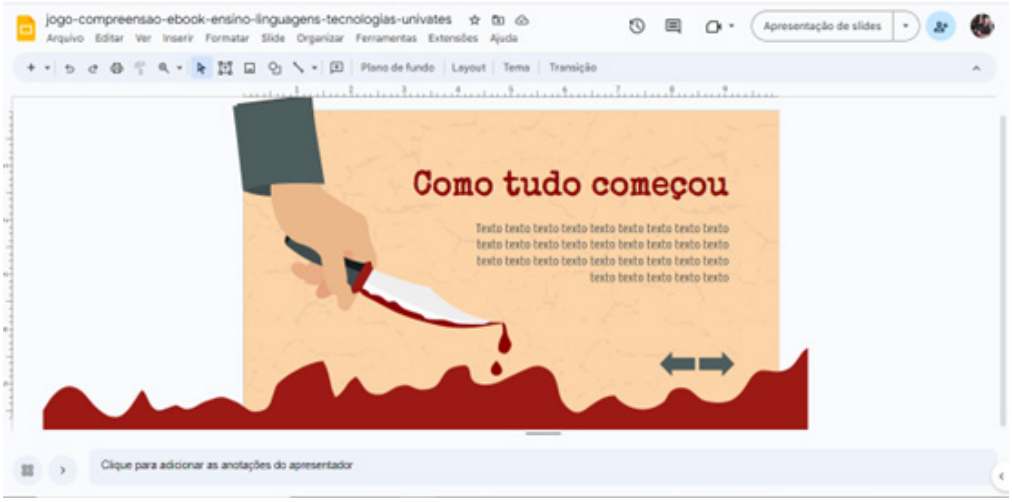
Fonte: Autor (2023)

Para inserir imagem, o percurso é, no menu superior, ***Inserir***, selecione a opção ***Imagem***: a) se for uma imagem que consta no ***arquivo do computador: Fazer upload do computador*** - procure a imagem na pasta de origem e ela automaticamente será projetada no slide; ou b) ***Pesquisar na web***, nesta opção você poderá pesquisar na web a imagem que desejar, aqui usa-se a base de dados do Google Imagem, com a imagem escolhida, basta selecionar que ela será projetada no slide em edição.

4º passo: Você, como professor, pode construir um jogo original para seus alunos, com os objetivos e a linguagem que considerar adequados para o ano escolar e faixa etária deles. Porém, há, também, diferentes modelos de jogos de RPGs que recorrem à leitura e compreensão e que estão disponíveis na internet, podendo serem reproduzidos neste modelo de jogo digital - basta fragmentar o texto, distribuindo-no ao longo dos slides e incluindo distratores para trabalhar a atenção, leitura atenta, compreensão.

Após escolher com que texto o jogo será construído, destaque as motivações para o jogo (FIGURA 12). Por que o aluno deve engajar-se em resolver o mistério ali proposto? Muitos jogos de RPG já trazem o enredo pronto, mas você sempre pode adaptá-lo de forma a ocultar ou revelar informações - tenha sempre em mente o seu público alvo: os alunos.

Figura 12: Enredo do jogo



Fonte: Autor (2023)

A construção de todo jogo respeita os quatro passos anteriormente apresentados. Seguindo as quatro etapas é possível construir um jogo interativo no qual o aluno lerá e poderá investigar ou explorar qualquer tipo e gênero textual. Muito desse jogo parte da criatividade do professor em explorar um texto - com recursos múltiplo[18] (imagem, vídeos, música).

A seguir, incluo sugestões para trazer mais dinamismo ao jogo.

Sugestão 1: Inclua elementos extras ao texto, isto é, imagens que escondem pistas, informações extras (FIGURA 13). Para incluir uma informação, basta gerar um **novo slide** e incluir toda informação que estará associada à imagem ou ao ícone. Depois, retorne ao slide que receberá o botão e execute o passo a passo do botão (3º passo).

[18]No 3º passo, a Figura 5 mostra como incluir uma Imagem e logo abaixo veem-se as opções de Áudio e Vídeo. Para incluir esses recursos basta clicar na opção (áudio ou vídeo) e seguir os comandos do próprio suporte. O arquivo será projetado no slide em edição.

Figura 13: Slide com recursos extras

Fonte: Autor (2023)

Sugestão 2: Se escolher deixar todos os textos visíveis ao aluno, promova a autonomia dele ao escolher qual parte lerá primeiro (FIGURA 14). Neste caso, ele pode escolher de qual suspeito terá acesso ao depoimento dado à polícia.

Figura 14: Aluno escolhe qual parte do texto lerá primeiro

Fonte: Autor (2023)

Sugestão 3: Além de informações escondidas, faça com que os alunos precisem relacionar as informações lidas ao longo do texto e os conhecimentos que eles já possuem sobre a temática do texto (FIGURA 15). Além de ajudar na compreensão, valoriza os conhecimentos do aluno.

Figura 15: Slide para relacionar e rever informações já lidas

Fonte: Autor (2023)

Ao clicar no texto ou ícone, o aluno deve ser direcionado a uma nova tela com acesso a outros fragmentos do texto que orientem a compreender o mistério. Após ler sobre a temática e ter diferentes perspectivas do mesmo fato, é preciso testar a compreensão do aluno por meio de perguntas. Na Figura 16 há o exemplo de como a pergunta pode ser apresentada ao aluno:

Figura 16: Exemplo de apresentação de pergunta

Fonte: Autor (2023)

Lembre-se de orientar as ações do aluno. Neste exemplo da Figura 16, o aluno precisa clicar sobre a imagem correta. Uma vez correta, será encaminhado a uma tela de reforço positivo. Caso o aluno não acerte a pergunta, terá acesso a um slide de orientação para a repensar a questão. **Importante:** para indicar se o aluno acertou ou não a pergunta, repita o **3º passo** nas imagens, isto é: a imagem correta terá o reforço positivo, as imagens incorretas deverão encaminhar o aluno ao slide de orientação, de instrução para pensar o texto.

Sugestão 4: Para fins de refinamento, sugere-se que o quadro abaixo seja usado como forma a orientar o aluno durante o jogo. Cada vez que se perguntar algo ao aluno, deve-se ter em mente as ações do Quadro 2.

Quadro 2: Orientações a partir da ação do aluno

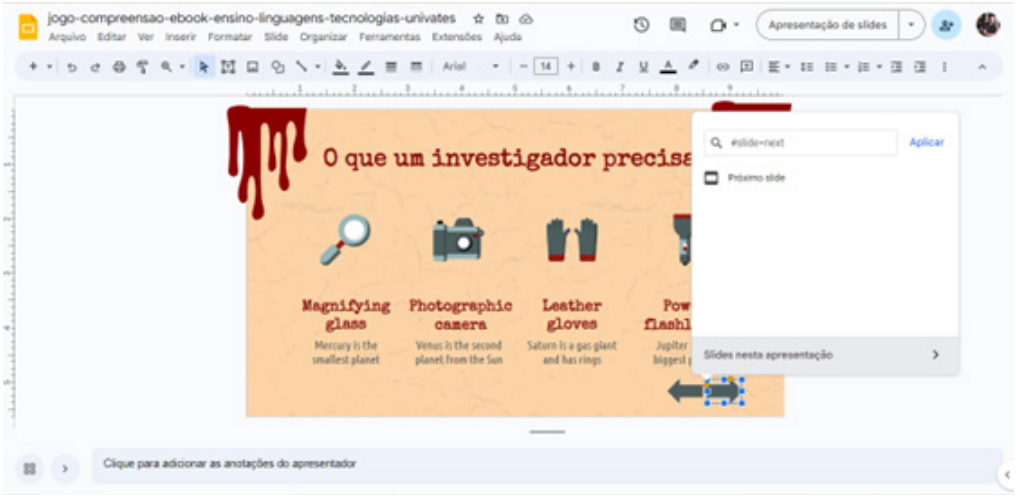
Ação do aluno	Reforço	Consequência
Selecionou o ícone ou resposta correta	Parabenize o aluno pela leitura minuciosa, retome a ideia da resposta correta e instigue-o a continuar o jogo.	Segue para a próxima etapa do jogo.
Selecionou o ícone ou resposta errada, mas com relação direta ou indireta com a resposta correta	Parabenize o aluno pela leitura atenta, mas chame atenção para que ele observe mais os detalhes.	Retome para o ponto inicial do jogo, especialmente àqueles que apresentam detalhes importantes para a resolução da história.
Selecionou o ícone ou resposta errada sem relação direta ou indireta com a resposta correta	Informe o aluno que errou, oriente-o a cuidar dos detalhes durante a leitura.	Retome para o ponto inicial do jogo, especialmente àqueles que apresentam detalhes importantes para a resolução da história.

Fonte: Autor (2023)

As ações dos alunos são sempre baseadas no slide que segue a narrativa do texto ou história que é contada. Já o reforço e consequência são slides em função da resposta certa ou errada dada pelo aluno. Assim, para cada opção de resposta certa ou errada, haverá um slide a mais para incluir a avaliação da resposta dada pelo aluno. No slide que tiver o retorno da pergunta é preciso incluir botões de ações (3º passo) que diferem de acordo com a resposta do aluno: a) se a resposta for correta, o botão de ação deve seguir a narrativa, avançando no texto, b) se a resposta for errada, o botão de ação deve voltar slides já lidos pelo aluno, uma vez que a resposta errada dele se deve ao fato da má compreensão do texto que leu.

Para voltar a um slide anterior, não necessariamente o último lido, basta editar o link do botão (ver FIGURA 10) e selecionar para qual slide o aluno será direcionado. A Figuras 17 e 18 ilustra como deverão aparecer as opções de direcionamento de slide.

Figura 17: Edição do botão de ação



Fonte: Autor (2023)

Figura 18: Opções de direcionamento dentro do jogo

Fonte: Autor (2023)

COMENTÁRIO FINAL

A proposta deste capítulo foi apresentar uma ferramenta que trabalhe a leitura, atenção, compreensão e associação de informações, dentro de um contexto digital. O exemplo, sobretudo pela temática visual dos slides, foi de investigação, mas como mencionado, todo texto pode ser usado para construir um jogo, uma proposta de leitura on-line.

Engajar os alunos a lerem e compreenderem o que lerem é uma tarefa do professor, mas que pode ser facilitada com recursos e estratégias digitais. Afinal de contas, os alunos passam horas lendo e escrevendo na internet, mas a qualidade da leitura e da escrita é que sempre será posta em xeque.

Este jogo, durante a pandemia, me auxiliou muito em avaliar a leitura dos meus alunos, pois em dados momentos associei aos slides o Google Formulário onde os alunos escreviam respostas e eu conseguia avaliar, também, a escrita deles. É possível construir muitos recursos de forma gratuita e sabendo pouco de programação de computadores, basta ter um bom texto e um pouquinho de criatividade para explorá-lo. O "universo" Google foi de suma importância para que as instituições educacionais passassem pela pandemia na tentativa de minimizar as perdas do ensino presencial. E ignorar tudo que se aprendeu, me parece injusto.

Jogos, sobretudo os on-line, sempre chamam a atenção dos alunos de diferentes faixas etárias. Trazer para sala de aula um jogo ou recurso digital é, também, um convite para o aprender a ler e compreender. Um exercício tanto para o aluno, quanto para o professor.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. ***Ensinar a ler, ensinar a compreender.*** *Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.*

GIASSON, Jocelyne. ***A compreensão na leitura.*** *Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA, 2000.*

JOHNSON-LAIRD, P. N. ***Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness.*** *Cambridge: Cambridge University Press, 1983.*

KATO, Mary Aizawa. ***O aprendizado da leitura.*** *5. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.*

KINTSCH, W. ***Comprehension: A paradigm for cognition****. New York: Cambridge University Press, 1998.*

KLEIMAN, Angela. ***Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.*** *Campinas: Pontes, 1989.*

LEFFA, Vilson J. ***Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.*** *Porto Alegre: D. C. Luzzato, 1996.*

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ***Quando a referência é uma inferência****. Estudos Linguísticos, Mariana, SP, v. 30, p. 1-31, 2001.*

MORAIS, José. ***Alfabetizar para a democracia****. Porto Alegre: Penso, 2014.*

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. Compreensão de leitura: teoria e prática. Tradução de Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

PERFETTI, Charles; STAFUSA, Joseph. Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, Pittsburgh, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2013.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BIODADOS

Brendom da Cunha Lussani. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Graduado em Letras pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Atua como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul e na rede particular de ensino em Ecantado/RS.

bclussani@gmail.com

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Diane Blank Bencke

Débora Borsatti

Resumo: As transformações na sociedade contemporânea, que se caracteriza como a "Sociedade da Informação/Aldeia Global", onde a informação, a globalização e a tecnologia são prevalentes, proporcionando aos usuários mobilidade, conectividade e personalização causam impacto no contexto educacional, que precisa estar em sintonia com as novas tecnologias para potencializar as competências e habilidades dos estudantes. As novas práticas comunicativas emergentes nesse processo se refletem no ensino de línguas na medida em que os professores utilizam diversas ferramentas digitais como suporte pedagógico e atuam como mediadores para o uso desses recursos no ensino-aprendizagem. Este artigo pretende discutir o impacto da tecnologia no ensino de línguas, com ênfase no processo de leitura, e será dividido em três partes: educação e tecnologia, a tecnologia no ensino de línguas e considerações finais.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Ensino de línguas; Leitura.

INTRODUÇÃO

O mundo em seu estágio atual tem sido definido como Sociedade da Informação/Aldeia Global, destacando a grande presença da informatividade, globalização e tecnologia, oferecendo mobilidade, conectividade e personalização aos usuários. É notória a existência de contínuas mudanças nas instituições, nas mídias, na economia e na ciência, por exemplo. Considerando o contexto educacional, acompanhar essas mudanças e transformações na sociedade, implica também na busca da promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo, de modo a acompanhar o surgimento e a modificação de várias tecnologias digitais e a potencialização de competências e habilidades. A modificação da sociedade também encontra a linguagem e as práticas comunicativas e, portanto, o ensino e a aprendizagem de línguas.

O impacto da tecnologia no contexto educacional se reflete em um panorama de ensino e aprendizagem de línguas, que vem se transformando rapidamente de modo que a sala de aula formal não serve mais como o principal local para aquisição de conhecimento. Ou seja, o ambiente de aprendizagem foi expandido para o ambiente virtual, a partir do qual os professores de línguas empregam diversas ferramentas digitais como suporte pedagógico, bem como passam a ser mediadores do uso desses recursos para fins de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, este artigo pretende discutir aspectos relacionados ao emprego da tecnologia, com ênfase no ensino de línguas, destacando o processo da leitura com vistas a uma reflexão que entremeia esses conceitos. Para tal, o artigo será dividido nas seguintes partes: educação e tecnologia, a tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas e considerações finais.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 Educação e Tecnologia

A partir dos anos 90, as pesquisas sobre tecnologia e educação surgiram de modo sistemático e intenso no Brasil. Entre alguns autores que desenvolveram pesquisas, no Brasil, na área de emprego de tecnologias na educação estão Taylor (1980), Levy (1993), entre outros. Vários autores concordam que a tecnologia tem mudado a educação de muitas formas a partir da resolução rápida de problemas, da aprendizagem acessível, do acesso a múltiplas informações, de experiências de aprendizado personalizadas, de acesso a atividades multimodais, da construção de autonomia, colaboração, identidade.[1] Num mundo que se transforma rapidamente, marcado pela presença expressiva da tecnologia, oportunizar às pessoas realizar estudos a distância, ou de forma híbrida, empregando diversas ferramentas, tornou-se um fator importante nos espaços de ensino.

Nesse ínterim, surgem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que, segundo Mendes (2008), compreendem o conjunto de recursos tecnológicos que podem ser integrados entre si e proporcionam a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos, tais como os existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, por exemplo. Muito além do que ferramentas, para Floridi (2015) as TICs são forças que impactam no meio em que vivemos e que têm mudado os seguintes aspectos: (1) nossa autoconcepção, isto é, quem somos; (2) nossas interações mútuas – a forma como nos socializamos; (3) nossa concepção de realidade, ou seja, nossa metafísica; (4) as formas como interagimos com a realidade (nossa agência).

A influência das TICs provoca interferências diretas também no âmbito da educação e, consequentemente, nas diferentes práticas de ensino e aprendizagem, discussão que é presente na educação a distância, nos cursos online abertos e massivos e se tornou mais premente no pós-pandemia. O meio escolar é um ambiente muito propício para que o aluno utilize as tecnologias com propriedade, autonomia e competência. Segundo Oliveira Netto (2005, p. 80), os professores "que se conscientizaram de que o mundo está mudando, também entendem que o aprendizado em sala de aula precisa mudar". Nesse quadro, é importante que o professor entenda a natureza da interação e os meios de facilitação da tecnologia, qualificando-se nas áreas pedagógica, gerencial, técnica e social (MACEDO, 2016).

No rol de possibilidades de emprego da tecnologia na educação, pode-se destacar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), ambientes na internet nos quais há processos de aprendizagem de forma significativa, colaborativa e contextualizada, em que há organização de conteúdo e as atividades são organizadas e disponibilizadas aos educandos pelos professores. Nesse processo é importante que haja preparo dos profissionais da educação e condições técnicas, já que os aprendizes chegam às instituições familiarizados com várias ferramentas tecnológicas, são usuários de diversas plataformas de streaming e múltiplos *gadgets,* acostumados a consumir *lives, podcasts, stories,* imersos em contextos de realidade virtual e aumentada, o que demanda que essas instituições possam quebrar paradigmas e se reinventar. Implementar e garantir o processo de atualização dos professores com as ferramentas tecnológicas educativas, portanto, faz-se necessário (ROMAGNA; EICH; BENCKE, 2020).

O maior uso de softwares educacionais é uma das marcas das mudanças causadas na educação pela pandemia, a intensificação, do que é chamado de aprendizagem híbrida, *blended learning*, que tem como foco a grande presença do *e-learning*, a aprendizagem a partir da mediação do uso da TICS, de forma síncrona e assíncrona. De acordo com Singh (2003), no *blended learning*, há combinação entre ensino *on* e *offline*, o aluno é ativo no seu processo de aprendizagem. Frequentemente, nessa forma de aprendizado, há a mediação de TICs, apresentam-se mais opções metodológicas, com uma orientação comunicativa e, por consequência, há mais efetividade na aprendizagem. *Blended*, de acordo com Morán (2015), significa misturado, mesclado, de modo que a aprendizagem possa se desenvolver em múltiplos espaços e tempos, presenciais ou à distância, em espaços formais e informais.

Além disso, o ensino híbrido se divide em dois grupos: sustentados e disruptivos. Primeiramente, o que é conhecido como tradicional, alia-se a novas práticas – modelo sustentado, como a rotação por estações (circuitos dentro da sala de aula), os laboratórios rotacionais (há alternância em um horário fixo, ou a critério do professor, entre os locais dentro da escola para estudar um assunto ou um dado curso) e a sala de aula invertida (estudo do conteúdo em casa e as atividades sendo realizadas em sala de aula).

Por outro lado, há uma vertente mais disruptiva em relação aos paradigmas vigentes, como Flex e À La Carte, Virtual Enriquecido e Rotação Individual. No modelo Flex, o docente disponibiliza um guia de atividades via meio digital, a ser realizado sozinho ou em grupo. No modelo À La Carte, a metodologia tem base na criação de uma ata organizadora de objetivos e temas a serem estudados em uma disciplina. No modelo Virtual Enriquecido, as disciplinas são ofe-

recidas de forma on-line e a presença do aluno é pontual em algumas tarefas. No modelo de Rotação Individual, os alunos mudam de posição através das estações, o que é determinado pelo desempenho nas avaliações diagnósticas de cada aluno.

Um dos aspectos relacionados às TICs é o potencial de desenvolvimento de funções executivas, operações cognitivas com vistas a alcançar um propósito. Para Almeida (2015, p. 96), "as tecnologias da informática levam o indivíduo a desenvolver a imaginação, a observação, a criatividade, a formação do julgamento, a pesquisa, a classificação, a leitura e análise de imagens, o pensamento experimental e hipotético". Muitas habilidades de funções executivas são desenvolvidas pelos alunos no ensino disruptivo como autonomia, organização, motivação, disciplina e criatividade. Várias dessas competências são solicitadas por um mundo marcado por grandes transformações tecnológicas, grande volatilidade e incerteza no mercado de trabalho, presença massiva do trabalho remoto e de telecolaboração, constante necessidade de atualização, competência intercultural e internacionalização das instituições.

O emprego da tecnologia por seus vários atores é desafiante para a educação de forma geral e também para o ensino-aprendizagem de línguas, em um contexto marcado por desafios como um contexto/sistema público (que atende a maioria da população), feito para dar conta de muitos alunos sem distinção de níveis em sala de aula, com pouco investimento na fluência de professores. Ainda assim, salienta-se a relevância da presença da tecnologia nos campos da linguagem, tendo em vista que o uso da tecnologia, através da interação no ciberespaço, possibilita o acesso a uma diversidade de materiais autênticos na língua materna ou em uma língua adicional, permitindo oportunidades de comunicação com outros falantes, mobilidade de utilização (dentro e fora da escola), a prática de diferentes habilidades linguísticas como fala, compreensão auditiva, leitura, escrita, além de proporcionar informações constantemente atualizadas. Discutir alguns aspectos referentes à relação entre tecnologia e ensino-aprendizagem de línguas é o tema da próxima seção.

1.2 A Tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas

Tecnologias têm proporcionado aos professores empregar situações reais de uso da língua através de gêneros digitais diversos como chats, jogos de videogames, *apps*, etc, recursos cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. O uso de telas ocorre a partir de atividades como leitura de textos autênticos, compreensão auditiva de programas de rádio, filmes e vídeos, emprego de apps dinâmicos e divertidos, uso de redes sociais para aprendizagem, no que se evidencia o quanto diversos recursos digitais estão presentes na cibercultura, os quais apresentam códigos semióticos diferenciados (KRESS, 2003; 2010).

Códigos semióticos diferenciados fazem parte de gêneros distintos. Segundo Marcuschi (2002, p. 19-20), gêneros são "fenômenos históricos", "entidades sócio-discursivas", "eventos textuais altamente maleáveis", caracterizados principalmente por suas "funções comunicativas, cognitivas e institucionais" e relacionados a "atividades sócio-culturais" e "inovações tecnológicas". Os gêneros digitais, orais e escritos estão presentes como um fenômeno do letramento digital, "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel" (SOARES, 2002, p. 51) e são

> [...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).

Com o grande avanço das tecnologias, podemos pensar no quanto tablets e smartphones podem criar e acessar experiências inimagináveis. Nesse ínterim, a tarefa do professor é auxiliar os alunos a adquirir habilidades como o domínio de tecnologia da informação a partir da capacidade técnica de leitura e interpretação de dados (LEVY, 1999). Um dos papéis do educador também é propor alternativas de aprendizagem de modo integrado, interativo e cooperativo, bem como preparar alunos para novas concepções de mundo e sociedade, novas formas de relações sociais, novas competências, especialmente tecnológicas. Coscarelli (2016) menciona a importância do oferecimento de subsídios didático-metodológicos, para que estudantes e professores possam aprender a usar adequadamente as tecnologias digitais de forma crítica, emancipadora e cidadã, promovendo letramento digital.

Segundo Oliveira (2006), entre novas competências necessárias do letramento digital estão a troca de mensagens eletrônicas (e-mails) instantâneos, o compartilhamento de informações, a busca da solução de problemas, a participação em discussões entre membros da comunidade da internet, o acesso a arquivos de dados, incluindo som, imagem, textos, consulta de biblioteca virtual, uso de serviços de streaming; criação de murais colaborativos com imagem, vídeo, áudio, entre outros; publicação e compartilhamento de trabalhos de alunos; criação de glossários colaborativos; de linhas do tempo e mapas mentais, entre outros. A tecnologia também pode auxiliar o aluno na programação de rotinas e processos, na reorganização, registro, acesso, manipulação e apresentação de informações com aplicativos, na simulação de experimentos relacionados com as ciências naturais e sociais, na comunicação e acesso à base de dados via e-mail e internet, enfim, é possível realizar uma série de atividades cotidianas digitalmente transformadas, as quais incluem, por exemplo, reuniões, leituras, anotações, formulários, reserva de viagens, leituras de mapas e compras.

Segundo Ghasemi e Masoud (2011), a rapidez, o estímulo a novas formas de aprender, o envolvimento da verbalização na aprendizagem colaborativa em grupo, a melhora da qualidade e da precisão de textos científicos das disciplinas acadêmicas, a anotação no texto de maneiras inovadoras, o enriquecimento ou a ampliação do contexto do estudo literário e a visualização dos textos em versões alternativas, são alguns dos benefícios das TICs ao ensino-aprendizagem de línguas. A esses benefícios, os autores acrescentam ainda o uso de uma ampla variedade de técnicas analíticas e críticas, a classificação e processamento rápido e eficiente do texto e de dados e o ordenamento, edição e organização do texto e de dados experimentalmente, através de combinações de palavras, imagens, sons e hipertextos. Macedo (2016) também menciona os meios multimídias como ótimos complementos didáticos, considerando aspectos como a interatividade, o feedback, a estrutura não-linear, a atualização dos materiais e os indicadores de progresso on-line.

Hoje também está presente em vários gêneros digitais do ensino-aprendizagem, aspectos da gamificação, que é atribuir características de jogos em contextos que não são jogos, o que manifesta, além do ludismo, uma interatividade que é intrínseca à leitura cibernética. A leitura cibernética ocorre apenas se o leitor se dispõe a realizar o pacto de um texto em movimento, texto que se faz na interação. A característica de construção/criação de sentidos pelo leitor evidencia-se com mais propriedade no hipertexto que, segundo Lévy (1993), diz respeito ao conjunto de nós/nodos, ou seja, palavras, páginas, imagens, gráficos, sons, entre outros, conectados em rede. O hipertexto apresenta seis princípios: "princípio de metamorfose", de "heterogeneidade", de "multiplicidade" e de "encaixe das escalas", de "exterioridade", de "topologia" e de "mobilidade dos centros", de modo que a construção de sentidos surge em ambientes sociais e por meio de interações sociais (KRESS, 2010, p.54).

Várias das características mencionadas acima fazem parte do que é chamado de internet 2.0: segunda geração da Internet, *World Wide Web*, marcada pela troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A internet do mundo atual, que está em transição para a próxima fase, que é a Internet 3.0, será construída sobre os conceitos centrais de descentralização, abertura e maior atuação do usuário. Entre alguns recursos de sites 2.0 que auxiliam no ensino-aprendizagem de línguas estão

> Weblogs, Wikis, sites de fotos como o Flickr, sites de vídeo como o YouTube, mundos virtuais como o Second Life, Microblogging, incluindo o Twitter, sites de redes sociais como o Facebook. Também é possível realizar pesquisa na Wikipédia, por exemplo ou o levantamento de opinião de grandes grupos (um formulário de pesquisa no Survey Monkey, por exemplo); se a comunicação e a troca de ideias ocorrerá entre grupos pequenos (bate-papo em grupos de WhatsApps, por exemplo) ou em grupos grandes (discussões no Debate.org, por exemplo); se a criação será individual (livro digital no Bookr, por exemplo) ou colaborativa (texto colaborativo no Google Docs, por exemplo); se a doação atingirá um número pequeno (compartilhamento Dropbox, por exemplo) ou grande de pessoas (publicação em uma página criada no Weebly, por exemplo). No YouTube, por exemplo, é possível criar atividades para que os estudantes tenham de coletar e doar. Em blogs é possível trabalhar arquivos de áudio como Vocaroo, SpeakPipe, bem como trabalhar com ferramentas diversas como Padlet, Kahoot, Quizzlet, Edpuzzle, Ggoogle forms, Google sites, Zunal, Biteable, Pathbrite, Flipgrid. (CONTIERO; SILVA; LIMA, 2019, p. 7).

Um aspecto do emprego das novas tecnologias, segundo Finardi e Pocino (2014), é a propiciação de experiências linguísticas não artificiais. É importante recordar que a exposição a recursos para aprendizagem de línguas na internet de modo não artificial pode contribuir para a consciência intercultural do aluno, na qual há uma consciência da pluralidade, em que se estabelece diálogos culturais, superando estereótipos, preconceitos, etnocentrismo e informações culturais estanques (ALMEIDA FILHO, 2002). Essa pluralidade forma um capital cultural e manifesta autenticidade em um mundo globalizado (RAJAGOPALAN, 2003).

Contudo, essas múltiplas possibilidades se refletem em desafios para alunos e professores. Dentre os desafios enfrentados pelos professores de línguas, encontram-se ações que envolvem a seleção de recursos e tecnologias visando transformá-los em material pedagógico que possibilite a realização de atividades eficazes para aprendizagem, contemplando aprendizes com diferentes necessidades, sendo essa uma tarefa crítica que é abordada no que se denomina de CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), prática definida por Levy (1997, p. 1) de forma sucinta e ampla como "a busca e estudo de aplicações do computador no ensino

e aprendizagem de línguas". A aprendizagem por CALL inclui os dispositivos de desktop e laptop que chamamos de computadores e as redes que os conectam, bem como os dispositivos periféricos a eles associados e uma série de outras inovações tecnológicas como PDAs (*personal digital assistants*), telefones celulares, lousas interativas eletrônicas, entre outros recursos (HUBBARD; LEVY, 2005).

Warschauer (2000) separou a história do CALL em três momentos: a) estrutural (décadas de 1970 a 1980), nessa foram desenvolvidos tutoriais para uso em computadores mainframe para fornecer aos alunos prática de gramática baseada em exercícios para fins de precisão; b) comunicativa (décadas de 1980 a 1990), em que computadores pessoais foram usados para exercícios comunicativos para obter precisão e fluência; e c) integrativa (século 21), na qual multimídia e a Internet foram usadas para expor os alunos à linguagem autêntica com o objetivo de precisão, fluência e agência.

Segundo Hubbard (2021), presumivelmente, a razão básica da prática de CALL é tornar o ensino ou aprendizagem de línguas "melhor". O autor questiona o que significa "melhor" e aponta algumas maneiras como a CALL pode afetar positivamente o processo de aprendizagem, dentre as vantagens, destaca-se:

> Os aprendizes adquirem conhecimentos ou habilidades linguísticas mais rapidamente ou com menos esforço (eficiência de aprendizagem);
>
> Os aprendizes captam o que é direcionado, retêm o conhecimento da língua ou habilidades por mais tempo e/ou aprendem mais sobre o que precisam (eficácia);
>
> Os aprendizes exigem menos espaço e menos tempo do professor, além de materiais mais acessíveis (eficiência institucional);
>
> Os aprendizes podem obter materiais ou interagir com experiências que, caso contrário, seria difíceis ou impossíveis;
>
> Os aprendizes podem aprender com eficácia mais ou menos igual em uma maior variedade de tempos/espaços (conveniência);
>
> Os aprendizes gostam mais do processo de aprendizagem de línguas ou estão dispostos a se envolver mais (motivação). (HUBBARD, 2021, p. 6).

Diante disso, podemos entender que a aprendizagem mediada pelo computador funciona como um facilitador do processo de ensino, ou seja, a CALL pode ser encarada como um grande aliado do professor de línguas, que passa a exercer o papel de ajudar o aluno a desenvolver o pensamento crítico para que ele possa avaliar a informação disponível no ciberespaço (LÉVY, 1999). Em outras palavras, o professor deixa de ser o detentor da informação para assumir o papel de mediar e orientar aprendizes em relação às ferramentas digitais disponíveis através das novas tecnologias. Segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013), para que se comprove a eficácia do uso da internet e das ferramentas tecnológicas por ela disponibilizadas enquanto ferramentas pedagógicas, acredita-se ser importante avaliar o valor que esse uso tem para os aprendizes. Ou seja, o uso da internet e outros recursos tecnológicos faz sentido para os nossos alunos? Os alunos têm acesso à rede? Apenas na escola, ou em casa também? Eles se identificam com o mundo tecnológico? Dominam uma língua estrangeira – em especial o inglês? (p. 197). Os questionamentos levantados pelas pesquisadoras demonstram a importância da formação constante dos professores de línguas, com vista a viabilizar o conhecimento e a preparação para que as novas tecnologias sejam incorporadas no processo de ensino-aprendizado de modo eficaz, bem como para preparar os aprendizes em relação

ao uso dessas tecnologias "a favor do conhecimento de forma consciente" (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013, p.198). Atualmente, há um grande interesse no aprendizado de idiomas assistido por dispositivos móveis (*MALL-mobile-assisted language learning*) e um interesse crescente, também, no aprendizado de idiomas assistido por robôs (*RALL-robot-assisted language learning*).

Além disso, as chamadas TICs são importantes para a educação linguística porque podem mudar o ambiente da sala de aula e permitir que o conteúdo se torne mais acessível ao aluno (MISHRA; KOEHLER, 2006). Assim, integrar a tecnologia à instrução envolve mais do que apenas ensinar habilidades de informática, exige que os educadores procurem meios de inovação a fim de incentivar o envolvimento dos alunos e desenvolver seu aprendizado, promovendo oportunidades de interação comunicativa e reflexão sobre o uso da língua na contemporaneidade.

Em sua tese sobre aprendizagem de inglês como Língua Adicional (LA) e o desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia, Lopes Junior (2019) defende que:

> A tecnologia empodera os professores da língua inglesa como L2 com uma ampla variedade de materiais e recursos, que os tornam capazes de buscarem novas formas de ensinar. Os alunos são da mesma maneira empoderados pela tecnologia, uma vez que têm a oportunidade de usar a língua para comunicação com outras pessoas e de escolherem aquilo que é mais relevante no momento, ignorando aquilo que não lhes interessa. Esses recursos tecnológicos dão oportunidades para os alunos saberem o que está acontecendo no mundo em várias áreas de interesse: cultura, ciência, esportes, política etc.[...] As tecnologias atuais podem, de fato, ajudar os aprendizes durante o seu processo de desenvolvimento linguístico como também de serem agentes da sua própria aprendizagem. (LOPES JUNIOR, 2019, p. 48-49).

As ferramentas que podem ser aplicadas para auxiliar os estudantes de línguas a expandir suas habilidades de aprendizagem são diversas. Em seu artigo "Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro", Paiva (2019) apresenta uma retomada histórica sobre as diferentes tecnologias aplicadas ao ensino de línguas modernas, destacando três momentos marcantes neste âmbito: 1) a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos; 2) tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete que possibilitaram a criação dos laboratórios de língua e dos gravadores portáteis, que eram facilmente carregados pelos professores para as salas de aula; 3) Criação do computador e da internet e evolução dos equipamentos e dos telefones celulares.

Cabe ressaltarmos que cada momento histórico está atrelado a novas criações e, portanto, "toda aprendizagem, em todos os tempos, é mediada pelas tecnologias disponíveis" (KENSKI, 2003, p.3). Lipponen (2010) compreende os computadores, *tablets* e os celulares como as novas ferramentas para o letramento, sendo "com e por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso" (LIPPONEN, 2010, p. 52, apud PAIVA, 2019).

O referido artigo de Paiva (2019), traz uma lista de ferramentas variadas que podem ser aplicadas pelos professores nas aulas de línguas adicionais. Apresentam-se abaixo as ferramentas citadas por Paiva associadas a contribuições de Borsatti (2022), que em sua tese de doutorado sobre a leitura em língua inglesa para fins acadêmicos e o uso de tradutores automáticos, adicionou recursos digitais, especialmente os que se tornaram mais utilizados durante e após a pandemia de COVID-19 (período de adaptação de professores e estudantes ao processo de ensino e aprendizagem remoto):

- Whatsapp para trabalhos em grupo;
- Skype para interação por vídeo e voz em tempo real para atividades acadêmicas;
- ***Zoom e Google Meet**, que se tornaram muito usadas diante da necessidade das aulas retomas devido à pandemia de covid-19;
- Dropbox, icloud e outros espaços virtuais para armazenamento de dados;
- Corpora públicos para consulta e estudos sobre diversas línguas, como, por exemplo, o Corpus of Contemporary American English (COCA), disponível em: http://corpus.byu. edu/coca/;
- Dicionários eletrônicos;
- ****Tradutores automáticos*** - Google Translate, Reverso, DeepL, Microsoft
- Aplicativos para aprendizagem de línguas; (*ex: **Duolingo**)
- Redes sociais para atividades pedagógicas, por exemplo, o Facebook; ***Instagram; *Twitter**;
- Formulários eletrônicos, por exemplo, Survey Monkey, para criação de questionários e coleta de informações;
- ****Google forms***;
- Google docs e ferramentas wiki para escrita colaborativa;
- Google Drive para compartilhamento de material;
- Ferramentas de apresentação como Power Point e Prezi; ***Canva**
- Jogos na web;
- ***Jogos didáticos interativos, por exemplo, Kahoot**.
- Rádio na web; ****Podcasts***
- Ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle;
- ***Site** para cantar em inglês. Ex. lyrics training – https://lyricstraining.com;
- ***Murais eletrônicos como Padlet**;
- Youtube e outros repositórios de vídeos para publicação de aulas, tutoriais e atividades realizadas pelos estudantes.

Frente aos múltiplos suportes digitais listados, ressalta-se que os dicionários impressos, que sempre foram uma necessidade para os estudantes de LA, ao longo das últimas décadas perderam espaço a partir do surgimento dos dicionários eletrônicos e dos tradutores automáticos, que ampliaram a sua usabilidade através dos smartphones com recursos de internet. Consequentemente, os aprendizes de LA passaram a desfrutar da praticidade dos dicionários *online* e aplicativos de fácil acesso e uso, com destaque especial para o *Google Translat*e. Go-

Ionka et al. (2014) mencionam o crescente aumento do uso de algumas tecnologias de aprendizado de idiomas como e-Portfólios, dicionários eletrônicos, sistemas tutores inteligentes, verificadores gramaticais, reconhecimento automático de fala, computação social baseada em rede, entre outros.

Esses recursos são valiosos para um leitor menos proficiente, especialmente quando se trata de uma leitura em LA, considerando que a compreensão leitora está diretamente associada ao reconhecimento das palavras. Portanto, os processos de nível inferior, que, quando automatizados, propiciam o processamento da informação lida e, consequentemente, viabilizam os processos de nível superior da compreensão (PERFETTI, 2007), uma vez que a leitura em LA só é automatizada quando o leitor tem um nível de proficiência mais elevado que irá proporcionar o reconhecimento das palavras. Para isso, é preciso que o aprendiz/leitor utilize recursos e estratégias para atingir a compreensão.

No caso de leitores hábeis, o conhecimento prévio é reconhecido como um fator de compreensão (ALDERSON; URQUHART, 1985). Contudo, alguns estudos documentaram casos em que leitores menos hábeis em LA muitas vezes usam, erroneamente, seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências na língua-alvo (BORSATTI, 2022). Isso implica em dizer que inferir o significado das palavras através das pistas contextuais não garante a compreensão. Além disso, o excesso de inferências pode desencadear um processo de frustração porque há momentos durante a leitura em que é necessário saber o significado das palavras (GRABE; STOLLER, 1997). Nesse sentido, o uso de dicionários eletrônicos e tradutores podem auxiliar o leitor menos proficiente em LA e oportunizar a aprendizagem de vocabulário, cabendo ao professor instruir o uso de forma eficaz, conhecendo as ferramentas para então poder utilizá-las visando a aprendizagem (BORSATTI, 2022).

Fica claro até aqui o avanço tecnológico e seu papel na educação, nos espaços educacionais, em relação aos docentes e estudantes, bem como o quanto a tecnologia pode se entrelaçar a vários domínios do conhecimento, como as línguas. Ressaltamos o papel do professor enquanto um mediador da relação entre os estudantes e os recursos tecnológicos disponíveis para facilitar a aprendizagem. Para isso, é preciso que haja uma abertura para o entendimento do funcionamento dessas ferramentas e suas possibilidades pedagógicas, de modo a oportunizar práticas enriquecedoras a partir de bases que já são utilizadas pelos aprendizes, porém deslocando o foco para a aprendizagem dos aspectos linguísticos.

1.3 O engajamento através de experiências autênticas com o uso da tecnologia

Conforme já foi mencionado, o uso da tecnologia não pode ser um objetivo em si; em vez disso, a tecnologia é uma ferramenta que oferece suporte aos aprendizes em relação ao uso da língua-alvo, proporcionando a realização de tarefas autênticas de maneiras culturalmente apropriadas. Além disso, é importante destacar que a tecnologia é um meio que pode facilitar o aprendizado, porém o seu uso deve ser projetado pelo professor com foco no aprendiz e com o intuito de desenvolver a proficiência na língua-alvo através de experiências de aprendizado interativas, significativas e cognitivamente envolventes.

Abordamos especialmente a habilidade de leitura no ensino de línguas, portanto, neste viés, a primeira preocupação do professor deve estar na identificação do nível de compreensão dos leitores. Constata-se a importância de controlar a habilidade de leitura especialmente em língua adicional, além de incluir nas tarefas textos autênticos de diferentes gêneros como artigos de sites da internet, posts em redes sociais, memes, livros (ou trechos de livros) do interesse dos aprendizes, entre outros. Conforme aponta Leffa (2007), o trabalho com material autêntico facilita a aprendizagem, gerando motivação para os aprendizes.

Entendemos o termo "autêntico" como uma oposição à linguagem artificial produzida para os livros-texto e diálogos instrucionais. Para Jacobson, Degener e Purcell-Gates (2003), os materiais autênticos são materiais usados nas salas de aula da mesma forma que seriam usados na vida real. Um texto autêntico significa que não foi escrito para uma aula de LA, ou seja, não foi adaptado ou cortado e também mantém sua gramática e vocabulário originais. Consideramos, diante dessas concepções, resumo de artigos, artigos e capítulos de livros científicos como materiais autênticos para estudantes de pós-graduação com uma necessidade real de ler este tipo de material para suas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos modos de produção, circulação e consumo da informação têm mudado cenários em um mundo globalizado e dinâmico. Uma das marcas dessa nova sociedade, de grande influência da internet, é a presença das TICs que desempenham uma colaboração ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, já que “o rápido avanço tecnológico e a contínua produção de softwares educativos têm contribuído sobremaneira para o estreitamento dos laços entre a educação e a informática” (LOPES, 2005, p. 4).

Destaca-se ainda que a tecnologia é mutável, pois ela se atualiza em uma velocidade cada vez maior. A educação tem a seu dispor diversos objetos de aprendizagem e recursos educacionais abertos de diferentes naturezas e, ademais, sabe-se que novas ferramentas de inteligência artificial estão sendo introduzidas no ambiente virtual, como por exemplo o *ChatGPT*, que pode alterar substancialmente o modo dos estudantes se relacionam com o conhecimento, e portanto, é preciso que os professores desenvolvam uma análise crítica que permita um olhar pedagógico para além de uma possível ameaça ao papel da docência nesse contexto.

O crescente desenvolvimento da interface entre a tecnologia e a linguagem na era digital trouxe uma gama de oportunidades relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas. No aspecto de ensino-aprendizagem de línguas, a leitura está presente em uma série de situações linguísticas autênticas, o leitor é um processador textual ativo, que mobiliza seus conhecimentos prévios, realiza inferências, associações, pressuposições, elaborando esquemas de representação textual através do emprego de estratégias e habilidades leitoras e pode se valer de ferramentas tecnológicas, algumas das quais exploradas no desenvolvimento.

O ambiente virtual possibilita o acesso a diferentes recursos linguísticos através de uma variedade de ferramentas que podem ser aplicadas na aprendizagem de línguas nos mais diversos aspectos. Diante desse panorama, é fundamental uma análise o sobre o papel do professor de línguas enquanto um agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, que

deve estar apto a atuar no contexto pedagógico das TDICs, possibilitando a orientação e a reflexão sobre os métodos de utilização dessas tecnologias na educação, visando a formação de sujeitos responsáveis e colaboradores no mundo digital por meio da cultura do diálogo e o acompanhamento do contexto sociocultural vigente.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. This test is unfair: I'm not an economist. In: CARRELL, P. C.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading.** New York, NY: Cambridge University Press, 1985. p. 168-182.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.J.C.; SANTOS, P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira.** Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola.** Brasília: MEC, 2015. p. 69-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em: 12 set. 2015.

BORSATTI, D. A. **Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora.** 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, 3., 2006. **Anais [...]**. São Paulo: Vivo, 2006. Disponível em: https://bit.ly/2WvgwNb. Acesso em: 06 mai. 2020.

CONTIERO, L.; SILVA, J. T.; LIMA, J. A. Tecnologias digitais e ensino de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais [...]**. Maceió: Conedu, 2019.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EBERSPÄCHER, H. F. et al. Eureka: um ambiente de aprendizagem cooperativa baseado na Web para Educação à Distância. In: **LAMI-Laboratório de Mídias Interativas.** Curitiba: PUCPR, 1999.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha Desterron**, n. 66, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, 2013.

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era.** London: Springer Open, 2015. Disponível em http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-04093-6&gt. Acesso em: 25 jul. 2015.

GHASEMI, B.; MASOUD, H. The Study of the Characteristics of Successful English Language Teachers from the View Point of the English Language Students of Islamic Azad University, Hamedan Branch. **Procedia -Social and Behavioral Sciences,** v. 28, p. 411-415, 2011.

GOLONKA, E.M. et al. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. **Computer assisted language learning**, v. 27, n.1, p. 70-105, 2014.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading and vocabular development in a second language. In: COADY, J. HUCKIN, T. (Eds.). **Second language vocabulary acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HUBBARD, P.; LEVY, M. **Teacher education in CALL**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

HUBBARD, P. **An Invitation to CALL Foundations of Computer-Assisted Language Learning.** [S.l.]: Asia-Pacific Association for Computer-Assisted Language Learning (APACALL), 2021.

JACOBSON, E., DEGENER, S, PURCELL-GATES, V. **Creating authentic materials and activities for the adult literacy classroom: A handbook for practitioners.** Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2003. Disponível em: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age.** London/New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.** New York: Routledge, 2010.

LEFFA, V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning: Context and conceptualization.** Oxford: Clarendon, 1997.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

LEVY. P. ***Cibercultura.*** *1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.*

LIPPONEN, L. Information literacy as situated and distributed activity. In: LLOYD, A.; TALJA, S. (eds.). ***Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together.*** *Wagga Wagga, New South Wales: Centre for Information Studies, 2010.*

LOPES JÚNIOR, J. A. ***Aprendizagem de inglês como L2 baseada em tarefas: um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia.*** *2019. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2019. Disponível em: http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6413/1/Tese_Juarez_Lopes.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.*

LOPES, D. V. ***As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras.*** *2005. Disponível em: http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf. Acesso em: jun. 2015.*

MACEDO, K. ***Encontros e desencontros na formação do aluno e do professor na educação a distância.*** *2016. Disponível em: https://bityli.com/95eO3.Acesso em: 20 mar. 2020.*

MARCUSCHI, J. A. ***Gêneros textuais e o ensino de língua.*** *Pernambuco: UFP, 2002.*

MENDES, A. ***TIC -Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?*** *2008. Disponível em: http://imasters.com.br/artigo/8278/. Acesso em: 15 jun. 2015.*

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. ***Teachers College Record,*** *v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.*

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas . Coleção Mídias Contemporâneas. ***Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens,*** *v. 2. p. 15-33, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 17 abr. 2017.*

OLIVEIRA NETTO, A. A. ***Novas tecnologias & universidade –da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas.*** *Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.*

OLIVEIRA, A. S. Inclusão digital. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) ***Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação.*** *Maceió: Edufal, 2006.*

PAIVA, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. ***Revista da Abrali****n, v. 18, n. 1, 2019, p. 2-26.*

PERFETTI, C. A. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. ***Scientific Studies of Reading****, v. 11, n. 4, p. 357-3832007.*

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

ROMAGNA, J.; EICH, M.S.; BENCKE, D.B. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: um panorama do uso de TICs e a construção de um site pedagógico. ***LínguaTec****, v. 5, n. 1, p. 236-260, 2020.*

SINGH, H. Building effective blended learning programs. ***Educational Technology****, v. 43, p. 51-54, 2003.*

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. ***Educação e Sociedade****, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002.*

TAYLOR, R.P. ***The computer in lhe school; tutor, tool, tutee.*** *New York/London: Teachers College Press, 1980.*

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. ***English Teachers' Journal,*** *v. 53, p. 61-67, 2000.*

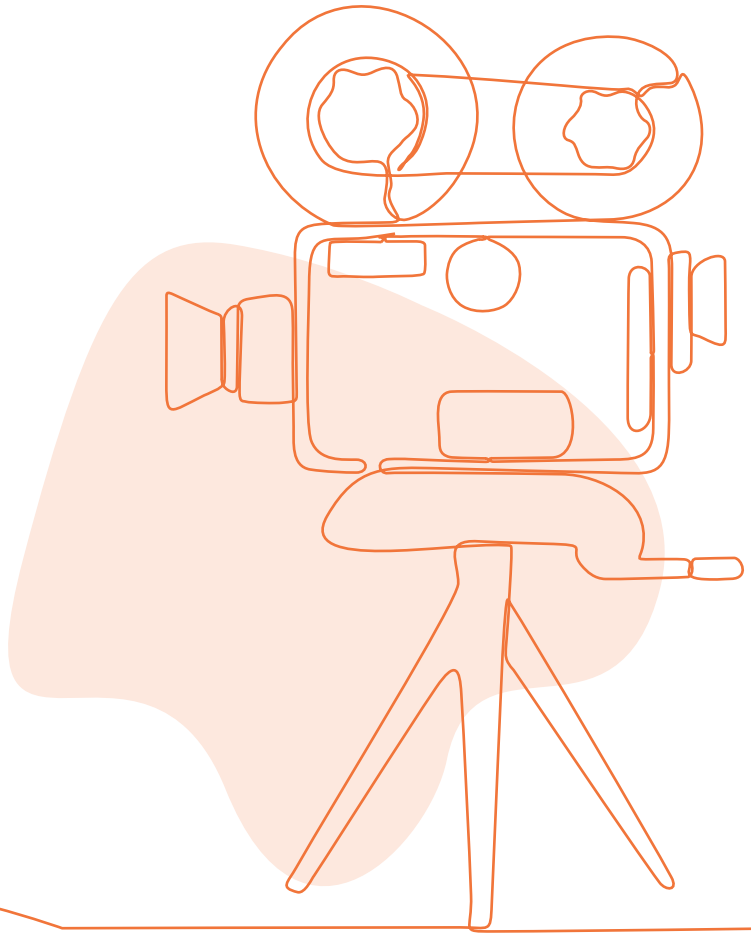
BIODADOS

Diane Blank Bencke. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul –IFRS Alvorada.

diane.bencke@alvorada.ifrs.edu.br

Débora Borsatti. Doutora em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul –UNISC. Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul-IFSUL Venâncio Aires.

deboraborsatti@ifsul.edu.br



CINEMA COMO ALIADO NO ENSINO DE LITERATURA

Célia Regina Delácio Fernandes
Jessica Sotolani Manfré

INTRODUÇÃO

Não é segredo que, atualmente, o cinema ocupa um espaço maior que a literatura na vida dos estudantes e dos brasileiros em geral. É só olhar o panorama das enormes filas de cinema no lançamento de qualquer filme de super-herói e o boom dos *streamings* e, do outro lado, o esvaziamento de bibliotecas e livrarias.

No entanto, os filmes não são inimigos dos professores de literatura, nem dos livros. Pelo contrário, é importante voltar nossa atenção para o potencial que a sétima arte tem de encantar e educar os jovens.

> O Cinema também educa, oferece parâmetros de significância como horizonte a ser aprendido, discutido, compreendido e assumido, introduzindo o indivíduo ao universo literário [...] Isso significa que cinema e literatura possuem elementos comuns a ponto de certas experiências servirem de encontro entre as duas (SILVA, 2015, p. 5434).

Os filmes podem (e devem) ser utilizados para mostrar aos alunos a maravilha que existe em universos fantásticos, bem como expandir o senso crítico e a noção de realidade a partir de obras históricas e documentais.

Para se interessar pela leitura, é imprescindível que o aluno primeiro tenha contato com o livro, saiba que esse objeto existe e saiba manuseá-lo. Nesse sentido, os curtas e longas metragens podem ser usados como uma ponte, que servirá para introduzir o leitor no universo estético e representativo da realidade.

As adaptações de obras literárias são uma grande pedida pois, além de serem muito atrativas, direcionam o interesse do estudante (leitor em potencial) a existência de uma versão que originou aquele universo cinematográfico. O caráter comparativo nesse momento oferece ao professor várias possibilidades de tratamento e aprofundamento. A experiência pode ser enriquecedora, ao passo que gera discussões que não se limitam somente ao plano conteudístico do livro e do filme, mas se amplia ao abordar os pontos de construção narrativa, padrões estéticos, carga discursiva das escolhas e representações, entre outras possibilidades.

Suscitar o amor pela leitura e o cultivo do hábito de ler é plantar nos estudantes a semente da fabulação, força motriz da imaginação e geradora de equilíbrio psíquico e emocional. Nas palavras do mestre Antonio Candido (2004, p. 174):

> Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade.

No entanto, o ponto deste trabalho não é valorizar uma arte em detrimento da outra, afinal cada uma é instituída por suas próprias especificidades. É claro que o cinema, enquanto criação secular, se influencia pela milenar arte literária. Pode se considerar indiscutível

> [...] a influência da literatura na construção do texto cinematográfico. Com efeito, o cinema e a literatura partilham ambos de um conjunto de homologias estruturais (como diria Umberto Eco), a começar pela presença transnarrativa das categorias do espaço e do tempo. E como nesse âmbito a precedência pertence à literatura, não admira que esta se tenha, em diversos casos, traduzido como modelo. De fato, o cinema, jovem arte de pouco mais de cem anos, configurou grande parte de sua estética a partir do sistema semiótico literário. É sintomático que Griffith, isto é, aquele que a crítica celebra como pai do cinema enquanto arte (arte de ficcionalizar eventos), tenha equacionado as formas básicas da representação fílmica a partir da narrativa de Dickens, nomeadamente o signo técnico-narrativo da montagem paralela, como sublinhou Eisenstein (JOZEF, 2010, p. 244).

Tanto livro quanto filme são obras de arte carregadas de valores, simbologias, discursos, estruturas e padrões. Apesar das aproximações entre ambas as mídias,

> [...] as linguagens e respectivos códigos entre cinema e literatura distinguem-se não só pela estruturação temporal da narrativa – tempo de projeção / tempo de leitura. A imagem é fato apresentado que, jogando com a duplicação do objeto e o movimento, proporciona nova forma de percepção, através de sua construção ativa (JOZEF, 2010, p. 138).

Como manifestações artísticas, ambas requerem um tratamento especial e cuidadoso. Munidos dessa informação, os professores estarão aptos a utilizarem uma ou outra arte sem reduzi-las meramente a uma função.

As teorias que constituem o terreno basilar deste trabalho e fundamentam a proposta de atividade se corporificam através do texto "Estratégias para o ensino da literatura: a sistematização necessária", presente no livro Letramento literário: teoria e prática, publicado por Rildo Cosson em 2006.

A metodologia adotada na proposição da atividade é, no aspecto micro, a apresentação e discussão das obras Alice no país das maravilhas (2010) e A viagem de Chihiro (2001). No aspecto macro, a metodologia didática se pauta pelos escritos de Cosson em relação à formação de leitores.

O objetivo geral deste artigo é o de contribuir, de forma construtiva, com os professores da educação básica no processo de formação de leitores no trato com seus alunos. Já o objetivo específico é constituir um roteiro de atividade que poderá ser utilizado e adaptado pelos docentes. O roteiro utiliza como instrumentos filmes para instigar a curiosidade e o interesse pela leitura.

Neste percurso será feito um aprofundamento teórico nas questões que baseiam todo o desenvolvimento da atividade proposta e da produção do artigo. Seguinte a isso, será explanado o roteiro proposto e, por fim, algumas considerações sobre formas e a importância da aplicação.

1. DESENVOLVIMENTO

A apresentação de filmes na sala de aula está imbuída de preconceitos e falas negativas. Diferentes membros da comunidade escolar atribuem ao filme uma forma de passar o tempo, de não fazer planejamento e não dar aula. A proposta de atividade, apresentada a seguir, tem o objetivo de ressignificar a presença do audiovisual na comunidade e, além disso, levantar a moral do cinema como meio de abstração da realidade e de formação de leitores.

Justificando a presença e a importância do cinema como ferramenta formativa, cultural e educacional, Silva (2015, p. 5437) defende que

> O uso de mídias cinematográficas em sala de aula pode servir de suporte ao professor para trabalhar vários conceitos, temas e significados utilizados na vida diária dos seus alunos. O cinema pode servir como ferramenta pedagógica para ajudar no ensino-aprendizagem. Sendo assim, percebemos que o uso deste meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural do professor e do aluno. A arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura e pode exercer influência positiva nos estudantes e professores, quando bem utilizadas.

Para que o êxito nessa atividade seja alcançado, é necessário muito empenho do professor e participação das outras instâncias escolares. Somente por meio de leitura, pesquisa, reflexão e prática que os saberes se desenvolvem e refletem na vida de quem está envolvido. Assim sendo, o professor que decidir adotar este (ou qualquer outro método que fuja do engessamento curricular) deverá estar ciente dos desafios que terá em sua jornada.

A atividade será dividida em 4 momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, seguindo a sequência básica de Cosson (2006). O tempo de leitura será decidido pelo docente regente com base na sua ciência das habilidades e carências de seus estudantes. A recomendação inicial é de que a motivação e a introdução não levem mais do que uma aula cada.

Em função da extensão da obra literária escolhida, sugere-se que a leitura do romance seja feita por cada aluno em seu lar. No entanto, é importante marcar esse momento de leitura com atividades de intervalo realizadas na sala de aula, a serem programadas e distribuídas pelo professor como forma de estabelecimento de parâmetros de interpretação de leitura.

A interpretação é a última etapa da atividade e consiste em uma produção. O cuidado nessa fase é fundamental, pois uma atividade mais rígida e tradicional pode dar a sensação de que todo o processo não foi proveitoso. Aqui, o professor precisa se munir de sua criatividade e jogo de cintura para envolver os jovens em uma vivência marcante. A tecnologia pode ser uma aliada nesse processo.

A laboração engendrada neste projeto foi desenvolvida especificamente para este artigo e visa ser um meio de dar suporte ao docente na sua lida do dia-a-dia escolar. Ao docente que se interessar pela proposta, que encontre aqui uma base para suas aulas e uma ponte para a continuidade dos seus estudos. Os romances exemplificados podem ser substituídos por outros que forem de maior interesse para a ementa curricular, para prática docente e para adequação à realidade de cada turma.

Alice no país das maravilhas (CARROLL, 2010) é um clássico da literatura inglesa tão popular que pode ser considerado uma obra canônica na literatura mundial, apreciado por diversas gerações. Além de seus personagens icônicos, signos marcantes e caráter de fantasia, a obra marca a passagem da juventude de Alice em transição para sua vida adulta.

A viagem de Chihiro (MIYAZAKI, 2001) é um longa-metragem japonês de animação do estúdio Ghibli. Pelo distanciamento geográfico e cultural, essa obra cinematográfica não é tão conhecida no ocidente quanto a literária. O filme mostra a personagem principal, Chihiro, e sua vivência pelo mundo espiritual, sua luta para salvar seus pais e os amigos que ela faz. Neste longa também se anuncia a passagem da infância para a maturidade.

MOTIVAÇÃO

Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as obras e despertar a curiosidade.	Por serem duas obras icônicas circunscritas no imaginário popular, é provável que, ao mostrar imagens do filme *A viagem de Chihiro* (2001) e da adaptação de *Alice no país das maravilhas* (2010), os alunos reconhecerão do que se trata. É o momento de valorizar o conhecimento de mundo dos estudantes e articular a capacidade deles de conjecturar as histórias.

A motivação é o momento de introduzir os aparatos artísticos que os alunos manterão contato enquanto durar a atividade. É ideal que ela não dure mais do que uma aula, pois o objetivo não é exaurir as informações sobre cada obra nem apresentar biografias cansativas dos seus autores. É importante mediar os alunos e incentivar suposições e opiniões sobre as histórias com o objetivo de fortalecer o terreno para a imaginação, sem temer direcionar o olhar do leitor, pois

> [...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2006, p. 56).

Também cabe dialogar sobre a própria experiência dos alunos em relação a passagem da infância para a adolescência, seus sentimentos, principais mudanças, se eles veem esse processo sendo representado nas telas, nos livros ou nas redes sociais e suas opiniões sobre essas representações. Suscitar essa discussão é importante para possibilitar que os alunos gerem identificação entre as duas obras, entre si e as obras e entre os colegas de forma significativa.

A motivação é o momento de arrebatamento, de conquistar definitivamente os jovens como leitores em potencial. Segundo Cosson (2006, p. 55):

[...] cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir, à construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Sumariamente, esta aula poderá ser usada para prover informações mais técnicas: explanar como se dará o decorrer da Sequência Básica, a pertinência e características estéticas das obras que serão lidas, a contextualização social e histórica do filme e do livro, breve biografia do autor/diretor. Além do caráter informativo, a motivação também é usada para gerar aproximação entre as vivências dos estudantes e dos personagens que farão parte de suas vidas enquanto durar a atividade.

INTRODUÇÃO

Mostrar o livro físico, justificar a escolha, cativar o leitor em potencial.	A introdução dá continuidade ao que foi iniciado na motivação e tem o objetivo de aproximar ainda mais o futuro leitor da obra que será lida. Para promover essa aproximação, o professor dispõe de recursos paradidáticos como a tecnologia, conteúdo de redes sociais, humor e sua própria bagagem.

É na introdução o momento adequado para o professor mostrar o livro físico para que as crianças tenham um primeiro contato visual e tátil com a obra. O docente deve ensinar os alunos a manusear adequadamente o objeto-livro e também falar sobre a importância de analisar os elementos estéticos que constituem a capa, ler a contracapa, orelhas e prólogo. O papel do professor é "assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha" (COSSON, 2006, p. 60).

Um dos suportes que os docentes podem utilizar na missão de cativar os estudantes na fase da introdução é o uso da tecnologia. Muitos booktokers e booktubers (criadores de conteúdo digital em plataformas de vídeo que atuam como divulgadores literários) produzem conteúdos, como resenhas e análises, que falam na linguagem dos jovens e conduzem a nova geração de leitores. Esses materiais podem ser exibidos em sala de aula utilizando o projetor e o efeito esperado é que os estudantes vejam que a obra repercute para além da sala de aula.

Os passos sugeridos para esta etapa são: apresentação das justificativas de escolha das obras, destacando sua relevância para os alunos; apresentar o livro físico para que os estudantes tenham contato e ensinar o manuseio correto; utilizar aparato tecnológico e/ou carismático como forma de atrair os alunos, que são leitores em potencial.

LEITURA

Exibir o filme e orientar a leitura.	A exibição do filme *A viagem de Chihiro* poderá ser feita em sala de aula, enquanto a leitura de *Alice no país das maravilhas* preferivelmente poderá ser realizada de forma domiciliar e individual por cada estudante, mediada por atividades de intervalo de leitura a serem feitas na sala de aula.

Apesar de se constituir em um formato de mídia diferente do livro, o filme também é um texto que precisa ser lido. Se considerarmos a leitura como o ato de decifrar e assimilar signos e assim dar sentido a uma mensagem, filmes e livros são materiais de leitura que, por sua vez, nos oferecem uma leitura de mundo. Segundo Jozef (2010, p. 238) "existem relações de sentido mútuo e certas semelhanças entre cinema e literatura: o contar uma história sob forma visual do narrar, as constantes analogias, ainda que discutíveis, entre cena e palavra, sequência e frase". O educador deve preparar os estudantes para ler nos mais variados formatos, pois o mundo não se limita ao livro impresso e as demandas da vida contemporânea mudam a todo momento.

A viagem de Chihiro pode gerar certa estranheza nas crianças ou adolescentes por não seguir a trama e os padrões estéticos convencionados no ocidente. A animação foca muito no aspecto cultural e espiritual japonês, o que não será de tudo estranho para o público juvenil brasileiro, que está acostumado a assistir animes (animações japonesas seriadas). O professor, que terá assistido ao filme antes em sua casa, poderá dialogar com seus alunos a partir de dúvidas ou comentários que os mesmos apresentem.

Após o filme, o professor pode realizar algumas atividades de aprofundamento de compreensão com os estudantes. A mais eficaz e que pode ser realizada imediatamente é uma discussão mediada por perguntas orientadoras, de forma a expandir o entendimento dos espectadores para além dos elementos explícitos na tela.

- Quais mudanças a personagem principal sofreu ao longo da história?
- Quais acontecimentos ocasionaram essa mudança?
- O que poderia ter acontecido se a Chihiro não tivesse tido contato com o mundo espiritual?
- Houve amadurecimento da personagem durante sua jornada?

Depois do filme, o docente irá instruir a leitura do romance Alice no país das maravilhas (CARROLL, 2010) e estabelecer os combinados de leitura e prazos. A leitura do romance será feita de forma individual e domiciliar por cada estudante. Nesse ponto o professor deverá explicar como funcionarão as atividades de intervalo de leitura, a serem realizadas de forma conjunta na sala de aula. É interessante que o professor possa começar a leitura já na sala de aula, distribuindo os exemplares e lendo o prefácio ou primeiro capítulo da obra.

As atividades de intervalo são um parâmetro importante para que o professor analise o nível de compreensão de leitura dos estudantes. "A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista" (COSSON, 2006, p. 62). Elas devem acontecer periodicamente e distribuídas dentro do cronograma de leitura estabelecido pelo regente. Nessas atividades, é possível trazer textos literários curtos ou vídeos que se relacionem a temática escolhida. No caso da atividade aqui proposta, é interessante trazer materiais que falem sobre a transição entre infância, juventude e amadurecimento.

Para Cosson (2006, p. 63), outras atividades de intervalo possíveis podem ser

> [...] a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar.

Assim, os componentes que estruturam a etapa "leitura" são: a exibição do filme em sala de aula, a discussão subsequente mediada pelo professor, as orientações de leitura, a iniciação da leitura feita pelo docente e o próprio envolvimento do aluno com o livro no tempo de leitura fora da sala de aula.

INTERPRETAÇÃO

Resultados e reflexão sobre atividade	Além do diagnóstico de leitura que pode ser feito por meio da produção gerada nesta etapa de interpretação, é uma oportunidade para tornar ainda mais marcante esta experiência estética e literária para os jovens leitores. Nesta etapa, é esperada uma produção que registre os frutos das leituras realizadas por cada estudante.

Finalizado o prazo estipulado para leitura, é hora de fazer a atividade final: a interpretação. Os novos leitores precisam saber que agora fazem parte de uma nova comunidade, que podem trocar ideias com outros leitores que leram a mesma obra, que podem ter acesso a obras semelhantes. Para públicos mais maduros, como alunos do ensino médio, é possível fazer a recomendação de apps de leitura que formam comunidade de leitores, como o **Cabeceira**[1] ou o **Skoob**[2].

[1]*Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.taglivros.cabeceira&hl=pt_BR&gl=US*
[2]*Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gaudium.skoob&hl=pt_BR&gl=US*

Enquanto os apps são interessantes para a vida de leituras que está começando, é importante começar esse processo de socialização das impressões de leitura na sala de aula. Por meio do compartilhamento das vivências de cada estudante de forma coletiva, é viável a construção de novos saberes e a ressignificação de entendimentos e preceitos que se formaram durante a leitura individual. Por isso,

> [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 66).

Essa etapa da atividade requer um registro como resultado das leituras e discussões promovidas em sala de aula. Atividades mais engessadas, como um relatório, podem comprometer toda a atividade realizada. Para Cosson (2006, p. 66), "o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar". A finalização é o acessório que vai dar o tom que ficará na memória de todos os envolvidos no processo.

Várias alternativas interessantes são possíveis, a depender do tempo e recursos que o docente dispõe para utilizar: a dramatização teatral dos principais acontecimentos do livro; a produção de texto que coloca o aluno como autor da história, brincando com finais alternativos, dando continuidade a história, mudando pontos de vista ou se inserindo como personagem do livro etc. Outra possibilidade é a produção de conteúdo para plataformas digitais, podendo ser um vídeo curto, animação ou imagens com texto.

Em síntese, o momento de interpretação é destinado à partilha de aprendizados e a produção de uma atividade, que servirá de registro das obras lidas e do processo de amadurecimento do leitor. Algumas possibilidades de trabalho foram mencionadas no parágrafo anterior e podem ser escolhidas pelo professor, entre outros formatos de atividade que não foram mencionados, de acordo com o que se adequa mais a realidade de suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartas estão na mesa. A atividade aqui proposta, com suporte na sequência básica do Cosson, é um aparato que pode ser usado como inspiração ou projeto a ser aplicado em sala de aula com o objetivo de cativar leitores pelo uso do cinema. As atividades e obras utilizadas podem ser alteradas e adequadas de forma a melhor atender a realidade de cada escola e turma.

Em um período em que as informações rápidas chegam com grande facilidade e ocupam um enorme espaço na vida de todos, é difícil manter um hábito laboral e que requer mais tempo, como a leitura literária. Unir forças entre mediadores e usar outros recursos, como a tecnologia e o cinema, no cultivo de leitores entre as novas gerações pode ser bem mais instigante. E, se a educação e o cinema fazem parte intrinsecamente de nossas vidas, este "é, potencialmente, o espaço de ensino aprendizagem que produz conhecimento e pode, pela pedagogia que veicula, ser um aparato sociocultural complementar para transformar a sociedade" (SILVA, 2015, p. 5439).

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. ***Vários escritos.*** *Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.*

CARROLL, Lewis. ***Alice no País das Maravilhas****. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.*

COSSON, Rildo. Estratégias para o ensino da literatura: a sistematização necessária. In: COSSON, Rildo. ***Letramento literário:*** *teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.*

JOZEF, Bella. Cinema e literatura: algumas reflexões. ***Revista Contexto****, n. 17, p. 237-253, 2010. (Dossiê: O Teatro e Suas Arenas). Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6601 Acesso em: 13 jul. 2022.*

MIYAZAKI, Hayao. ***A viagem de Chihiro****. Roteiro original: Hayao Miyazaki. 2001.*

SILVA, Maciel Rodrigues da. Literatura e cinema: a sétima arte como promotora de leitores. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12., 26 a 29 out. 2015, Curitiba. ***Anais [...]****. Curitiba, PR: UFPR, 2015. p. 5433-5446.*

BIODADOS

Célia Regina Delácio Fernandes. Pós-doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2016), doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2004), mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1996) e Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1990). É professora associada da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, onde atua como professora da graduação e da pós-graduação em Letras. Atualmente, é tutora do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras da UFGD (PET Letras).

celiafernandes@ufgd.edu.br

Jessica Sotolani Manfré. Mestranda em Letras na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FALE pela UFGD. Graduada em Letras com habilitação em Português, Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Durante a graduação, realizou pesquisa em Iniciação Científica (PIBIC) na área de Sociolinguística, com ênfase em Variação Linguística. Também realizou estágio na Editora da Universidade Federal da Grande Dourados (EdUFGD) e em escolas da rede pública através dos Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP).

jessicahmanfre@gmail.com

JAMBOARD NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTEGRANDO ESTUDOS E REFLEXÕES

Carina Kilian

Resumo: A atividade desenvolvida foi pensada a partir das habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017) e atendendo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que estabelece as diretrizes e bases sobre a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Para abordagem do tema, na aula on-line da disciplina de Língua Portuguesa, foi trabalhado o gênero textual "biografia", sendo contemplada a vida e obra da escritora Chimamanda Ngozi Adiche, além de reflexões sobre a temática racial e a leitura de palavras de origem africana. Ainda, foi apresentado um vídeo de uma plataforma digital, em que a autora expõe algumas experiências de sua vida em seu país e, também, fora dele. Durante o processo, houve a participação de nove estudantes. Como ferramenta digital, foi utilizado o *Jamboard*. A partir das reflexões em aula sobre a igualdade racial, a proposta pedia para que os estudantes escrevessem post-its com palavras e/ou frases referentes à temática abordada. Apenas dois estudantes conseguiram realizar plenamente o uso da ferramenta. Os demais tiveram problemas técnicos. Já na atividade presencial, os estudantes desenvolveram os post-its em formato de cartaz. Houve a participação de praticamente todos eles.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; ferramenta digital; gênero textual biografia; igualdade racial.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram ferramentas importantes para o auxílio no desenvolvimento das aulas remotas durante o tempo de isolamento social na pandemia. Dessa forma, apresentamos neste trabalho uma atividade desenvolvida na aula de Língua Portuguesa a partir da temática "igualdade racial e combate ao racismo", na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, Santa Maria/ RS.

Por conta do Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021 (BRASIL, 2021), Art. 3º, Parágrafo único, a retomada das aulas obedeceu às Instruções Normativas de distanciamento e de revezamento de estudantes em sala de aula. Por isso, a proposta envolveu atividades remotas nas modalidades on-line e presencial, com a produção de post-its, pelo Google *Jamboard*, e a elaboração de um cartaz em sala de aula, respectivamente. Houve ainda, além dessas atividades, o estudo do gênero textual "biografia" e das contribuições de palavras de origem africana para o léxico do português, com vistas a demonstrar as riquezas léxico-culturais presentes em nossa língua.

Justifica-se a proposição da atividade por conta de celebrarmos no dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra, evento que requer uma reflexão sobre os diferentes tipos de preconceitos existentes na sociedade.

A prerrogativa da atividade atende, portanto, ao pressuposto da Competência n. 1 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7): "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva".

Descreve-se a seguir como as ações se sucederam para a realização da proposta didática.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho na educação exige um engajamento do professor e do estudante, com o apoio da família, para que a aprendizagem seja plenamente realizada. Durante os anos de 2020 e 2021, por conta do surgimento de um novo vírus no final de 2019, batizado de SARs-CoV2, emergiu a pandemia Covid-19, a qual afetou e modificou praticamente todas as atividades sociais, inclusive a Educação.

O isolamento social foi a medida preventiva adotada contra a doença chamada Covid-19. As aulas, então, se deram por meio on-line e, também, por entrega de material impresso para os estudantes sem acesso à Internet. Nesse sentido, durante esse período, a parceria entre a família e a escola, mais do que nunca, foi de extrema importância para que a aprendizagem dos estudantes se realizasse, especialmente ao proporcionar meios de acesso à Internet e a plataformas digitais para que as aulas pudessem acontecer.

Assim, mais do que simples ferramentas, as tecnologias funcionaram (e ainda funcionam) como ambientes e suportes didáticos de apoio à aprendizagem. Para o desenvolvimento das atividades, foi ofertada pela mantenedora o acesso ao Google Sala de Aula para estudantes e professores. Essa plataforma dispõe de muitos recursos para o trabalho on-line do professor, tanto para aulas síncronas quanto assíncronas. Nela está disponível o Google Meet, que

permite a realização de aulas remotas síncronas; e demais ferramentas como, por exemplo, o Google *Jamboard*, que se trata de um quadro digital colaborativo, no qual todos os participantes da aula podem interagir no momento de sua realização.

Durante todo o ano de 2020, as aulas se deram de forma exclusivamente remota. Já em 2021, o ano letivo iniciou com atividades remotas atreladas ao presencial. Contudo, a partir do Decreto nº 56.171 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a contar do dia 08 de novembro, o ensino passou obrigatoriamente ao modo presencial. Assim, foi adotado o ensino híbrido, isto é, parte das atividades remotas e parte presenciais, conforme o Art. 3º,

> Parágrafo único. As instituições de ensino que adotarem o revezamento dos estudantes em razão da necessidade de observância do distanciamento mínimo previsto para o espaço físico do ambiente escolar deverão assegurar a oferta do ensino remoto naqueles dias e horários em que os estudantes não estiverem presencialmente na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 9).

Dessa forma, buscamos compartilhar aqui uma experiência realizada durante a aula on-line de Língua Portuguesa, com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Primeiramente, a aula foi ministrada on-line para um grupo de nove estudantes, visto que ainda não havia sido publicado o Decreto nº 56.717 (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Após a sua publicação e com o retorno presencial, foi possível o desenvolvimento da mesma atividade em sala de aula para os demais estudantes que não dispunham de Internet.

2. A PROPOSTA DIDÁTICA

Na data de 20 de novembro, celebra-se o Dia da Consciência Negra. Criado pelo professor Oliveira Ferreira Silveira, por meio do Movimento Zumbi dos Palmares, que tem por objetivo principal combater o preconceito racial, buscar a igualdade de direitos e de oportunidades para pessoas afrodescendentes, além de refletir sobre as dimensões e contribuições culturais africanas no contexto nacional.

Dessa forma, o objetivo da aula foi refletir sobre formas de combater o racismo. Para tanto, primeiramente, estudou-se o gênero textual "biografia", tendo por personalidade escolhida a escritora Chimamanda Ngozi Adiche, devido a sua notoriedade no meio literário e por ser escritora afro. Após explorarmos as questões biográficas da escritora, foram apresentadas algumas palavras de origem africana que compõem o nosso léxico, evidenciando as contribuições socioculturais da etnia em estudo.

Para a realização da tarefa, na aula on-line, utilizaram-se como ferramentas de suporte o Google Meet, para a vídeo chamada, e o Google *Jamboard*, como lousa interativa. A aula foi dividida em dois momentos. Primeiramente, foi feita a introdução do tema; depois, fizemos a leitura dos conceitos sobre os diferentes tipos de biografias; na sequência, lemos a biografia da autora escolhida e assistimos a uma parte de um vídeo, intitulado "O perigo da história única", cuja fala foi da própria Chimanda Ngozi Adiche. A seguir, os estudantes responderam às questões oralmente e houve a discussão sobre como o preconceito se manifesta na sociedade e como podemos combatê-lo.

Compartilho a proposição da atividade elaborada pela professora de Língua Portuguesa:

Figura 1: Atividade sobre o gênero textual "biografia", da autora Chimamanda Ngozi Adichie.

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: CARINA KILIAN
NOME: _____ 6º, 7º, 8º e 9º ANO DATA DE ENTREGA: 16/11/2021
Atividade referente à semana: 03/11/2021 Conteúdo: Biografia / Consciência Negra
Obs: Escreva seu nome em todas as folhas das atividades.

BIOGRAFIA

A biografia é um gênero textual que relata a vida de uma pessoa importante e/ou conhecida socialmente, apresentando suas principais ações e experiências, bem como seus legado. O texto pode ser escrito em 1ª pessoa, a autobiografia, ou em 3ª pessoa, a biografia. Sua estrutura inicia com a apresentação do biografado, seguida dos relatos cronológicos de sua vida.

Tipos de biografias

- **Biografia**: texto escrito em terceira pessoa após um criterioso trabalho de pesquisa; aquele que escreve (biógrafo) relata a vida de outra pessoa (biografado).
- **Autobiografia**: texto escrito em primeira pessoa; aquele que escreve relata sua própria vida, sendo, portanto, biógrafo e biografado simultaneamente.
- **Biografia completa**: texto que visa abarcar todo o percurso de vida de determinado indivíduo, logo possui uma extensão maior, comumente publicado em formato de livro.
- **Minibiografia**: texto que visa abarcar um recorte de tempo da vida do biografado, ou focalizar em uma área da vida, como carreira profissional, acadêmica, relação familiar, etc.

Fonte: https://www.portugues.com.br/redacao/biografia.html

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Hoje vamos conhecer um pouco da Biografia da autora Chimamanda Ngozi Adichie. Ela nasceu no estado de Enugu, na Nigéria, em 15 de setembro de 1977. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras feministas anglófonas de sucesso. Suas obras abordam temáticas referentes ao feminismo, à cultura nigeriana e sentimentos como luto, dor e alegria de seu povo.

Seu pai, James Nwoye Adichie, era professor de Estatística na universidade. E sua mãe, Grace Ifeoma, foi a primeira mulher a trabalhar como administradora no mesmo local.

Chimamanda estudou medicina e farmácia por um ano e meio na Universidade da Nigéria. Ao completar dezenove anos, deixou a Nigéria e se mudou para os Estados Unidos da América para estudar comunicação e ciências políticas, na Universidade Drexel. Em 2003, completou seu mestrado em escrita criativa na Universidade Johns Hopkins de Baltimore, e em 2008, recebeu o certificado como mestre de artes em estudos africanos pela Universidade Yale.

Algumas obras escritas:
-*Purple Hibiscus*, 2003.
- *Half of a Yellow Sun*, 2006. Com o qual ganhou o *Orange Prize* na categoria de ficção em 2007.
- *We Should All Be Feminists, 2014.*
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie

ASSISTA TAMBÉM AO VÍDEO: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc, o qual aborda o "perigo sobre uma história única".

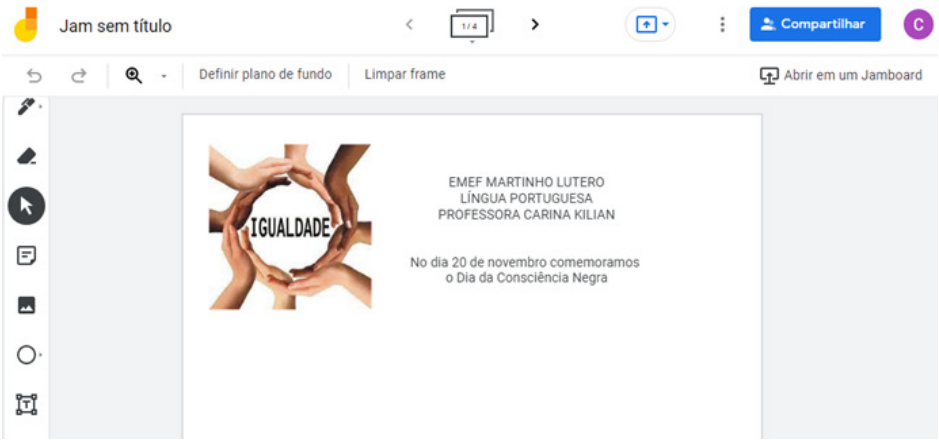
Questões:

1. Como se chama o gênero textual que aborda fatos sobre a vida das pessoas?
2. Quais pessoas são merecedoras de uma descrição biográfica?
3. Quem é Chimamanda Ngozi Adichie?

Fonte: Pesquisas em sites da Internet e questões elaboradas pela professora (2023).

No segundo momento da aula, interagimos por meio do Google *Jamboard*. Os estudantes preencheram um post-it com uma palavra de ordem, ou mesmo uma frase, de combate ao preconceito racial. As interações dos estudantes foram registradas pelas imagens abaixo:

Figura 2: Tema norteador da aula



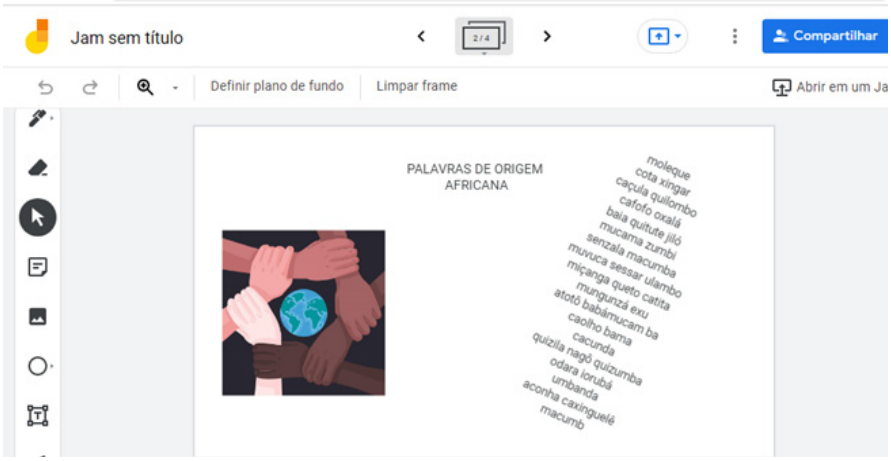
Fonte: Da professora (2023).

Figura 3: Preenchimento de posts-its feitos pelos estudantes.

Fonte: Da professora (2023).

Devido ao fato de a aula contemplar estudantes de todas as turmas dos Anos Finais, com duração de 2 horas, o tempo foi otimizado em dois períodos. Na primeira parte, propusemos o estudo biográfico da referida escritora e promovemos discussões sobre igualdade racial. Na segunda parte, estudamos a presença no léxico português de algumas palavras de origem africana. Para tanto, foi apresentado um rol de palavras, e os alunos foram dizendo o significado daquelas que já conheciam. Já em relação às palavras cujo significado era desconhecido, eles realizaram uma pesquisa na Internet.

Figura 4: Palavras de origem africana



Fonte: Da professora (2023).

3. RESULTADOS

Durante a aula on-line, houve a participação de nove estudantes. Dentre esses, apenas dois conseguiram realizar a tarefa de escrever os posts-its, visto que a maioria alegou estar usando o aparelho celular para participar da aula e que esse não dispunha de memória suficiente para baixar o aplicativo Google *Jamboard*. Então, para que todos tivessem computadas as suas respostas, a professora pediu para que cada aluno dissesse uma palavra ou frase e ela mesma anotou-as no aplicativo.

Apesar de algumas dificuldades técnicas, pode-se concluir que a atividade foi válida, pois permitiu a interação e construção de conhecimentos, atendendo à Competência nº 5 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), que dispõe:

> 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.

Dessa forma, a proposta desenvolvida por meio do uso da tecnologia digital possibilitou não apenas a interação entre os estudantes e a professora, mas também interveio como elemento facilitador para a apropriação de novas habilidades, reflexões e ações diante de tema tão expressivo e de relevância social.

Já o desenvolvimento da atividade presencial se deu em sala de aula com a presença de quase a totalidade dos estudantes. A sequência da aula foi praticamente a mesma do on-line, excetuando-se o vídeo apresentado. Para tal, a professora sugeriu que os estudantes assistissem ao vídeo em suas casas, compartilhando com eles o endereço do conteúdo no grupo de WhatsApp das turmas.

No lugar do post-it criado no Google *Jamboard*, os estudantes elaboraram cartazes, sendo que as cores das folhas tinham justamente a proposta de referenciar a diversidade, fator que é abordado na Competência 09 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 8):

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Dessa forma, compartilhamos aqui algumas das atividades desenvolvidas pelos estudantes:

Figura 5: Cartaz elaborado na aula presencial

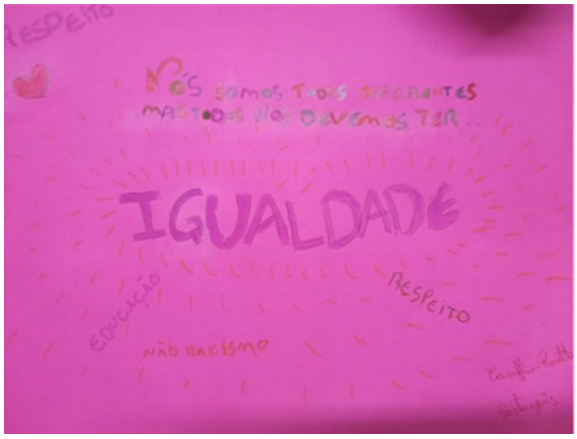
Fonte: Estudante do 6º ano.

Figura 6: Cartaz elaborado na aula presencial.

Fonte: Estudante do 8º ano.

Após a realização das atividades, elas ficaram expostas nas salas de aula das turmas compondo um painel. Durante o desenvolvimento, além das reflexões, os estudantes, também, puderam desenvolver a sua criatividade na elaboração dos cartazes.

Figura 7: Cartaz elaborado na aula presencial.



Fonte: Estudante do 6º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um contexto de pandemia cujo enfrentamento se deu por isolamento social, foram muitos os desafios encontrados na área da Educação. Especialmente quanto à aprendizagem efetiva por parte dos estudantes, gerando preocupação e ansiedade aos professores. Nesse sentido, as plataformas digitais possibilitaram contato com os educandos, em que as práticas minimizaram um pouco as lacunas pela falta da aula presencial.

Entende-se que a tecnologia pode auxiliar nas atividades escolares, mas jamais substituirá o trabalho orientacional e mediador do professor, visto que sua presença é fundamental para os estudantes exercerem suas potencialidades reflexivas e questionadoras.

Outrossim, discutir temas que emergem da sociedade, como é a questão do racismo, é importante para que o estudante desenvolva sua criticidade, empatia, solidariedade e pensamento fraterno. Sobretudo, espera-se que sua perspectiva não se atenha apenas à teoria, mas sim que efetivamente a desenvolva na prática, combatendo todas as formas de discriminação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. ***Aula de Português****: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.*

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular (BNCC)****. Brasília: Ministério da Educação, 2017.*

BRASIL. ***Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.*** *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 fev 2023.*

CEGALLA, D. P. ***Novíssima Gramática da Língua Portuguesa****. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.*

MARCUSCHI, L. A. ***Produção Textual, análise de gêneros e compreensão****. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.*

RIO GRANDE DO SUL. ***Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021****. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, [...]. Porto Alegre: Governo do Estado, 2021. Disponível em: https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.*

BIODADOS

Carina Kilian. Doutoranda do PPG em Letras - UNISC. Mestre em Letras. Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de educação de Santa Maria, RS.

profa.carinakilian@gmail.com

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA AUXILIAR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO EIXOS ARTICULADORES DE PROPOSTAS INTERATIVAS

Adriano Edo Neuenfeldt
Rogério José Schuck
Derli Juliano Neuenfeldt
Tânia Micheline Miorando
Paulo Henrique Vieira de Macedo

INTRODUÇÃO

Após o período de isolamento físico/social causado pela pandemia por COVID-19, têm se intensificado as pesquisas em relação ao uso das tecnologias digitais, fomentadas, principalmente, pelos impactos que elas tiveram nos processos de ensino e de aprendizagem. São pesquisas que refletem sobre possíveis estratégias de ensino que possam auxiliar no retorno à presencialidade. Essa preocupação nos levou à busca de encaminhamentos para resolver o seguinte problema: como desenvolver atividades que integrem tecnologias digitais à prática pedagógica de professores, considerando as necessidades e as potencialidades individuais e coletivas dos estudantes?

Nesse viés, o presente trabalho se propõe a apresentar, de maneira simples, um conjunto de atividades integrado às tecnologias digitais e que possa ser utilizado por professores da Educação Básica, em que se explora a produção de textos de forma criativa. Essas atividades foram organizadas a partir dos seguintes pressupostos: (1) eixo organizador, desenvolvido por Neuenfeldt (2006) em sua dissertação de mestrado e reforçado em Neuenfeldt e Rodrigues (2011) e Neuenfeldt et al. (2019); (2) conexão dos saberes dos aprendizes estabelecendo uma interdisciplinaridade, com o intuito de valorizar os seus conhecimentos prévios, a partir da aprendizagem significativa abordada por Moreira (2011, 2021); (3) uso das tecnologias digitais abordado por Lévy (2010) e Demo (2015); (4) organização do espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades a partir de oficinas pedagógicas, conforme Anastasiou e Alves (2015), em que se estabelece uma mediação pedagógica entre o professor e os aprendizes, segundo Masetto (2000); por fim, (5) aproximação da dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov e Angotti (1991), para desenvolver as atividades.

Destaca-se que o conjunto de todas as atividades formam uma Unidade Didática Interdisciplinar (UDI), conforme Neuenfeldt (2006), explorando, primordialmente, o compartilhamento de saberes e aprofundamento das reflexões sobre os limites e possibilidades dessas atividades, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Como já mencionado anteriormente, as atividades se integram à proposta que se articula em torno da ideia de eixo organizador. Nessa perspectiva, de acordo com Neuenfeldt et al. (2019, p. 4) a definição adotada para o eixo organizador é "[...] de um elo de ligação entre diversas atividades que levam à concretização de um objetivo, no caso a aprendizagem matemática". Aqui abre-se um parêntese pois, como se trata de uma proposta com intuitos interdisciplinares, a aprendizagem matemática é apenas uma das áreas, que envolve, por exemplo, o raciocínio lógico. Essa ideia é reforçada pelos autores ao destacarem "que não se trata de um eixo estático, pois pode incorporar os saberes dos aprendizes no decorrer das atividades" (NEUENFELDT et al., 2019, p. 4).

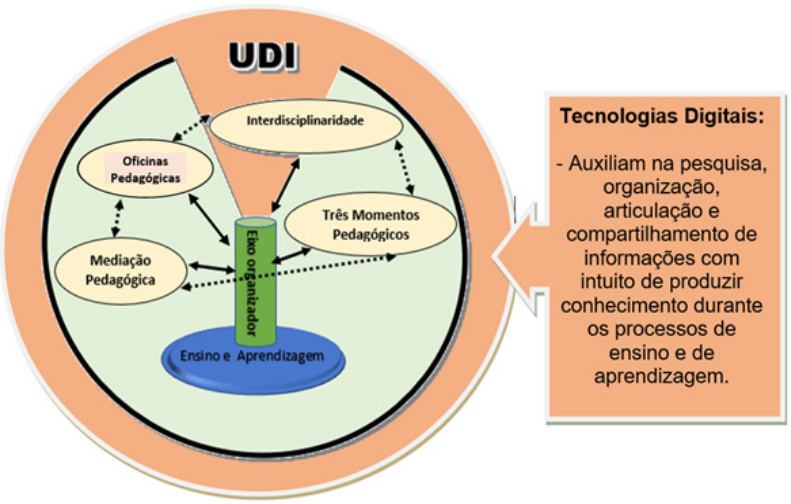
Na sequência, esclarece-se que, ao optar pelo espaço de oficinas pedagógicas, foi possível perceber que elas estimulam a troca de experiências e de informações entre estudantes, entre professores e entre professores e estudantes. De acordo com Anastasiou e Alves (2015, p. 103), a oficina caracteriza-se como "[...] uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento é a principal ênfase. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá".

Já para Ander-Egg (1990, p.10), "Oficina é um local onde se trabalha, se elabora algo para ser utilizado". Por fim, conforme Vieira e Volquind (2002, p. 12), "Em uma oficina de ensino, as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática. Nas oficinas, a primazia sempre é da ação, mas não se desmerece a teoria". Desse modo, percebe-se que as oficinas pedagógicas se desenvolvem não apenas como coisas práticas, ou seja, como um espaço em que unicamente se produz algo palpável, como, por exemplo, um texto ou um brinquedo, mas também como lugar que propicia reflexões, respaldadas por referenciais, sobre o que e

como se deseja produzir algo. O conjunto de atividades que é realizado nas oficinas, a partir do eixo organizador, forma uma Unidade Didática Interdisciplinar (UDI), conforme apresentado em Neuenfeldt et al. (2019, p. 5), Figura 1, na sequência.

Como o espaço das oficinas permite a troca de saberes e cada indivíduo traz consigo conhecimentos prévios que podem ser utilizados ou não durante as atividades que são desenvolvidas, há a possibilidade de uma produção de conhecimento interdisciplinar. Nesse sentido, Mütschele e Gonsales Filho (1998, p. 14), esclarecem que nas oficinas pedagógicas existe essa preocupação com o interdisciplinar, pois oportuniza "[...] condições e oportunidades de encontros entre os profissionais da educação que buscam o mesmo objetivo, ou seja, utilizar materiais específicos e refletir sobre a conciliação de teoria e prática, visando um bom nível de aprendizagem".

Figura 1 – Formação das Unidades Didáticas Interdisciplinares (UDI)



Fonte: Adaptado de Neuenfeldt et al. (2019).

Para o desenvolvimento dessa proposta, entende-se o interdisciplinar como um processo que surge para se contrapor ao ensino organizado a partir de disciplinas dissociadas, que, segundo Lück (1994, p. 49), constituem-se "[...] numa visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto". Contudo, também, se compreende que atividades interdisciplinares não são uma mistura de conteúdos postos de modo aleatório. São necessários planejamento e organização, como assevera Etges (1995, p. 81): "A interdisciplinaridade na escola não pode consistir na criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas. Este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba também com qualquer aprendizagem".

Além disso, destaca-se como relevante, a importância do professor como mediador que articula os saberes dos estudantes relacionando-os com os conteúdos, ou seja, o professor acompanha individualmente e coletivamente, com o intuito de não dar respostas, mas incentivar o desenvolvimento de atividades a partir de reflexões. Desse modo, a mediação pedagógica articula-se com a atitude do professor que se coloca como "[...] um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante' [...]" (MASETTO, 2000, p. 144-145).

Assim, tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem a partir da relação com o outro. Conforme Anastasiou e Alves (2015, p. 83, grifo do autor):

> [...] a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo. Esse outro que estabelece a mediação entre o aluno e o objeto de estudo pode ser o professor, os colegas, ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

Complementa-se que, diante disso, é necessário que haja espaço para que se repensem as atividades em conjunto e periodicamente, observando se os objetivos propostos foram atingidos e fomentando o desenvolvimento de uma aprendizagem potencialmente significativa.

Ressalta-se que, para que ocorra uma aprendizagem significativa, são necessárias duas condições: o material da aprendizagem deve ser potencialmente significativo, ou seja, "o material deve ser relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-literal" (MOREIRA, 2011, p. 25); e segundo, o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, de modo que o estudante relacione os novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios de modo não-arbitrário e não-literal (MOREIRA, 2011). Nesse viés, as atividades necessitam ser continuamente reflexivas, e o professor deverá estar pronto para perceber possíveis caminhos que se formam durante os processos de ensino e de aprendizagem, buscando estratégias que instiguem a aprendizagem.

Por fim, cabe destacar a importância das tecnologias digitais. As atividades tornam-se mais complexas à medida que se consegue integrá-las às tecnologias digitais. Essa integração permite que sejam realizadas pesquisas e troca de informações de modo mais rápido e com maior alcance, por meio do compartilhamento. Mesmo quando a fonte de consulta é a Wikipédia, é possível problematizá-la. Demo (2015, p. 23) ressalta que, atualmente, buscam-se as soluções no Google ou na Wikipédia, afinal "Os textos da Wikipédia são, em geral, mais curtos, mas compensam de sobra com muitos hiperlinks, de sorte que formam, sobre o texto, um céu de hipertextos disponíveis" (DEMO, 2015, p. 23).

Contudo, cabe a exploração de novos espaços de produção de conhecimento a partir da mediação, como argumenta Lévy (2010, p. 160): "devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos", pois os modelos lineares, paralelos ou em níveis, por exemplo, já não satisfazem mais, e, agora, são preferíveis "espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva" (LÉVY 2010, p. 160). Na sequência serão apresentados elementos de como as atividades foram e podem ser desenvolvidas.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, destaca-se que este artigo comporta excertos de atividades realizadas em oficinas pedagógicas envolvendo estudantes das séries finais de uma escola de Ensino Fundamental e estudantes de graduação ingressantes em uma Instituição de Ensino Superior. Os estudantes do Ensino Fundamental frequentaram a disciplina de Ciências e os estudantes de graduação cursaram uma disciplina de Ciências Exatas.

Quanto à abordagem do estudo, considera-se como qualitativa, que conforme Angrosino (2009, p. 9), leva em consideração "o contexto e os casos para entender uma questão em estudo". Segundo Flick (2009, p. 23), os pontos essenciais da pesquisa qualitativa:

> [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Como nesta proposta houve um envolvimento direto do professor, como mediador das atividades, considerou-se, também, elementos da pesquisa-ação. Conforme Knechtel (2014, p. 15), a pesquisa-ação acontece "[...] quando os procedimentos investigativos são desenvolvidos envolvendo a participação e a ação de pesquisadores e participantes, tendo em vista um problema coletivo para o qual se buscam soluções". De modo análogo, Thiollent (2003, p. 14) descreve essa modalidade de investigação como uma forma de pesquisa com empirismo,

> [...] que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Quanto às fases do desenvolvimento das atividades, buscou-se uma aproximação com Três Momentos Pedagógicos (TMP), de Delizoicov e Angotti (1991). Num primeiro momento (Problematização Inicial), estimulou-se o desenvolvimento da criatividade aguçando a curiosidade e acessando os conhecimentos prévios dos envolvidos na proposta. No segundo momento, denominado de Organização do Conhecimento (OC), buscou-se sistematizar o conhecimento a partir de atividades provenientes do eixo organizador. Já no terceiro momento, da Aplicação do Conhecimento (AC), retoma-se as questões iniciais mediante reflexões acerca do que foi desenvolvido e propõe-se novos questionamentos, novas situações, que estimulem a produção de conhecimento.

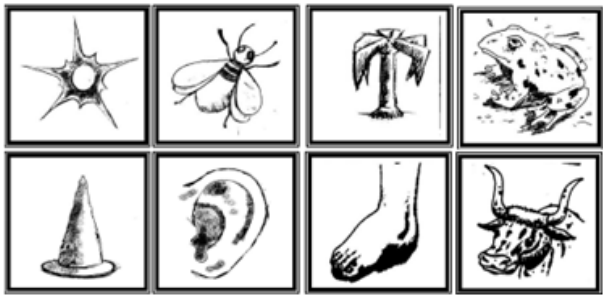
Para preservar o devido sigilo dos participantes, os materiais produzidos foram identificados da seguinte forma: textos produzidos por estudantes de Educação Básica, acrescido do ano, e textos produzidos por estudantes do Ensino Superior. Esclarece-se que o presente estudo foi registrado no decorrer das atividades na forma de imagens e relatos, que foram apontados pelo professor/pesquisador com a intenção de também aprimorar a sua prática docente. Além disso, as atividades desenvolvidas na Educação Básica tinham a anuência da direção da escola e para os demais foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que os materiais coletados ficaram guardados no acervo pessoal de um dos autores deste artigo.

3. APRESENTAÇÃO E RESULTADO DAS ATIVIDADES

De forma estrutural as atividades são organizadas da seguinte forma:

1. A fase inicial diz respeito à escolha de figuras para o desenvolvimento do eixo. No caso em questão, optou-se por 8 figuras desenhadas e entregues aos participantes, conforme Figura 2. A escolha das figuras pode ser aleatória, como pode ser realizada a partir de um tema. A partir de várias experimentações, como, por exemplo, diminuir ou aumentar o número de figuras, ou mesmo repeti-las. Verificou-se que essa quantidade foi a que melhor representou os objetivos da proposta e obteve os melhores resultados.

Figura 02 - Imagens para formulação de histórias.



Fonte: Adaptado de Neuenfeldt (2011).

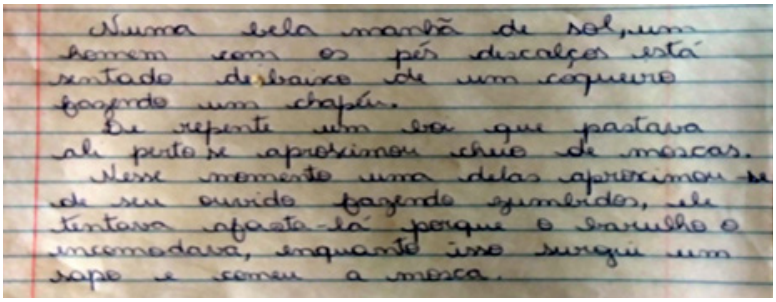
2. Vinculado à fase de apresentação, encontra-se a elaboração dos textos. Nessa fase as figuras são analisadas pelos grupos de estudantes e, a partir disso, eles elaboram uma pequena história. Na sequência, apresenta-se um texto elaborado por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

> *Na fazenda*
>
> *Era uma vez um **sapo** que queria comer o **mosquito**. O mosquito era muito rápido e fugiu. Ele se escondeu no **pé de coqueiro**. O **sol** estava desaparecendo, o dono da **vaca** foi tirar leite e ela pisou no **pé** do dono. O dono perdeu o chapéu. O dono da fazenda cortou a **orelha** de tanta dor no pé.*

Esclarece-se que essa atividade foi desenvolvida em 8 turmas de 6º a 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental, sendo 14 estudantes do 9º ano; 24 estudantes do 8º ano; 35 estudantes do 7º ano e 44 estudantes do 6º ano. Todas as turmas foram organizadas em grupos de 2 a 4 alunos; em seguida, as figuras foram distribuídas para cada grupo. Após, solicitamos que cada grupo redigisse sua história num prazo de uma hora. Ao todo foram produzidos 45 textos.

O segundo exemplo textual (FIGURA 3) foi elaborado por um grupo de 4 estudantes de uma turma de 24 estudantes que frequentaram a disciplina "Introdução às Ciências Exatas", do primeiro semestre no Ensino Superior. No total, na turma, foram organizados 8 textos.

Figura 03 - Texto elaborado por estudantes de graduação



Fonte: Dos autores (2023).

3. A terceira fase consistiu na leitura de cada um dos textos pelos estudantes que os elaboraram para os demais colegas.

4. Na fase seguinte, os textos foram permutados entre os grupos.

5. A partir desse ponto, inicia-se o envolvimento das tecnologias digitais.

5.a. Inicialmente, os textos foram digitados tal qual foram recebidos, sem realizar correções.

5.b. Num segundo momento, os grupos analisaram e verificaram a redação das palavras, se existiam equívocos ou não. Também foi observada a questão da pontuação.

5.c. Após a tarefa acima descrita, cada grupo escolheu dez palavras do texto e buscou o seu significado a partir do dicionário digital. As palavras foram organizadas em planilhas, mediante a função “inserir tabela”. Foi ensinado como colocar um cabeçalho na tabela, contendo, minimamente, a palavra, o significado, a fonte e o link.

6. Ainda fazendo uso das tecnologias, seguiu-se para a última etapa, em que se fez uso do correio eletrônico. Assim, os materiais foram enviados aos destinatários de origem para serem lidos e avaliados.

É interessante perceber que, tanto para os estudantes de graduação, quanto estudantes da educação básica, algumas questões que transpareceram foram bem próximas, como, por exemplo: “O que as figuras significam?”, “Como fazer?”, “Qual a ordem das figuras?”, “Qual o certo?”, “Quantas linhas?”. Questionamentos provenientes de uma cultura do certo e errado. E, quando o professor ofereceu uma resposta como: “vocês decidem...”, os grupos reagiram com estranheza, pois a tomada de decisões ou mesmo a autonomia não é um tema usualmente trabalhado com eles.

Destaca-se que o processo foi mediado pelo professor. É o docente que organiza o material, na forma de portfólio que, posteriormente, reunindo todos os trabalhos que foram desenvolvidos, forma a UDI. Também fez parte dos materiais coletados os depoimentos dos estudantes para auxiliar na elaboração das próximas oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades foi possível realizar algumas considerações. A interdisciplinaridade é desvelada a partir dos saberes dos estudantes, que compartilham seus conhecimentos em grupo e depois com a turma. Desse modo, há a necessidade de respeitar opiniões, e o professor, nesse processo, atua como mediador.

Há uma quebra de paradigma em relação ao ensino transmissivo, pois não existe um aspecto certo ou um errado, existem pontos de vista diferentes que precisam ser defendidos a partir de argumentação, durante a elaboração textual. As atividades buscam explorar a criatividade. Indiferentemente do ano escolar, seja na Educação Básica ou Superior, busca-se em comum que os estudantes escrevam, organizando um texto lógico e que no final consigam refletir sobre o que escreveram e o que os colegas escreveram.

Por fim, a respeito das tecnologias digitais destaca-se que, mesmo em atividades relativamente simples, percebeu-se que é possível otimizar o seu uso, aplicando-as em pesquisas ou compartilhando materiais. Dificuldades existem, tais como a quantidade enorme de páginas que se abrem durante a realização das pesquisas ou a vontade de acessar as redes sociais, porém, novamente, o papel do professor como mediador é fundamental para o êxito de uma proposta interativa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). ***Processos de ensinagem na universidade****. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.*

ANDER-EGG, Ezequiel. ***Aula Taller en la escuela media****. Buenos Aires: Braga, 1990.*

ANGROSINO, Michael. ***Etnografia e observação participante****. Porto Alegre: Artmed, 2009.*

CUBERES, Maria Tereza G. ***El taller de los talleres****. Buenos Aires: Estrada, 1989.*

DEMO, Pedro. ***Aprender como autor****. São Paulo: Atlas, 2015.*

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José A. P. ***Metodologia do Ensino de Ciências****. São Paulo: Cortez, 1991.*

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). ***Interdisciplinaridade****: para além da filosofia do sujeito. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.*

FLICK, Uwe. ***Introdução à pesquisa qualitativ****a. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.*

LÉVY, Pierre. ***Cibercultura.*** *Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.*

LÜCK, Heloísa. ***Pedagogia interdisciplinar****: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.*

KNECHTEL, Maria do Rosário. ***Metodologia em educação:*** *uma abordagem téorico-prática dialogada. Curitiba: InterSaberes, 2014.*

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). ***Novas tecnologias e mediação pedagógica.*** *10. ed. Campinas: Papirus, 2000.*

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa em Ciências: condições de ocorrência vão muito além de pré-requisitos e motivação. ***Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*** *, v. 11, n. 2, p. 25-35, 9 jul. 2021. Disponível em: https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/434 Acesso em: 05 fev. 2023. DOI: https://doi.org/10.31512/encitec.v11i2.434*

MOREIRA, Marco Antônio. ***Teorias de Aprendizagem.*** *2. ed. São Paulo: EPU, 2011.*

MÜTSCHELE, Marly Santos; GONSALES FILHO, José. ***Oficinas pedagógicas:*** *a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.*

NEUENFELDT, Adriano Edo. ***Matemática e literatura infantil:*** *Sobre os limites e possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar, RS. 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2006.*

NEUENFELDT, Adriano Edo; RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz. Interdisciplinaridade na escola: uma possibilidade a partir do texto como eixo organizador de unidades didáticas interdisciplinares. ***Revista Ibero-Americana de Educação****, 2011. Disponível em: http://www.rieoei.org/index.php. Acesso em: 6 fev. 2023.*

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José.; RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz; NEUENFELDT, Derli Juliano; KILIAN, Romário. Explorando o trabalho em equipe num curso de extensão. ***Revista UFG****, Goiânia, v. 19, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19i0.58560.*

THIOLLENT, Michel. ***Metodologia da pesquisa-ação****. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).*

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. ***Oficinas de ensino:*** *O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.*

BIODADOS

Adriano Edo Neuenfeldt. Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-RS. Mestre em Educação pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e da Educação Aplicadas à Educação pela UFSM. Especialista em Arteterapia pela Faveni. Licenciado em Matemática pela UFSM. Bacharel em Desenho e Plástica pela UFSM. Integrante da equipe da pesquisa "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" (Univates)

adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

Rogério José Schuck. Doutor em Filosofia pela PUCRS. Professor Titular na Univates junto aos PPGEnsino e PPGECE. Coordenador do Mestrado e Doutorado em Ensino da Univates. Integrante da equipe da pesquisa "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" (Univates) e "Ensinando, aprendendo e desenvolvendo produtos educacionais nas Ciências" (Univates).

rogerios@univates.br

Derli Juliano Neuenfeldt. Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professor titular dos cursos de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante da equipe da pesquisa "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" (Univates).

derlijul@univates.br

Tânia Micheline Miorando. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, da UFSM. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/CNPq. Integrante da equipe da pesquisa "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" (Univates).

tmiorando@gmail.com

Doutorando em Ensino (Univates). Mestre em Ensino (Univates). Professor do Ensino Fundamental no município de Santa Inês-MA. Licenciado em Filosofia (UEMA) e Pedagogia (UCB). Integrante da equipe da pesquisa "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" (Univates).

paulo.macedo@universo.univates.br

ENSINAR POR MEIO DE TECNOLOGIAS NÃO PODE SER UMA ODISSEIA

Róger Sullivan Faleiro

Resumo: O presente trabalho busca discutir os benefícios e o impacto de diferentes tecnologias digitais durante a realização de uma sequência didática, focada na leitura e escrita, que teve como base a obra "A Odisseia" de Ruth Rocha. As práticas ocorreram em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Estrela/RS e oportunizaram aos estudantes interações com as plataformas: Padlet, MentiMeter, Socrative e StoryBoard That, com o intuito de promover atividades que vão ao encontro do letramento digital dos estudantes, processo que foi iniciado durante o período de aulas remotas. Ao fim do projeto, foi observado que os alunos avançaram em seu processo de letramento digital, assim como aprimoraram suas habilidades de leitura e escrita, competências fundamentais para a sociedade contemporânea.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais há muito tempo ocupam um espaço de destaque em discussões que procuram evidenciar sua importância no contexto educacional, seja por seu fator inovador, seja pela sua onipresença na sociedade atual. Nesse sentido, não há como negar que a escola, como formadora de cidadãos críticos e engajados, precisa estar a par do avanço tecnológico e, dessa forma, propor práticas pedagógicas que vão ao encontro do que o estudante vivencia no seu cotidiano e, futuramente, no seu ambiente de trabalho.

No ano de 2022, as aulas voltaram a ser ministradas de forma presencial, no entanto, o que se percebe é que, com a volta à normalidade, a maioria das ferramentas antes utilizadas durante a pandemia, que durou dois anos, foram deixadas de lado, e a escola segue com normas antitecnológicas, como a proibição do uso do celular. Tais exigências não são, de certa forma, injustas, pois se há professores que precisam de formação, por que isso também não é oferecido aos alunos? Visto que utilizar o uso do celular para fins educativos precisa ser ensinado aos discentes, a fim de que tal ferramenta não se torne um recurso que os distraia, já que o uso não apropriado potencializa e justifica sua proibição.

Por isso, com o objetivo de continuar com o movimento de letramento digital dos alunos, iniciado de forma emergente durante a pandemia, e de oportunizar momentos para que esse público reflita sobre o uso consciente de recursos tecnológicos enquanto estão em ambiente escolar, foi arquitetada uma proposta que busca oferecer aos alunos experiências digitais.

A fim de posicionar esse trabalho em uma esfera teórica, antes de apresentarmos a sequência didática e as tecnologias digitais utilizadas nesse processo, em seguida serão apresentados os conceitos em que este trabalho se ancora.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos o debate afirmando que o presente trabalho busca discutir e apresentar práticas de ensino da leitura e da escrita em que se utilizam tecnologias digitais, por isso, será feita uma breve explanação teórica sobre alguns conceitos pertinentes a esse trabalho e, também, ao leitor.

O papel principal da escola contemporânea é preparar os alunos para viver em sociedade, fazer com que reflitam sobre suas prerrogativas e desenvolver habilidades importantes para tornarem-se cidadãos críticos e engajados, o que impacta diretamente em seu papel social e profissional (MORAIS, 2013).

Partindo desse pressuposto, cabe-nos refletir a importância da escola em reforçar o lema que vem sendo repetido ao longo dos anos: as aulas precisam fazer sentido e ir ao encontro do que os alunos irão viver no mundo lá fora, fora das paredes da escola (SIBILIA, 2012). Ou seja, os conhecimentos ministrados pelos professores não podem estar aquém dos que são mobilizados pelos alunos em sua vida cotidiana e/ou profissional.

Durante a pandemia de Covid-19, que iniciou em 2020, as escolas tiveram que adaptar sua forma de ensinar, devido ao distanciamento exigido para diminuir a propagação do vírus causador da doença. Nesse sentido, as aulas passaram a ser virtualizadas, podendo ser síncronas, sendo realizadas em sua maioria via plataformas digitais, como o Google Meet/Zoom, ou assíncronas, auxiliadas por salas de aula virtuais, como o Google Classroom.

A adaptação forçou professores e alunos a conhecer, usar e se apropriar de algumas tecnologias digitais (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020) para realizar e participar das aulas que foram ministradas ao longo desse tempo. Nessa mesma estrada, com o pouco letramento digital de alguns professores, as mantenedoras começaram a oferecer aos docentes diferentes tipos de formações para ensinar e aprimorar o uso dessas tecnologias para continuar com o andamento do ano letivo, além de tornar as aulas efetivas e também dinâmicas.

No entanto, o período de aulas virtualizadas foi insuficiente para que os alunos e os professores acoplassem as tecnologias digitais às suas práticas de ensino (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020), ou seja, esse período, embora longo, foi insuficiente para que professores que não tinham habilidades em tecnologias seguissem seguros em utilizá-las em suas aulas presenciais.

O que se percebe é que há uma necessidade de um movimento de formação continuada, não apenas para os professores, como geralmente acontece, mas para os alunos que, mesmo portando smartphones há muito tempo, continuam sem saber como usar essa ferramenta para seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o processo de letramento digital na escola envolve todos os sujeitos desse espaço e, para que essa competência seja adquirida, é necessário tempo, frequência, dedicação e persistência. Portanto, realizar práticas pedagógicas que promovam experimentações tecnológicas que se articulem aos objetivos propostos é o primeiro passo para o processo de letramento digital do corpo escolar, como um todo (FREITAS, 2010).

Partindo desse pressuposto, a seguir será descrita uma sequência didática que foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Moinhos da cidade de Estrela/RS, com uma turma de 9º ano, tendo como base a leitura da obra “A Odisseia”, de Ruth Rocha, e foi conduzida a partir de diferentes tecnologias digitais que serão apresentadas ao longo deste trabalho. Por isso, é importante reafirmar que o objetivo de tal proposta era promover momentos de letramento digital, de escrita e de leitura.

2. DESENVOLVIMENTO

Para iniciar a sequência didática, foi organizada uma apresentação de slides (PowerPoint), com o objetivo de incentivar os alunos sobre o tema, como também descobrir quais os conhecimentos prévios que detinham. Em seguida, o professor projetou um QRCode e solicitou aos alunos que apontassem a câmera de seus celulares para a imagem, como se fossem tirar uma foto, com o objetivo de ler e acessar o conteúdo - o primeiro contato com esse recurso foi didático, pois alguns não sabiam a utilidade de um QRCode.

O link inserido no recurso direcionou os discentes à plataforma digital chamada **MentiMeter**, a qual possibilitou um momento de brainstorm a partir da seguinte pergunta: “O que é Mitologia?”. As respostas foram diversas, como: (Mitologia) “é mistério”; “algo sem explicação”; “deuses”, entre outras.

No primeiro momento, o compartilhamento do QRCode causou estranhamento aos alunos, visto que nunca tinham acessado informações dessa maneira. A plataforma MentiMeter apresenta, como uma das suas qualidades, o dinamismo entre professor e aluno, já que as respostas que vão sendo enviadas pelos discentes podem ser acompanhadas em tempo real.

A interação ficou ainda melhor, pois as respostas foram transmitidas no quadro para que cada participante pudesse visualizar a sua resposta e a dos demais, processo que gerou uma discussão instantânea. Os alunos expressaram sua surpresa: “Olha lá, no quadro, o que eu escrevi!”.

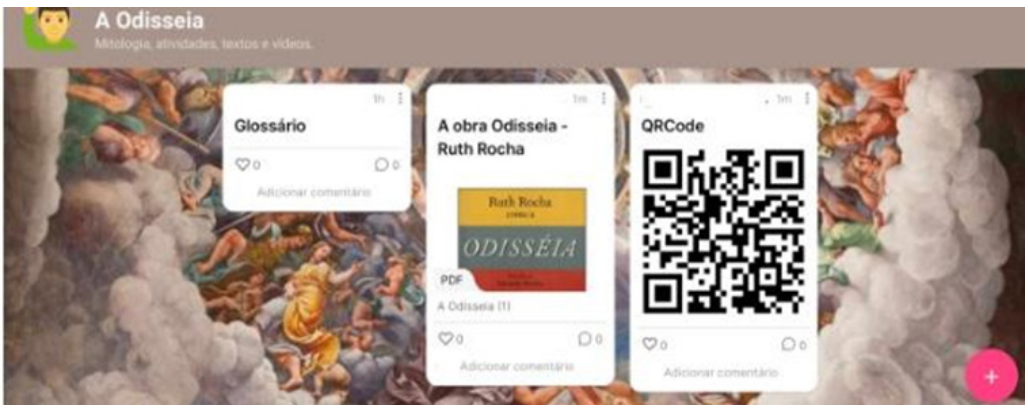
Em seguida, foi realizada uma análise morfológica da palavra mitologia e, a partir das respostas dos alunos, foram discutidos alguns temas que orbitam esse conceito, como a) o sincretismo que há em algumas mitologias, visto que há seres que manipulam um mesmo elemento, como Poseidon/Netuno/Yemanjá, Afrodite/Vênus; b) o que é mito e quais os mais populares no nosso país.

Depois disso, foram apresentadas aos alunos as famosas obras relativas ao tema: Ilíada e Odisséia de Homero e, em seguida, Troia, obra baseada em Ilíada, escrita por Cláudio Moreno. Tais obras não eram conhecidas pelos alunos, por isso, foi realizado, oralmente, um pequeno resumo das obras para que eles tivessem uma base para se adentrarem à narrativa proposta.

Em seguida, foi explicitado que iríamos ler a última obra citada, em sua totalidade. Para despertar a curiosidade dos alunos, foi realizada uma pequena apresentação através da projeção da imagem de uma maçã e do questionamento: “Em quais histórias há uma maçã? Qual o objetivo dela na narrativa?”. As respostas fizeram menção ao conto Branca de Neve e à história bíblica Adão e Eva, já que ambas apresentam o elemento como algo que produz desconfiança, como algo relacionado ao pecado.

Ainda, antes de iniciar a leitura do livro, foi apresentada a plataforma Padlet, que funciona como um repositório de materiais multimodais e de atividades, uma vez que seus recursos auxiliam na organização dos conteúdos que podem ser postados, tanto pelo professor como pelos alunos, como uma rede social. Nesse sentido, embora a plataforma ofereça diferentes tipos de organização, como em colunas, em linha do tempo, em grade ou em lista, o Padlet da turma foi organizado na forma de Mural Interativo, como podemos ver abaixo:

Figura 1 - Mural Interativo, criado através da plataforma Odisseia



Fonte: Acervo do autor (2022).

Para acessar a plataforma, foi dado para cada aluno um QRCode impresso em papel. A seguir, o professor solicitou que todos colocassem no caderno, com o objetivo de agilizar o acesso dos estudantes ao Padlet e dispensar a necessidade da projeção do compartilhamento contínuo desse link no início e no decorrer de todas as aulas.

Além disso, foi postada, no mural interativo, a obra Odisseia, no formato PDF, para os alunos acessarem em seus celulares e acompanharem a leitura. Para auxiliar na compreensão e no resgate de informações pertinentes, foi criado um Glossário, no qual os alunos foram convidados a comentar e a contribuir com palavras cujo significado desconheciam. Abaixo estão algumas participações:

Figura 2 - Glossário com as contribuições dos alunos

Fonte: Acervo do autor (2022).

A plataforma, inicialmente, serviu para os alunos se familiarizarem com algumas tecnologias, como o Padlet e seus próprios smartphones, que podem ser usados em aulas, de diferentes formas, com diferentes objetivos. Na área do Glossário, como o Padlet é uma plataforma colaborativa e online, cada comentário era visualizado por todos os colegas, em tempo real.

Na primeira aula e nas seguintes, a leitura do livro A Odisseia foi dividida em capítulos, com atividades realizadas através do uso de tecnologias, como também de materiais analógicos a fim de promover momentos de ensino da compreensão leitora.

Sem utilizar tecnologias digitais, os alunos construíram um jogo chamado "Dominó Narrativo". Para realizar a atividade, cada aluno recebeu duas folhas de ofício e tinham que produzir peças de dominó (tirinhas de papel divididas por um risco de lápis), as quais deveriam ser preenchidas com palavras alusivas à obra, que foram ditadas pelo professor. Por exemplo, deveriam escrever as palavras Afrodite e Zeus; Deusa do Amor e Amontoador de Nuvens, entre outras. Depois de confeccionarem uma gama de peças, os alunos deveriam montar o dominó, combinando as peças, conforme a história, testando, assim, a compreensão leitora dos discentes, como podemos ver ao lado:

Figura 3 - Dominó Narrativo realizado com peças alusivas à história

Fonte: Acervo do autor (2022).

[3]Os dados que mostravam nomes e que podiam indicar a identidade dos participantes foram suprimidos.

Vale ressaltar que, embora a sequência didática deu enfoque às tecnologias digitais,o uso do caderno permanece indispensável, uma vez que esse material também é importante para a rotina dos estudantes, pois é um recurso de registro e, também, para estudo. Além disso, acreditamos que o processo de letramento digital deve ser gradual, o que requer tempo e frequência, logo, não há necessidade de dispensar instrumentos analógicos no primeiro momento, e sim criar práticas hibridizadas.

Também, para seguir a matriz de referência da turma (9º ano), foram realizadas atividades de reescrita de paráfrases, o que vai ao encontro da EF89LP05, que diz que os alunos devem "Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre)" (BRASIL, 2018, p. 177).

Nesse sentido, o professor postava, no Padlet, alguns trechos da obra para que os alunos os reescrevessem. Durante esse processo, muitos discentes copiaram as frases no caderno e realizaram o processo de (re) escrita e, apenas depois de o texto ser corrigido, faziam a postagem no mural para apreciação dos demais colegas, conforme imagem abaixo. Nessa atividade, a fim de auxiliar na escrita das paráfrases, foi postado o link da plataforma Sinônimos, na qual o aluno tem a oportunidade de pesquisar palavras com sentido semelhante.

Figura 4 - Tela parcial com as participações dos alunos[4]

Fonte: Acervo do autor (2022).

Para facilitar a visualização dos alunos e potencializar o uso da tecnologia digital, as colunas possuem cores diferentes para orientar os estudantes, já que tinham diferentes funções. As de cor branca eram especificamente textos escritos; as azuis eram materiais multimodais, como vídeos com trechos da obra dramatizados (Gigantes contra gregos, do canal History) e trechos de filmes que utilizam referências da obra Odisseia (Percy Jackson e o Ladrão de Raios); e as laranjas eram atividades que deveriam ser realizadas, comentadas e postadas pelos alunos, sendo estas importantes para o processo de avaliação.

[4]Os dados que mostravam nomes e que podiam indicar a identidade dos participantes foram suprimidos.

O recurso, além de auxiliar na organização dos conteúdos postados pelo professor e pelos alunos, possibilitou aos estudantes o contato com diferentes modalidades de textos, como vídeos, trechos de filmes, definições de palavras, sinônimos e imagens. As cores das abas auxiliaram os alunos a se organizar e ver o que precisava ser feito, assim como o que estava pendente.

No processo de escrita, a plataforma se mostrou eficiente, pois, conforme os colegas iam colocando suas respostas, os outros conseguiam ler e ver se as suas reescritas faziam sentido ou não.

Durante o processo de verificar o nível de compreensão leitora dos alunos, ou seja, se eles estavam realmente entendendo a obra em sua totalidade e não superficialmente, foi realizado um pequeno teste que era composto por uma sequência de doze questões de múltipla escolha. Essa atividade foi realizada através da plataforma digital Socrative. Para esse acesso, cada aluno recebeu um código e foi direcionado a uma sala virtual com questões criadas pelo professor. Abaixo há um quadro com a porcentagem de acertos dos alunos:

Figura 5 - *Feedback* da plataforma

SCORE %	6	7	8	9	10	11	12
✓ 67%	✓ A	✓ B	✗ B	✓ B	✗ B	✓ A	✓ A
✓ 92%	✓ A	✓ B	✓ A	✗ C	✓ C	✓ A	✓ A
✓ 92%	✓ A	✗ C	✓ A	✓ B	✓ C	✓ A	✓ A
✓ 100%	✓ A	✓ B	✓ A	✓ B	✓ C	✓ A	✓ A
✓ 58%	✓ A	✓ B	✓ A	✓ B	✗ B	✗ C	✓ A
✓ 83%	✗ C	✓ B	✓ A	✓ B	✓ C	✓ A	✓ A
✓ 83%	✓ A	✓ B	✓ A	✓ B	✓ C	✓ A	✓ A
✓ 58%	✓ A	✓ B	✓ A	✗ C	✓ C	✗ B	✗ B

Fonte: Acervo do autor (2022).

O teste foi realizado pela maioria dos alunos e, a partir das respostas, foi verificado que poucos tiveram dificuldade em responder, já que nenhum dos presentes ficou abaixo de 50% de acerto. Depois de finalizado, a tela de respostas era atualizada em tempo real; deste modo, cada aluno poderia ver o resultado de seu teste e comentar com seus colegas os seus acertos e erros.

A plataforma digital possibilitou verificar, aproximadamente, o nível de compreensão leitora dos alunos de forma interativa e tecnológica. Além disso, o Socrative promoveu uma discussão imediata, uma vez que o resultado de cada aluno foi conferido pelo professor instantaneamente, conforme o estudante avançava no teste. Esse *feedback* economiza o tempo que iria ser gasto para a correção e dinamiza o processo, pois o estudante já confere o resultado e reflete sobre sua resposta.

Ao final da leitura da obra, os alunos foram desafiados a criar histórias em quadrinhos na plataforma **Storyboard That**. Logo, no primeiro momento, o recurso foi apresentado à turma e, em seguida, foi ensinada a forma de acesso. Entretanto, poucos alunos conseguiram criar algum conteúdo, visto que seus smartphones não suportavam a plataforma cujo acesso é afetado diretamente pela qualidade do sinal de internet. Então, devido a esses entraves, apenas uma história foi feita de forma colaborativa e produzida pelo chromebook, recurso tecnológico utilizado pelo professor.

Figura 6 - Imagem criada pelos alunos

Fonte: Acervo do autor (2022).

A plataforma StoryBoard That é bastante interativa, no entanto, exige bons aparelhos para poder ser usada efetivamente em sua totalidade. Nesse momento, os alunos não conseguiram usufruir do recurso, porém cabe ressaltar que ao longo do ano a escola recebeu diversos chromebooks, o que viabilizou o uso da plataforma, confirmando sua potência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar diferentes recursos e plataformas digitais que foram utilizadas no decorrer de um projeto de leitura. Cabe ressaltar que, assim como dito anteriormente, embora a maioria das atividades tenha sido realizada a partir do uso desses recursos, os materiais convencionais não foram deixados de lado, ou seja, os alunos continuaram a fazer algumas atividades e as anotações em seus cadernos.

Ainda, é relevante salientar que promover momentos como esses são importantes, mas cabe a cada professor avaliar se tais experiências são viáveis em seu contexto de ensino, pois a concretização das atividades que envolvem tecnologias requer bons recursos, internet estável, assim como tempo para que o professor estude o objetivo de cada recurso ao planejamento.

A experiência, em sua totalidade, foi extremamente benéfica para os alunos, visto que demonstraram mais interesse nas aulas, pois elas se apresentaram mais dinâmicas e participativas. Os aprendizados desse projeto foram, nitidamente, utilizados ao longo de todo o ano com a chegada de outros recursos tecnológicos (chromebooks) à escola. Logo, percebe-se que é necessário que o processo de letramento digital apresente-se de forma constante, para que os alunos aprendam de forma contínua e consigam integrar tais conhecimentos em suas vidas escolares e, futuramente, profissionais.

REFERÊNCIAS

*BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.*

*FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 335-352, 2010.*

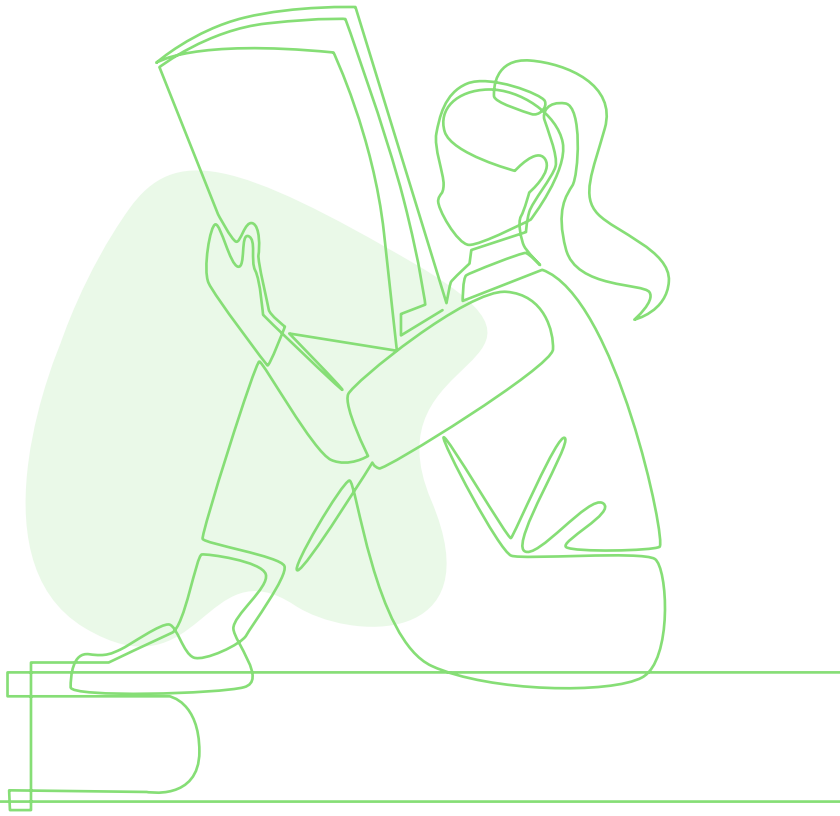
*MORAIS, José. **Criar leitores**: o ensino da leitura para professores e encarregados de educação. Porto: LivPsic, 2013.*

*SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka M. R. S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 36, 2020.*

*SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.*

BIODADOS

Roger Sullivan Faleiro. Mestre em Ensino e graduado em Letras pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professor de Língua Portuguesa da rede pública e privada.
rsfaleiro@universo.univates.br



A EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROMOÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucimara Fiorese
Ieda Maria Giongo
José Cláudio Del Pino
Marli Teresinha Quartieri

INTRODUÇÃO

Ensinar requer dos professores o desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos alunos adensarem conhecimentos. Entende-se que eles são agentes no processo educativo e, por isso, pensar os processos de ensino e de aprendizagem requer propor atividades que os auxiliem no desenvolvimento de aptidões, capacidades, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para que eles aprendam (GIL, 2012). Além disso, é preciso definir estratégias que se adequem às formas, aos jeitos e aos meios dos alunos, considerando seu modo de agir, ser, estar, pensar e explorar o conhecimento e sua dinâmica pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Nesse sentido e pensando nos aspectos tecnológicos que também nortearam o desenvolvimento de uma sequência didática, Nóvoa (2020) enfatiza que é necessário repensar a educação, por meio de práticas pedagógicas que promovam e renovem a educação que, atualmente, é habitada por seres que acessam o mundo por meio de sistemas tecnológicos digitais. Moreira e Schlemmer (2020) pontuam que estamos em um nova conexão planetária, hiperconectada, em que homem e máquina se (con)fundem criando um novo paradigma educacional, denominado de Educação *onLIFE*. Ainda, as arquiteturas da Educação *onLIFE* permitem uma interação completa, sendo possível "trocar informações, alterar a própria condição habitativa, deslocando nossa sociabilidade, nossa geografia e nosso ser em ambientes informatizados" (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 3).

Considerando o exposto, este é um relato de experiência que visa explicitar o desenvolvimento de uma sequência didática que pode contribuir com os processos de leitura e escrita, por meio dos conceitos de Educação *onLIFE* para a promoção do ensino e da aprendizagem de uma turma multisseriada de 4º e 5º anos.

Este capítulo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

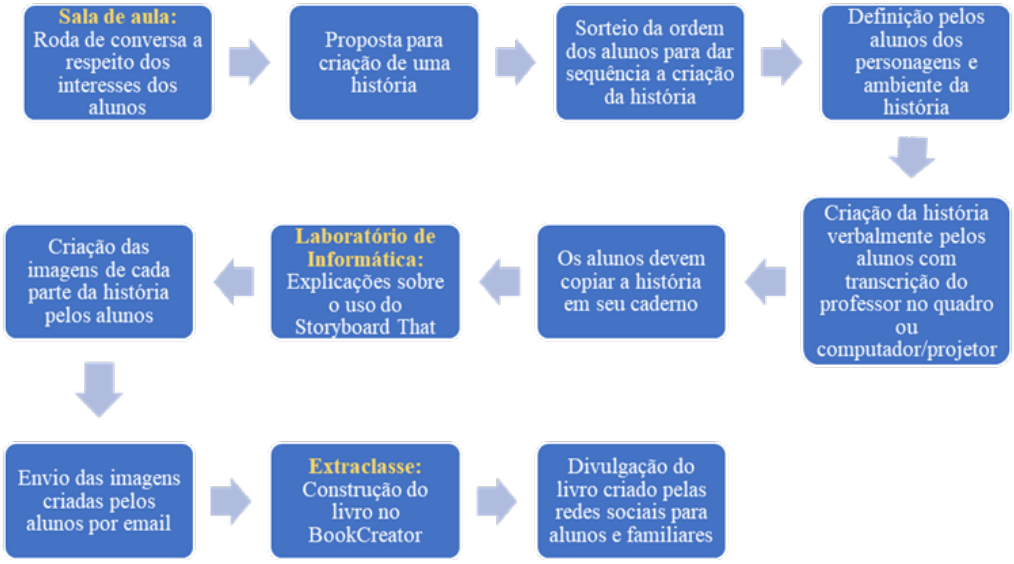
1. PERCURSO INICIAL

Preliminarmente, convém pontuar que a proposta foi planejada para ser desenvolvida com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente com turmas do terceiro ao quinto ano. É uma proposta planejada e pensada para aproximar e motivar o contato dos alunos com o mundo dos livros e promover a leitura e a escrita. Enfatiza-se que, pela didática que se apresentará, o tempo médio de duração da atividade é de quatro horas (4h) e sugere-se realizá-la em grupos de até dez alunos.

Especificamente as atividades propostas foram realizadas em uma escola de zona rural do Rio Grande do Sul, a qual oferta as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo alunos de dois a onze anos. As turmas são multisseriadas, ocupando as três salas existentes, uma para cada turma (maternal e pré, 1º ao 3º anos e 4º e 5º anos - três), brinquedoteca/sala de TV, biblioteca/laboratório de informática, cozinha, refeitório, lavanderia, banheiros, amplo pátio e secretaria/sala dos professores.

Optou-se pelo desenvolvimento com uma turma composta por alunos de 4º e 5º anos, com idades entre oito e onze anos - três meninos e três meninas. Ressalta-se que os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possibilitando o uso dos dados produzidos. Ainda, destaca-se que antes do início da atividade foram realizados testes nos computadores da escola. Assim, identificou-se a necessidade de atualização nos equipamentos para utilizar o site ***Storyboard That***. Esse processo levou em torno de quinze minutos. A proposta desenvolvida envolveu o seguinte percurso (FIGURA 1):

Figura 1 - Proposta de sequência didática



Fonte: Dos autores (2023).

Enfatiza-se que essa proposta de sequência didática pode ser replicada por outros professores e adaptada para outros anos e turmas da Educação Básica. Na seção "Percurso prático" apresenta-se o detalhamento das atividades.

2. PERCURSO PRÁTICO

No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa com os alunos na sala de aula e foram questionados sobre: O que gostam de fazer na escola? O que fazem quando não estão na escola? Há algum assunto que teriam interesse em aprender? Nesse momento, identificou-se que os alunos gostam de jogar bola, brincar com os colegas, conversar com os amigos, brincar com seus animais. Destaca-se o vasto repertório de animais das crianças: cachorro, gato, coelho, vaca, bezerros, porcos, pombas e galinhas, característica evidenciada pela convivência e vivência rural específica deste grupo de estudantes.

Como esses alunos já tiveram aulas sobre produção de texto, realizou-se um breve resgate sobre as interlocuções da ordem textual (começo, meio e fim), personagens, cenários, conflitos e resolução. Então, eles foram convidados a criar uma história, um conto. Para isso, foram questionados onde queriam que a história acontecesse, surgindo duas possibilidades: praia e floresta. Estes lugares foram votados pelos alunos e foi definido que o local seria uma floresta. Então, foi solicitado que criassem personagens principais para a história, definindo que envolveria um menino e uma menina, Jonas e Maria Alice. Além disso, o título do livro foi definido como "Jonas e Maria Alice: Perdidos na floresta". Por conseguinte, cada aluno sorteou um número em um pote e este definiu a sequência do desenvolvimento da história, ou seja, o aluno que sorteou o número 1 inicia a história, o que sorteou o número 2 deu seguimento à história e, assim sucessivamente, até o último aluno (6) concluir a história.

Nesse sentido, cada aluno foi verbalizando e criando suas frases e parágrafos que constituem o livro (link ao final desta seção): "Era uma vez, a menina Maria Alice, que estava indo pela floresta na casa de sua avó" (Aluno 1), [...] "Jonas, então, teve a ideia de acompanhar a Maria Alice

até a casa da avó e, ao mesmo tempo, passear com os cachorros" (Aluno 4). Assim, conforme criavam suas histórias oralmente, a pesquisadora utilizou quadro e giz para escrever o que era socializado, ao mesmo tempo, que norteava os momentos de cada aluno criar sua parte na história. Destaca-se que, dada a intenção da proposta, os alunos não foram interrompidos nas suas criações e a pesquisadora permitiu que as ideias fluíssem. Esse cenário criado em sala de aula vem ao encontro dos conceitos de Anastasiou e Alves (2012), quando ponderam que ao pensar e definir estratégias de ensino é preciso considerar os jeitos e os meios dos discentes, possibilitando que eles explorem e criem seus próprios conhecimentos. Afinal, considerar seus tempos de imaginar e contar cenas de sua imaginação pode contribuir para que o ensino e a aprendizagem se tornem agradáveis para professores e alunos.

Em seguida, em conjunto, o texto foi revisado no quadro e realizadas algumas correções gramaticais, ortográficas e de coesão e coerência, mas sempre mantendo o cuidado com o vocabulário das próprias crianças. Enfatiza-se que esse foi um momento muito interessante, pois os próprios alunos conseguiam perceber palavras e frases que poderiam ser melhoradas. Posteriormente, copiaram a história em seu caderno, devendo identificar a parte que foram responsáveis pela criação. E a pesquisadora também transcreveu a história do quadro no formato digital, utilizando notebook, com as devidas identificações das passagens de cada aluno.

Após a criação da história, foi proposto um processo de criação de ilustrações, utilizando o site ***Storyboard That***, uma ferramenta de comunicação visual, em que se usam elementos visuais, como imagens, personagens e cenas para criar histórias digitais (STORYBOARD THAT, 2022). Esse site é frequentemente utilizado para criação de histórias em quadrinhos e, como suas funcionalidades permitem baixar as imagens, as criações dos alunos foram utilizadas nas ilustrações do E-Book (FIGURA 2).

Figura 2 - Exemplo a partir do Storyboard That

Fonte: Dos autores com base em Storyboard That (2022).

Para isso, os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática. Nele, a pesquisadora utilizou um computador e os alunos receberam instruções sobre o uso, funções e funcionalidade do site Storyboard That. Logo após dirigiram-se, individualmente, para um computador e foram instruídos a produzir até duas imagens que representassem o trecho

por eles verbalizado na história. Nesse momento ocorreu interação e troca entre os alunos, pois ficaram deslumbrados com possibilidades de desenhar suas próprias histórias, alterar as imagens de seus personagens e mudar cores e formas: "Olha, ele muda a cor" (Aluno 1), "Tem como virar de costas." (Aluno 3) e "Olha o meu! Olha o meu! Eu consegui colocar os cachorros" (Aluno 4). Ao final da atividade, por solicitação deles, foi informado o link para utilizarem em momentos extraclasse. "Profe, que site é esse que eu quero usar em casa!" (Aluno 4) e "Profe, eu também quero mostrar pra minha irmã, ela é craque em tecnologia!" (Aluno 1). A pesquisadora surpreendeu-se com o pedido inusitado: "A profe vai voltar e fazer outras aulas com nós?" (Aluno 3). Naquele momento esclareceu-se que não seria possível o retorno, pois a proposta foi desenvolvida para ser aplicada em apenas um turno de aula, como atividade desenvolvida para o componente curricular de Estratégias de Ensino, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (Mestrado), da Univates.

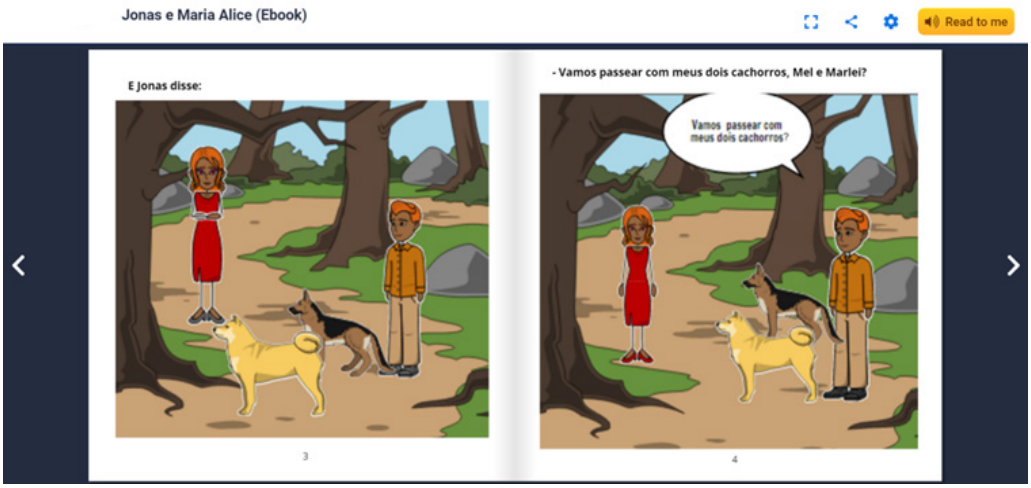
Nesses momentos foi possível perceber que as tecnologias contribuem para o encantamento dos alunos, colaborando com as provocações de repensar a educação, como proposta por Nóvoa (2020). Para ele, os docentes devem-se abrir às "capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia que devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores" (NÓVOA, 2020, p. 9). Ao mesmo tempo em que se trazem aspectos das tecnologias digitais para o ambiente da sala de aula, possibilitam-se, talvez, novos paradigmas educacionais, como da educação *onLIFE* de Moreira e Schlemmer (2020). Os autores evidenciam que no cenário da educação *onLIFE* é preciso ter acessibilidade, conectividade e flexibilidade integrando professores e alunos em processos de ensino em rede, por meio de uma aprendizagem colaborativa, considerando que na educação *onLIFE*:

> O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD [tecnologias digitais] e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona é privilegiada. O modelo pedagógico, por estar perpassado pela lógica de rede, é predominantemente interacionista, possibilitando a conexão, a liberação do polo de emissão, e, consequentemente, instigando a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 17-18).

Considerando estes aspectos, na etapa seguinte, a pesquisadora salvou todas as imagens criadas pelos alunos e enviou para seu próprio e-mail para confecção do livro digital, pois não haveria tempo hábil para que o processo fosse conduzido em sala de aula. Para esta etapa foi utilizado site **Book Creator**, com o qual é possível criar livros interativos, utilizando os vários recursos oferecidos pela plataforma ou pelo upload de suas próprias artes, bem como permite o compartilhamento digital dos livros e impressão em PDF (BOOK CREATOR, 2022). Ademais, a plataforma tem um sistema de leitura para crianças não alfabetizadas ou com alguma dificuldade visual, além de permitir a gravação de áudios próprios para a contação das histórias (BOOK CREATOR, 2022). Dessa forma, desenvolveu-se uma versão digital do livro dos alunos no formato **E-book**[6]. Na Figura 3, apresenta-se o visual parcial do E-book.

[6] https://read.bookcreator.com/4yAPVmrwO2MnyCUDtPmjaStGDcy1/Ab5sTWSWQvCcIJwgqgpfKQ *(FIORESE, 2022).*

Figura 3 - Visual parcial do E-book criado a partir da história e das ilustrações dos alunos



Fonte: Dos autores com base em Book Creator (2022).

Por fim, o E-book "Jonas e Maria Alice: Perdidos na floresta" foi disponibilizado para a professora titular, que o encaminhou por meio do whatsapp aos pais, outros alunos, educadores e equipes administrativas de educação. Nesse sentido, Moreira e Schlemmer (2020) e Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), entendem que a educação *onLIFE* contribui para que as interações homem e máquina sejam indivisíveis, considerando este aspecto, permitir que a educação ultrapasse os muros da escola e esteja disponível ao mundo cria novas condições "habitativas" aos envolvidos e provoca uma interação completa.

REFLEXÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da sequência didática proposta foi possível perceber que o ato de provocar os alunos para construir uma história os torna pertencentes ao mundo dos livros, o que pode impulsionar o letramento. Entende-se, também, que processos que integram aulas analógicas e tecnológicas podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Uma apreciação a se fazer é que essa sequência didática promove aulas dinâmicas e prazerosas aos alunos, haja vista os pedidos da turma para realizar outras atividades semelhantes. Além disso, alunos de outras turmas também requisitarem a aplicação dessa sequência com eles: "Nós também queremos nosso livro" (Aluno do 1º ano).

Por fim, há a expectativa de desenvolver outras sequências didáticas que possam utilizar os mesmos sites, de forma a construir processos de ensino e de aprendizagem e provocar os alunos para a leitura e a escrita. Enfatiza-se que as plataformas possibilitam criar outras sequências didáticas, inclusive com alunos não alfabetizados, pois o Storyboard That é intuitivo e de fácil compreensão pelo uso de imagens. O Book Creator permite processos de gravação de voz para contar as histórias com criação de um E-book com áudio - recurso que existe na plataforma, e é possível criar o E-book de maneira colaborativa e compartilhada.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa G.; ALVES, Leonir P. ***Processos de ensinagem na universidade****. Joinville: Univille, 2012.*

FIORESE, Lucimara (Coord). ***Jonas e Maria Alice:*** *perdidos na floresta. Lajeado: Univates, 2022. (desenvolvido no Book Creator). Disponível em: https://read.bookcreator.com/4yAPVmrwO2MnyCUDtPmjaStGDcy1/jPXoU-aBwRn6_IPJmdG2dOw. Acesso em: 26 ago. 2022.*

GIL, Antonio C. ***Didática do Ensino Superior****. São Paulo: Atlas, 2012.*

STORYBOARD THAT. ***Storytelling.*** *2022. Disponível em: https://www.storyboardthat.com/pt. Acesso em: 23 mai. 2022.*

BOOK CREATOR. ***Os recursos.*** *2022. Disponível em: https://bookcreator.com/. Acesso em: 16 jan. 2023.*

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onLIFE. ***Revista UFG****, Goiás, v. 20, p. 63438, 2020.*

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. ***Educar em Revista****, Curitiba, v. 36, p. e76120, 2020.*

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. ***Revista Com Censo****, Distrito Federal, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em: http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551. Acesso em: 10 dez. 2021.*

BIODADOS

Lucimara Fiorese. Mestranda em Ensino (Univates), Bolsista Integral da CAPES. Especialista em Gestão de Pessoas, em Gestão Administrativa, em Docência do Ensino Superior e em Tecnologias Educacionais e Práticas em Sala de Aula, MBA em Gestão Financeira. Graduada em Secretariado Executivo (Univates) e Administração (Uniasselvi). Docente no ensino técnico e profissional.

lucimara@universo.univates.br

Ieda Maria Giongo. Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos - RS. Professora titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando em cursos de graduação e de pós-graduação (Programa em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE e no Programa em Ensino - PPGEnsino). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq.

igiongo@univates.br

José Cláudio Del Pino. Pós-Doutor em Educação. Licenciado em Química. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Membro de Comitês Científicos. Coordenador de Projetos de Pesquisa. Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

delpinojc@yahoo.com.br

Marli Teresinha Quartieri. Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos - RS. Professora titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando nos cursos de graduação e de Pós-Graduação (Programa em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE e no Programa em Ensino - PPGEnsino.

mtquartieri@univates.br

A PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DAS MARCAS DO LUGAR ONDE VIVO

Adriana Ranzani Gimenes Almeida
Auxiliador Jairo de Sousa
Francisca Oliveira da Cruz

Resumo: Um grande desafio para o ensino na educação básica brasileira tem sido desenvolver habilidades de leitura e escrita relacionadas às práticas sociais do educando. Este relato de experiência é um exercício de reflexão a respeito de uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita a partir da concepção de letramentos, realizada nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos do 6º ao 9º ano, na escola pública de ensino fundamental Dr. Ulysses Guimarães, na cidade de Altamira-PA. A ação pedagógica, inspirada pela Olimpíada de Língua Portuguesa, objetivou incentivar o exercício da leitura e da escrita, valorizar e elevar a autoestima dos educandos, além de incentivar o protagonismo juvenil por meio de pesquisas e experiências dos educandos sobre o contexto no qual estavam inseridos. Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa-ação, em que foram realizadas oficinas de leitura e escrita, rodas de conversas com escritores e cidadãos altamirenses, entrevistas com pais, avós e pessoas da comunidade, até a produção de textos dos gêneros textuais poema, memória literária e crônica. Depois das palestras, dos chás literários,

das pesquisas, das leituras e das vivências que tiveram com as atividades desenvolvidas, cada estudante foi desafiado a escolher alguém, conhecido ou não, da família ou reconhecido pela sociedade local, para conhecer a história de vida da pessoa e escrevê-la. Os alunos fizeram entrevistas com a pessoa escolhida, uns gravaram com celular, outros anotaram em cadernos as respostas dos entrevistados. A partir de então, os estudantes traziam seus textos redigidos à mão para serem avaliados e receberem os *feedback*s com as observações no texto, além de tirar dúvidas para a reescrita e nova entrega do texto. Concluída a versão final dos textos, os alunos foram convidados até a sala de informática da escola para digitarem seus textos e deixá-los salvos em uma pasta no computador para serem submetidos a uma seleção. A prática pedagógica revelou textos significativos e com marcas de autoria que demonstraram uma relação de pertencimento dos alunos com a comunidade da qual fazem parte, e trouxe como produto final a publicação de um livro intitulado "Marcas do lugar onde vivo". A obra foi composta por uma coletânea de sessenta e um textos produzidos pelos educandos que revelam importantes lugares e momentos vivenciados por moradores de Altamira. Por fim, a experiência revelou-se profícua no processo de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita em sala de aula, na capacidade de ouvir o outro, de conhecer mais da sua própria história e, consequentemente, na valorização do seu povo, da sua cultura e de seus saberes a partir das marcas do lugar onde vive.

Palavras-chave: Letramentos. Leitura. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47). Os professores fascinantes objetivam que seus alunos sejam líderes de si mesmos (CURY, 2003). Estas afirmações reforçam a ideia de que a escola precisa reavaliar e dinamizar sua prática dentro e fora da sala de aula, visando motivar os alunos e mudar o cenário educacional.

A prática educacional da leitura e da escrita é um importante desafio a ser vencido pelas escolas públicas. Pensando nisso, na escola de Ensino Fundamental Dr. Ulysses Guimarães, em parceria com os professores Auxiliador de Sousa e Francisca Oliveira, demos o primeiro passo e inscrevemos nossas turmas na Olimpíada de Língua Portuguesa – OLP (CENPEC, 2019); em busca de uma metodologia atrativa que gerasse conhecimentos mais significativos e inspirados pela OLP, surgiu a ideia de produzir textos a partir de histórias vividas e contadas por moradores da cidade de Altamira, no Estado do Pará.

A partir de então, as aulas de Língua Portuguesa, da escola Dr. Ulysses Guimarães, nas turmas de 5º ao 9º ano do ensino fundamental, foram planejadas por ano, de acordo com as oficinas de poesia, memórias e crônicas, seguindo os materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2019.

Nesse sentido, nossa prática seguiu de acordo com o planejamento das ações implementadas e com o estudo do material: cadernos das oficinas conforme as categorias a) Poema: Poetas da escola; Memórias Literárias: Se bem me lembro; b) Crônicas: A ocasião faz o escritor; c)

Revista de apoio ao professor: Na Ponta do Lápis, além dos cursos oferecido na plataforma do **site da Olimpíada** [7]; d) Recursos formativos: sequências didáticas, cadernos de orientação, vídeos, jogos e recursos didáticos para auxiliar os professores em suas práticas; e) Entrevistas com escritores, relatos de experiências no blog da OLP e conversas com Olímpia, personagem criada pela OLP para interagir com os professores inscritos no concurso, esclarecer dúvidas, orientar, motivar e estabelecer uma relação de empatia nesse processo. Foram aulas bastante significativas de leitura, de conhecimento, de pesquisas e de entrevistas, compartilhando saberes sobre a temática geral: "O lugar onde vivo".

1. A LEITURA E A ESCRITA A PARTIR DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

"A palavra falada é um fenômeno natural; a palavra escrita é um fenômeno cultural" (PESSOA, 1999, p. 19). Dessa forma, a criança nasce e no meio social no qual está, aprende a falar de forma natural e espontânea, no entanto, ela aprende a escrever, geralmente, num contexto escolar formal, sob influência e interação cultural e social. Isso implica que a fala e a escrita não são a mesma coisa, embora relacionadas (OLIVEIRA, 2010), são, na verdade, um continuum um do outro (MARCUSCHI, 2001).

Aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço por parte dos alunos e do professor para que o aprendizado vá além da simples tarefa escolar (OLIVEIRA, 2010). É preciso não só decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos (JUSTO; RUBIO, 2013); assim, **www.escrevendoofuturo.org.br**.

> Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes [...]; os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos [...]; os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amora e alienada [...] (ROJO, 2009, p. 107).

As práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, sem dúvida, ainda são um desafio. Rojo (2012) define o conceito de multiletramentos como textos compostos de inúmeras linguagens e que exigem habilidades de compreensão e produção para ganhar significados.

Dessa forma, a principal meta da escola, no que diz respeito ao ensinar português, deve ser estimular os alunos a ler e a escrever, para inseri-los nas práticas e nas situações de letramentos múltiplos existentes na sociedade (OLIVEIRA, 2010). Cabe a nós, educadores, o papel de criar oportunidades, multiplicar e democratizar as práticas de leitura e escrita, favorecendo o acesso dos educandos aos mais variados gêneros textuais, dentro e fora da sala de aula. A escola é uma agência de letramentos por excelência que deve criar espaços para experimentar novas formas de participação nas práticas sociais e letradas e, assim, constituir múltiplos letramentos na vida social de nossos alunos (KLEIMAN, 2007).

[7] *www.escrevendoofuturo.org.br*.

Ressaltamos, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionar textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o texto é o ponto central para definição dos conteúdos, habilidades e objetivos. É preciso proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos múltiplos letramentos, conforme apontado nas orientações da Base, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Ler e escrever é dialogar com o mundo e isso equivale à passagem da aula de gramática normativa para as práticas de leitura e escrita demandada por práticas sociais (PEIXOTO, 2019). É preciso ressaltar que não basta apenas a presença da escrita para haver letramentos, é preciso sua interação em uma realização social da qual a escrita faça parte. Assim, é importante que haja uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las (STREET, 2003).

Portanto, a escrita é uma atividade processual que ocorre por meio de leituras, reflexões e acesso a diferentes fontes de informação; é uma atividade que mobiliza um repertório de conhecimentos e, por isso, não pode ser improvisada (ANTUNES, 2009). É preciso caminhar em direção ao conceito de letramentos: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações reais de interação (SOARES, 2004). Assim, este relato de experiência evidencia a importância da produção textual a partir das marcas do lugar em que o aluno está inserido.

2. O PERCURSO DOS JOVENS ESCRITORES

O trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula teve como objetivo geral incentivar o exercício da leitura e da escrita, além de valorizar e elevar a autoestima dos educandos a fim de que floresça o protagonismo juvenil e que suas vivências façam parte da aprendizagem.

Além disso, entendemos que seria importante atentar para pontos não menos essenciais que consolidassem nosso objetivo maior. Assim, as atividades realizadas procuraram ainda: desenvolver o processo de leitura e escrita, sob a perspectiva dos multiletramentos; proporcionar meios de interação social e cultural para fundamentar a produção escrita dos alunos; coletar informações da história de moradores da região para a produção de poesias, crônicas e memórias literárias; e produzir um livro com uma coletânea de textos produzidos pelos alunos do ensino fundamental.

Para tanto, como já mencionado, inscrevemos nossas turmas na Olimpíada de Língua Portuguesa 2019, em busca de uma metodologia atrativa que envolvesse nossos alunos. Assim,

nossas atividades seguiram as orientações pedagógicas desse concurso nacional de Língua Portuguesa. E nós, na função de professores pesquisadores, imergimo-nos nos estudos dos gêneros, estudando as oficinas, compartilhando experiências, construindo e adequando planos de trabalhos, por acreditarmos que um trabalho pode obter mais sucesso se planejado.

> Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada; é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Nossa principal meta era envolver nossos estudantes numa perspectiva de multiletramentos, promovendo eventos e práticas em que eles pudessem escrever de forma significativa, sentindo-se parte nesse construto social da cultura escrita.

Pode-se afirmar que foram momentos mágicos em que lugares, histórias e lembranças vividas por moradores da região começaram a ser ouvidas e escritas. O aluno tornou-se o autor da sua história e desse processo surgiram lindas poesias, memórias literárias e crônicas, levando-os ao protagonismo de sua aprendizagem e como forma identitária de pertencimento do "lugar onde vive".

No ínterim dessas ações, os alunos passaram por oficinas para aprender conceitos básicos, estrutura e características dos gêneros textuais: poesias, memórias e crônicas. Além disso, tiveram contato com a leitura de textos voltados à temática e já premiados em outras edições das OLP e realizaram atividades relacionadas à análise dos textos. Em seguida, os educandos foram orientados por meio de vídeos e questionários sobre como realizar uma entrevista. Também, foi convidada uma pessoa influente da sociedade altamirense para palestrar sobre sua história pessoal e suas atividades em movimentos sociais da localidade.

A convidada para palestrar foi a ativista Antônia Melo da Silva, coordenadora geral do Movimento Xingu Vivo Para Sempre. A palestra aconteceu no auditório da 10ª URE, para três turmas, onde os alunos puderam ouvir a convidada por aproximadamente uma hora e, em seguida, interagir com a palestrante fazendo perguntas e anotações. Nesse momento, alunos e professores tiveram a oportunidade de se emocionar com histórias de dor, de lutas e de vencedores. A partir dessa palestra, foram produzidos muitos textos, um deles foi selecionado, "A Guerreira do Xingu", escrito pela aluna do 7º ano, Sophia Tabosa. Este texto representou a escola na OLP, na categoria Memórias Literárias, e fez parte do livro "Marcas do Lugar onde Vivo".

Além disso, essas atividades foram incrementadas com os "Chás Literários", um momento descontraído, também de palestra, com cerca de uma hora e meia de duração, com pipoca, chá, biscoito, café e suco, na sala de leitura da escola, em que escritores locais foram convidados para falar aos nossos alunos sobre suas experiências com o ato de escrever. Foram realizados dois "Chá Literário", em dias diferentes: um com a escritora Rosângela Maria Tôrres Emerique, e outro com o escritor Édio Wilson Soares da Silva, ambos membros da Academia Altamirense de Letras. No início, o palestrante fez sua apresentação, por uns 50 (cinquenta) minutos, sobre sua carreira, suas obras, curiosidades de quando era estudante. Em seguida, houve um bate-papo em que os alunos puderam entrevistar e dialogar com os escritores so-

bre o processo de criação literária. Os escritores também davam dicas e sugestões de como criar personagens, fazer a descrição dos espaços, pensar em temas interessantes e sobre escrita criativa. No final, foi realizado o coquetel, o sorteio de alguns livros dos autores e a sessão de fotos.

É importante destacar que dentre as muitas curiosidades dos alunos, algumas perguntas que foram feitas à escritora chamaram nossa atenção: "Você gosta de ler e de escrever desde criança?"; "Você sempre foi boa em Língua Portuguesa?". A escritora Rosângela Maria Tôrres Emerique respondeu que, desde criança, sempre gostou de ler, pois seu pai, semanalmente, emprestava um livro na biblioteca para ela ler, mas que não era tão boa em Língua Portuguesa, e sempre ressaltava em sua fala que "ninguém é escritor sem ser leitor antes". Já para o escritor, com maior enfoque na produção de crônicas, a pergunta que chamou a atenção foi: "De onde surgem suas ideias e inspiração?". O escritor Édio Wilson Soares da Silva respondeu que desde criança sempre gostou de ouvir as histórias contadas por seu pai e por outras pessoas idosas e isso serviu para inspirá-lo.

Segundo Lopes-Rossi (2002), cabe ao professor criar condições para que os educandos, enquanto sujeitos na produção de textos, possam apropriar-se de conhecimentos discursivos e linguísticos de diferentes gêneros textuais, relacionados à realidade por meio de projetos pedagógicos que evidencie a leitura, a produção escrita e a circulação social. Nesse sentido, cabe à escola e aos professores o desenvolvimento dessa competência dos alunos, valorizando as experiências socioculturais de cada um.

Depois das palestras, dos chás literários, das pesquisas, das leituras e das vivências que tiveram com as atividades desenvolvidas, cada estudante foi desafiado a escolher alguém, conhecido ou não, da família ou reconhecido pela sociedade local, para conhecer a história de vida da pessoa e escrevê-la. Os alunos fizeram entrevistas com a pessoa escolhida, uns gravaram com celular, outros anotaram em cadernos as respostas dos entrevistados.

Após a realização das entrevistas, eles começaram a versão preliminar do texto, de acordo com a categoria proposta pela OLP para cada série: Poema (5º ano EF), Memórias Literárias (6º e 7º anos EF) e Crônica (8º e 9º anos EF). Como não poderia deixar de ser, em se tratando de produção escritas, começaram as muitas "idas e vindas" no processo, pois o ato de escrever pressupõe revisões e reescritas até o resultado final, o texto.

Os estudantes traziam seus textos redigidos à mão e entregavam para nós analisarmos. Iniciamos com eles a fase de revisão em que fazíamos as observações no texto e os chamávamos para darmos as explicações e tirarmos as dúvidas que tinham mesmo com os bilhetes orientadores as observações do texto, Assim, dávamos mais uns dois ou três dias para a reescrita e nova entrega (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Alguns textos precisaram de poucas reescrituras e outros mais. Ao ver seu texto em processo final e aprovado para a OLP, o aluno demonstrava uma imensa satisfação. Isso nos incentivava também a criar atividades com as etapas de produção do texto, aprimorando as discussões e as pesquisas sobre o tema, favorecendo, assim, a concatenação das ideias, a estruturação textual, até a revisão colaborativa do texto (LOPES-ROSSI, 2002).

Concluída a versão final dos textos, os alunos foram convidados a ir à sala de informática da escola para digitar seu texto e deixar salvo em uma pasta no computador. A partir dali, alguns textos foram encaminhados para as etapas Escolar, Municipal e Estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa. Em seguida, cada um de nós, professores, escolhemos entre 25 e 30 melhores textos e encaminhamos a uma equipe de professores voluntários para uma nova seleção de 61 textos para compor a I Coletânea.

O resultado dessa experiência de prática textual escrita foi publicado em um livro que intitulamos "Marcas do lugar onde vivo". A obra é composta por uma coletânea de 61 (sessenta e um) textos produzidos pelos educandos que revelam importantes lugares e momentos vivenciados por moradores de Altamira.

Na organização do livro, mobilizamos os estudantes, os familiares e toda a escola: professores, equipe diretiva e funcionários em geral e contatamos profissionais para a edição e diagramação do livro. Outra atividade interessante desenvolvida com os alunos foi o concurso para a criação da arte da capa do livro que os motivou ainda mais a protagonizarem sua aprendizagem.

Todos esses momentos foram marcantes para a comunidade escolar e conseguimos envolver a família nesse promissor projeto, afinal, múltiplos letramentos vão além das quatro paredes da sala de aula. Como atividade de trazer os familiares para o nosso contexto, fizemos um pré-lançamento e convidamos as famílias dos estudantes, apresentamos um protótipo da obra que, evidentemente, encantou e deixou os pais mais felizes e cheios de orgulho de seus filhos.

Depois de agrupar os textos, corrigir, revisar e publicar, chegou o grande dia: a cerimônia de lançamento do livro e autógrafos dos alunos, que foi um momento de interação, socialização, apresentações e confraternização. Na programação de lançamento a ansiedade tomou conta de cada envolvido no processo, porém, tal ansiedade, nervosismo e tensão eram velados pela alegria e satisfação em termos conseguido chegar até aquele momento de pura emoção e encantamento. Os olhares de cada aluno, família, professor, percorriam todo o espaço e cruzavam-se em meio a tanta magia. Ali não tinha espaço para tristeza ou algo parecido, pois tudo refletia emoção, gratidão. Tudo era luz.

O espaço, Teatro Municipal de Altamira, era apropriado para suportar um pouco mais de duzentas pessoas, ainda assim, conseguimos colocar ali quase trezentas, de uma feita que ansiávamos por mostrar o que somos capazes quando bem orientados e cuidados. Por nós e pelos alunos, teríamos realizado o evento em praça pública e envolveríamos o entorno da escola e a visibilidade do sucesso de crianças e adolescentes seria ainda maior. Entretanto, ainda que não tenha sido possível, ficamos contentes com o efeito que surtiu tanto em nós, como na escola e na família dos envolvidos.

Com isso, entendemos que é essencial que o professor possibilite práticas de ensino que culminem em eventos de divulgação ao público com a produção textual dos alunos, durante o desenvolvimento de um projeto (LOPES-ROSSI, 2002). A realização desse lançamento de livro permitiu a todos saber o valor da escola, dos professores que nela atuam e dos alunos que pertencem a ela, além de dar acesso imediato ao resultado de meses de engajamento na

concretização desta, que foi, acima de tudo, uma experiência ímpar na vida de cada personagem que compõem a história do primeiro livro lançado por uma escola da rede municipal de ensino fundamental de Altamira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato é o produto final de uma experiência de sucesso rumo a um ensino significativo de Língua Portuguesa e de estímulo de futuros escritores. Nesse trabalho, destacamos a interação dos educandos em todo o processo de construção dos textos, nas entrevistas, nos chás literários, nas rodas de conversas e nas oficinas de leitura e produção de textos, marcados pelo progresso no ensino e aprendizagem. A capacidade de ouvir o outro, de conhecer mais a sua própria história e, portanto, valorizar seu povo, sua cultura e seus saberes foram destaques, enriqueceram o processo educativo e, com certeza, formaram cidadãos mais conscientes e esclarecidos.

Os momentos de produção, reflexão e reescrita foram explorados no projeto e isso refletiu no uso mais consciente da língua. A escola precisa promover cada vez mais eventos e práticas de multiletramentos, pois como afirma Marcuschi (2001, p. 32) "em si mesma a escrita não produz mecanicamente resultados sociais. O contexto social exerce forte influência sobre o papel da escrita". Os usos da escrita se realizam, de fato, nos contextos sociais, e nossa experiência aqui compartilhada demonstra que é possível fazer com que os estudantes se envolvam e sejam sujeitos ativos e protagonistas nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. ***Português no ensino médio e formação do professor.*** *3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 163-180.*

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular*** *(BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.*

CENPEC. ***Olimpíada Brasileira de Língua:*** *Escrevendo o Futuro. 6. ed. São Paulo/SP: CENPEC, 2019. Disponível em: http://www.escrevendoofuturo.org.br/. Acesso em: 18 jun. 2020.*

CURY, Augusto Jorge. ***Pais brilhantes, Professores fascinantes.*** *Rio de Janeiro: Sextante, 2003.*

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.). ***Gêneros orais e escritos na escola****. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.*

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia:*** *saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.*

JUSTO, Márcia Adriana Pinho da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. ***Revista Eletrônica Saberes da Educação****, v. 4, n. 1, 2013.*

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. ***Signo****, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.*

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria. (Org.). ***Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.*** *Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.*

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; ROJO, Roxane; TFOUNI, Leda; CORRÊA, Manoel Luiz; SOUZA, Lynn Mario. (Orgs.). ***Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento.*** *Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.*

OLIVEIRA, Luciano A. ***Coisas que todo professor de português precisa saber:*** *a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.*

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. ***Criatividade e letramento escolar:*** *um estudo de caso à luz do pensamento complexo. 2019. 256f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.*

PESSOA, Fernando. ***A Língua Portuguesa.*** *São Paulo: Companhia das Letras, 1999.*

ROJO, Roxane Helena R. ***Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.*** *São Paulo: Parábola, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/4121145/160_165_ Letramentos_multiplos_escola_e_inclusao_social. Acesso em: 5 nov. 2020.*

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) ***Multiletramentos na escola.*** *São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-25.*

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. ***Rev. Bras. Educ.,*** *Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-2478200 4000100002.*

STREET, Brian. ***Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.*** *Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade". Londres: King's College, 2003.*

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. ***Planejamento:*** *projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2000.*

BIODADOS

Adriana Ranzani Gimenes Almeida. Mestranda em Ensino pela UNIVATES/RS. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela FACINTER. Graduada em Letras pela UFPA. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino em Altamira/PA.

adriana.almeida1@universo.univates.br

Auxiliador Jairo de Sousa. Doutorando em Educação - PUC/RS. Mestre em Letras - UFOPA. Especialista em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – FACINTER. Graduado em Letras - UFPA. Professor de Língua Portuguesa na SEMED-Altamira e Vitória do Xingu.

jairomsc07@gmail.com

Francisca Oliveira Da Cruz. Mestranda em Letras - PROFLETRAS/UFPA. Especialista em Linguagem e Ensino - UFPA. Graduada em Letras - UFPA. Professora de Língua Portuguesa na SEMED-Altamira - Pará.

fraciscacruz@gmail.com

ASSIM ASSADO - FANTÁSTICO MUNDO DAS RIMAS

Fabiana Muniz
Débora Cristina de Souza

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma sequência didática a partir da obra literária “Assim Assado”, de Eva Furnari (2004). O objetivo principal foi mostrar aos alunos a possibilidade de rimas que são possíveis criar dentro de uma história cheia de diversão.

Acreditamos que essa obra literária possibilita a criatividade, já que estimula uma vasta imaginação. Além disso, a narrativa também propicia o engajamento de várias áreas de conhecimento, o que torna ainda mais rico o trabalho por ser interdisciplinar.

Na área da linguagem o objetivo foi explorar a leitura das palavras da história, com enfoque especial na rima e na consciência silábica. Foram oportunizadas situações para que os alunos redigissem frases criativas como as do livro. E, na matemática, priorizou-se o trabalho de quantificação, pares e ímpares, composição e decomposição dos números.

A sequência didática teve a duração aproximada de quatro dias.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

No primeiro dia, os alunos foram recepcionados pelas professoras, que realizaram uma roda de conversa questionando-os se já haviam escutado o termo “assim assado” em algum diálogo com familiares.

Na sequência, foram convidados a ouvir a história “Assim Assado” de Eva Furnari. Primeiro houve a exploração da capa do livro, com foco nas informações explícitas: nome da autora, da ilustradora e da editora. Após, foi realizada a leitura da sinopse da história e então os alunos foram questionados a respeito do que imaginavam que iriam encontrar dentro do livro. Depois da leitura, foram realizadas a exploração das imagens, a identificação oral das rimas, a compreensão e a interpretação oral da história.

Os alunos também foram convidados a listar os personagens no quadro para elaboração de um banco de palavras e assim fazer uma análise do número de sílabas, letra inicial e final das palavras e escrita de outras palavras iniciadas com a mesma letra.

Na sequência foi apresentado aos alunos um cartaz com o texto da história para a identificação das rimas. Com o texto exposto no quadro, os alunos foram instigados a localizar e colorir as rimas.

E então, os alunos puderam jogar um jogo online no **Wordwall** sobre o livro em questão. Em um dos jogos, o objetivo era combinação de palavras e no outro jogo identificação das rimas.

Figura 1 - Combinação e estouro do balão

Fonte: Acervo das autoras (2023).

No segundo dia, as professoras iniciaram a aula com uma roda de conversa, retomando elementos da história na oralidade. Passaram na televisão o **vídeo Palavra Cantada / Assim assado**.

Após esse momento cheio de musicalidade, os alunos desenvolveram uma atividade coletiva intitulada “Nuvem das Sílabas”, com sílabas embaralhadas no quadro, cujo objetivo era formar palavras que estavam no interior da história.

Depois que todas as crianças formaram palavras, realizaram a leitura coletiva das mesmas, chegou o momento de registrarem essas palavras no caderno.

Para consolidar as atividades do dia, os alunos brincaram com o jogo pedagógico “Jogo das Sílabas” .

Figura 2 - Nuvem das sílabas

Fonte: Acervo das autoras (2023).

Na matemática, os alunos contaram a quantidade de personagens presentes na história, registraram no caderno, escreveram por extenso e identificaram se a quantidade encontrada era par ou ímpar.

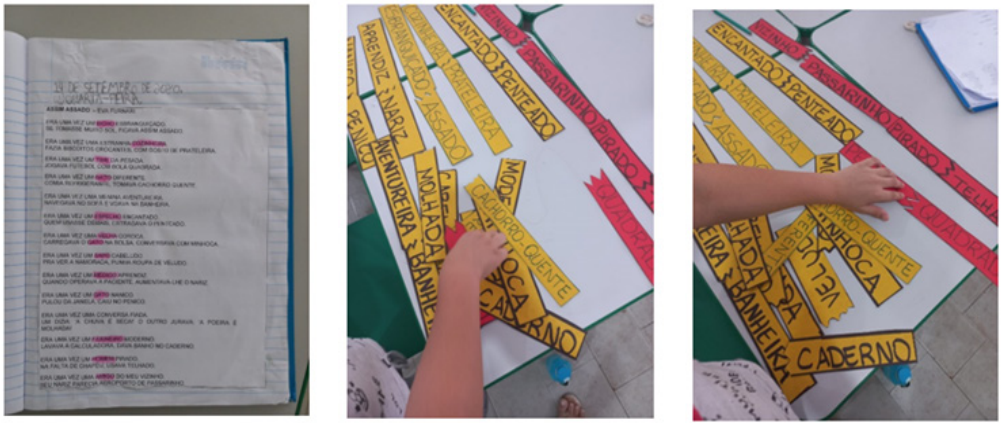
Após uma breve explicação sobre a importância de se identificar números pares e ímpares e onde podemos encontrá-los no dia a dia, foram entregues a cada um dos alunos números aleatórios e, no comando das professoras, os alunos levantavam as plaquinhas, quando era par ou ímpar. Foi aplicada também, a atividade intitulada "Passeando com meu carro pelas ruas do meu bairro". O objetivo era o aluno escolher um número de um a dezoito, dizer se o número escolhido era par ou ímpar, se estava à direita ou à esquerda da rua e estacionar seu carro na casa escolhida. Ao final da dinâmica, os alunos colaram seus automóveis no caderno e registraram as informações referentes ao número escolhido na maquete.

Para consolidar a atividade, as crianças foram convidadas a se dirigir até o pátio da escola e brincarem com a dinâmica "Zip, Zap, Zop".

Na aula seguinte, foi realizada a leitura do livro "Assim Assado" por meio do Datashow e na sequência, apresentado novamente o **vídeo Palavra Cantada / Assim Assado** aos alunos, que participaram ativamente, cantando junto a canção.

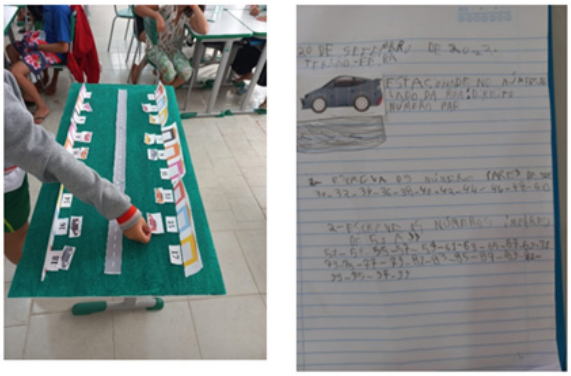
Foi entregue para os estudantes, a história "Assim Assado" impressa, para identificarem e pintarem os nomes dos personagens. Concluída a atividade e realizada a leitura do texto, foi o momento do jogo intitulado "Quebra-cabeça das rimas" (FIGURA 3), com o objetivo de identificar as rimas das palavras e ao mesmo tempo encaixá-las.

Figura 3 - Quebra-cabeça das rimas



Fonte: Acervo das autoras (2023).

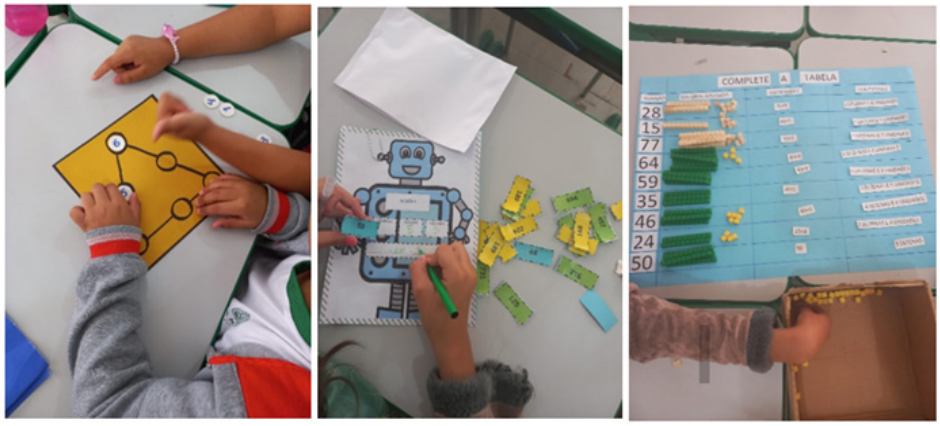
Figura 4 - É par ou ímpar?



Na matemática, foi aplicada uma dinâmica chamada "triângulo mágico". Os alunos, utilizando numerais de um a seis, deveriam encontrar o resultado nove em todos os lados do triângulo. Na sequência também foi aplicada uma atividade envolvendo a decomposição e composição dos numerais.

Fonte: Acervo das autoras (2023).

Figura 5 - Triângulo mágico (esquerda), robô da decomposição (centro) e decomposição (direita)

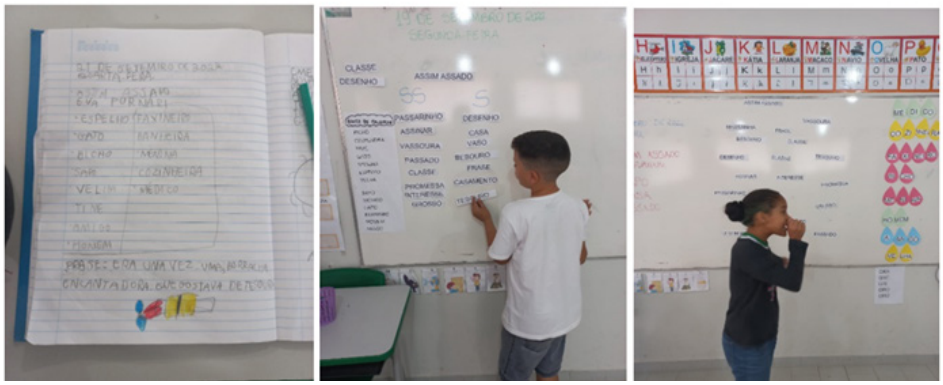


Fonte: Acervo das autoras (2023).

Na última aula da sequência, as professoras convidaram os alunos a contarem a história. Cada uma das crianças realizou a leitura de uma estrofe do livro. Após esse momento de roda de leitura, os alunos criaram frases criativas, divertidas e coloridas como as da história. Trabalharam texto fatiado de acordo com o nível de dificuldade apresentado por cada criança, retirado do site Wordwall.

E, por fim, realizaram uma atividade intitulada “Detetive das palavras - os sons do S”, com o objetivo de ler as palavras que estavam no quadro, identificar se o som apresentado era S com som Z ou S com som SS e separá-los em forma de lista. Em seguida, fizeram o registro no caderno.

Figura 6 - Os sons do S



Fonte: Acervo das autoras (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que os alunos se interessaram pela história e desenvolveram as atividades propostas com entusiasmo e afinco, promovendo momentos alegres e cheios de motivação.

Por meio de uma história divertida, com personagens engraçados e cheia de rimas, as crianças envolveram-se e puderam trabalhar muitas habilidades, como leitura e escrita autônoma.

É imprescindível destacar que, quando a sequência é planejada em dupla, a criatividade no desenvolvimento das atividades é enriquecida e aprimorada, permitindo alcançar o principal objetivo de uma sequência de atividades, que é o envolvimento e a participação ativa dos estudantes.

Essa proposta de sequência didática foi desenvolvida no âmbito das ações do Alfabeletrando, projeto com parceria da Univates e a secretaria de Educação de Nova Mutum/MT.

REFERÊNCIAS

*FURNARI, Eva. **Assim Assado**. São Paulo: Moderna, 2004.*

*OUVIR MÚSICA. **Assim Assado - Palavra Cantada.** 2023. Disponível em: https://www.ouvirmusica.com.br/palavra-cantada/assim-assado/. Acesso em: 19 set. 2022.*

WORDWALL. 2023. Disponível em: https://wordwall.net/pt-br/community/assim-assado-eva-furnari. Acesso em: 12 set. 2022.

BIODADOS

Fabiana Muniz. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial. Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora dos Anos Iniciais no município de Nova Mutum. Atuou no Projeto Alfabeletrando no ano de 2022.
proffabianamuniz@gmail.com

Débora Cristina de Souza. Especialista em séries iniciais e educação infantil. Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora dos Anos Iniciais no município de Nova Mutum. Atuou no Projeto Alfabeletrando no ano de 2022.
debocristinasouza@gmail.com

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Cristine Jantsch

OBJETIVOS

- Desenvolver a literacia a partir do gênero textual “Microconto de Terror”, pouco usual em sala de aula, embora de extrema valia para o processamento da compreensão leitora (bottom up e top down), da escrita e da cognição;
- Exercitar a escrita de textos como prática discursiva;
- Proporcionar momento de interação entre os alunos em virtude da posterior escrita conjunta;
- Utilizar recursos multimodais disponíveis na internet.

ATIVIDADES PROPOSTAS

Proposta 1:

1º momento:

Apresentar aos alunos microcontos de terror que vêm circulando na Internet há algum tempo, desde que foi proposto um desafio em "https://contehistorias.com/2016/11/06/conto-12-microcontos-de-terror/", no qual seus usuários deveriam escrever uma história de terror em apenas duas frases. Leia os textos e deixe sua imaginação fluir!

a) "Sempre que alguém da minha família morre, penduramos seu retrato em cima da lareira. Hoje, quando cheguei em casa, deparei-me com o meu". (Adele Lazarin)

b) "Vende-se casinha de cachorro, ideal para Rottweiler. Doa-se roupinhas de bebê, poucas semanas de uso". (Camila Servello Aguirre)

c) "Depois do banho, ela viu que alguém a observava na janela do banheiro. Lembrou que morava no décimo andar". (Cesar Gaglioni)

d) "Era tarde da noite. Olhou em volta apreensivo para ver se havia alguém mais no beco. Aliviado, se escondeu, tirou a faca do bolso e esperou pela primeira vítima da noite". (Diego Vieira)

e) "A água turva distorce o sol pálido, e você está quase alcançando a superfície, em desespero, fugindo. E a coisa agarra seu tornozelo". (Diego Maas)

f) "Comprei um porco. Não como carne, mas eles comem. Agora não há evidências". (Leonardo Santhos)

g) "Gosto tanto de nadar no mar que nunca me importei com o aviso de cuidado com os tubarões. Até dar minha primeira braçada e não ver o meu braço". (Michel Costa)

h) "Meninos, não mexam na comida antes de orarmos. Deem as mãos e agradeçam pelo alimento. Podem retirar a mordaça dele: a súplica realça o sabor". (Rodrigo Chama)

i) "A porta se abre com um rangido. Não ouso me virar. Ouço passos, quero correr, mas não o faço. Dedos frios envolvem meu pescoço. Sorrio. Ela voltou para mim". (Tiara Gonçalves)

j) "Pensava que a morte fosse a pior coisa do mundo, até chegar do outro lado". (Vitória Castro)

k) "Jéssica colocou um rock alto para fugir da família. Pena que ela não os ouviu gritar enquanto eram retalhados por um louco". (Yuri Szirovicza)

2º momento:

Propor aos alunos que escolham três microcontos de terror e os ampliem em mais três linhas, dando continuidade aos fatos apresentados.

Proposta 2:

1º momento:

Apresentar aos alunos o personagem **Flork**, que surgiu em 2012 e, há pouco tempo, tornou-se famoso no Brasil por ilustrar de forma engraçada minibolos, os chamados **"Bento Cake"**, a partir do vídeo "Qual a origem do Flork Meme?" disponível em **www.youtube.com/watch?v=hK0dIRI0w2M**. Propor aos alunos que anotem em seu caderno, pelo menos, cinco curiosidades que julgarem interessantes!

Fonte: <https://www.bing.com/images/search?q=bento%20flork&qs=n&form=QBIR&sp=-1&pq=bento%20flork&sc=10-11&cvid=55B5058514C645299612F9102138844A&ghsh=0&ghacc=0&first=1> Acesso em: 7 fev. 2023.

2º momento:

Utilizando as mensagens do Flork abaixo, sugerir que escrevam em duplas um conto de terror. Importante reforçar que as frases ditas pelo personagem Flork em cada quadrinho sejam incorporadas ao conto. Sugere-se que essa atividade seja registrada no caderno. Número mínimo de linhas: 15. Número máximo de linhas: 20.

Fonte: <https://br.pinterest.com/mitzytyona/flork-memes/> Acesso em: 7 fev. 2023.

3º momento:

Propor aos alunos a criação de um miniconto de terror, por meio de uma sequência em quadrinhos, usando o personagem Flork. Recomendar que não usem mais que 5 quadrinhos. Após a criação do texto, sugerir que troquem entre si as produções a fim de avaliar se a proposta produz no potencial leitor os significados intencionados pelo autor. Por fim, debater com a turma aspectos da multimodalidade discursiva presentes na construção dos significados dos textos produzidos.

REFERÊNCIAS

*BENTO FLORK. **Bing**, 2023. Disponível em: https:// www.bing.com/images/search?q=bento%20flork&qs=n&form=QBIR&sp=-1&pq=bento%20flork&sc=10- 11&cvid=55B5058514C645299612F9102138844A&ghsh=0&ghacc=0&first=. Acesso em: 7 fev. 2023.*

*FLORK MEMES. **Pinterest,** 2023. Disponível em: https:// br.pinterest.com/mitzytyona/flork-memes/. Acesso em: 7 fev. 2023.*

*GABRIEL, Rosângela. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v.n16, n.n3, p. 603-616, set/dez. 2016.*

*GABRIEL, Rosângela. Letramento, Alfabetização e Literacia: Um olhar a partir da Ciência da Leitura. **Revista Prksis**, Novo Hamburgo, a. 4, v. 2, p. 76-88, 2017. Disponível em: https:// ://www.researchgate.net/publication/318253243_LETRAMENTO_ALFABETIZACAO_E_LITERACIA_um_olhar_a_partir_da_ciencia_da_leitura. Acesso em: 29 out. 2022.*

LOPES, Guilherme Francisco. ***Sequência Didática de Estudo do Gênero Microconto e sua Produção com a Temática Trabalho.*** *Sertãozinho, SP: IFSP, 2020. Disponível em: https:// /educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/582268/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20-%20SEQUÊNCIA%20DIDÁTICA.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.*

MICROCONTOS DE TERROR. ***Equipe Conte histórias****, 2016. Disponível em: https:// contehistorias.com/2016/11/06/conto-12-microcontos-de-terror/#:~:text=13%20Microcontos%20de%20Terror%20“Sempre%20que%20alguém%20da,espelho%2C%20viu%20somente%20o%20monstro.”%20Por%3A%20André%20Diniz. Acesso em: 7 fev. 2023.*

PAIVA, Vitor. Esses incríveis microcontos de terror vão te deixar de cabelo em pé em duas frases. ***Hypeness,*** *2016. Disponível em: https:// /www.hypeness.com.br/2016/07/esses-incriveis-microcontos-de-terror-vao-te-deixar-de-cabelo-em-pe-em-duas-frases/. Acesso em: 29 out. 2022.*

QUAL A ORIGEM DO FLORK MEME? ***Canal Curiosidades com Tenório Jr****., 2023. Disponível em: https:// www.youtube.com/watch?v=hK0dIRI0w2M. Acesso em 7 fev. 2023.*

WOLF, Maryanne. ***O cérebro no mundo digital:*** *os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.*

BIODADOS

Daniela Cristine Jantsch. Mestranda em Letras (UNISC), bolsista Capes. Professora das Redes Municipais de Ensino de Taquari-RS e de Triunfo-RS.

danielajantsch@mx2.unisc.br

KAHOOT! E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA[1]

Jerônimo Vieira Espindola
Lucimara Fiorese
Orionil Michaela Sovverby Brum

APRESENTAÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o ser humano cria formas de se comunicar e interagir, visando o ensino e a aprendizagem. Na contemporaneidade, a interação pode acontecer ou não por meio das tecnologias digitais (KENSKI, 2008). Na concepção de educação é fundamental ter consciência de que docentes e discentes são seres sociais que trocam informações e opiniões, promovendo um trabalho coletivo e colaborativo. Nesse sentido, um ensino interativo com tecnologias digitais só acontece com a participação de todos (KENSKI, 2008; 2013).

Em vista disso, o uso das tecnologias digitais precisa viabilizar condições de participação e interação entre alunos, professores, tutores e todos os profissionais envolvidos na educação. No contexto da sala de aula, conteúdos com formatos diferenciados visam oferecer oportunidades de aprendizagem, de vivência e de convívio social (KENSKI, 2013). Nesse sentido, entende-se que as tecnologias digitais podem ser aliadas dos docentes quando se trata dos processos de ensino e de aprendizagem, visto que os alunos estão constantemente envolvidos nas redes, desafiando os sistemas de inovação. Considerando que as tecnologias digitais são de interesse dos alunos, seu uso pode auxiliar os professores a proporcionar a participação integral, ao mesmo tempo que desafia e movimenta significativamente os atores da educação a atingir os objetivos propostos nos componentes curriculares. Nesse sentido, a plataforma *Kahoot*! integra o rol de propostas pedagógicas que os professores podem utilizar em sala de aula.

[1]Este capítulo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O *Kahoot*! é uma plataforma com uma versão gratuita, disponível pelo link **https://kahoot.com/schools-u/**, em que é possível desenvolver Quiz, uma dinâmica de perguntas e respostas. A facilidade de uso, a simplicidade da interface e a praticidade das ferramentas do *Kahoot*! possibilitam o cadastramento de grupos, a inserção de perguntas e respostas pelo usuário, a estipulação de tempo para cada pergunta, a inclusão de imagens e vídeos, a criação de relatórios avaliativos e, inclusive, a criação de dinâmicas de jogos. A plataforma permite desenvolver e gerar quiz game, quebra-cabeça, enquetes, nuvem de palavras, brainstorming e outras ferramentas didáticas (*KAHOOT*, 2023). Nesse contexto, esta sequência didática pretende demonstrar o uso do *Kahoot*! como proposta de aula em Língua Inglesa, proporcionando o ensino e a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

A proposta foi desenvolvida em uma escola que atende alunos da Pré-escola ao Ensino Médio, funcionando em três turnos. A instituição tem laboratório de informática equipado com quinze computadores, além de ter sessenta *chromebooks* e três projetores disponíveis para os professores usarem em sala de aula, observando-se que estes equipamentos são deslocados para a sala conforme solicitação dos professores. Também conta com um auditório que tem um projetor instalado para o uso dos alunos e dos professores, sendo um espaço amplo, no qual os alunos conseguem organizar-se de forma estratégica para desenvolver as atividades que exigem concentração e organização em equipe.

A sequência didática aqui proposta foi aplicada com alunos do 3º ano do Ensino Médio, apresentando como temática a compreensão deles sobre os tempos verbais em inglês, especificamente, *Present Perfect e Present Perfect Continuous*, promovendo novas formas de construir o aprendizado dos estudantes. Para tal, utilizou-se a plataforma do *Kahoot!* como um jogo de perguntas e respostas (*Quiz*), em que os alunos utilizaram seus próprios celulares como recursos para interagir na plataforma.

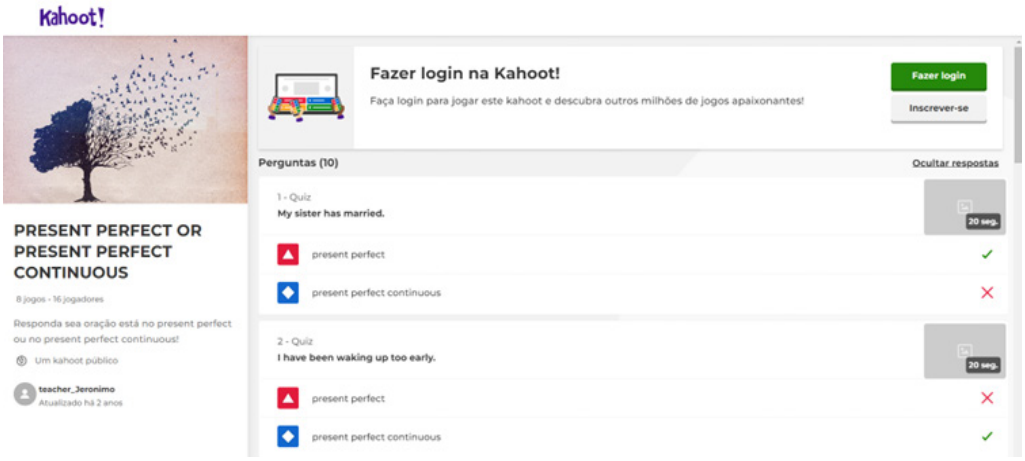
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Entende-se que a atuação como professor exige dos profissionais tempo de estudo e construção de caminhos que provoquem o ensino e a aprendizagem. O *Kahoot*! foi utilizado visando provocar os alunos à compreensão de conteúdos de Língua Inglesa.

Com esse propósito, o Quiz com perguntas e respostas foi desenvolvido com os conteúdos de **Present Perfect e Present Perfect Continuous** (link acessível para o Quiz), de maneira que os alunos pudessem testar seus próprios conhecimentos e aprender o conteúdo de forma diferenciada. No primeiro momento da sequência, o professor desenvolveu o questionário no *Kahoot*!, pensando e repensando as questões, as quais tinham duas opções de escolha, os tempos verbais "Present Perfect" e "Present Perfect Continuous". Foram desenvolvidas dez questões, com graus de dificuldade baixa e média, baseadas nas características estruturais dos dois tempos verbais, ou seja, tendo como principais objetos de análise para chegar à resposta correta os termos essenciais da oração: sujeito, verbo auxiliar, verbo principal e complemento.

Além disso, a plataforma possibilita definição de tempo para as respostas. Com isso, o professor definiu o tempo de vinte segundos para os alunos escolherem a resposta (FIGURA 1).

Figura 1 - Imagem parcial da atividade desenvolvida no *Kahoot*!



Fonte: Dados do Professor Jerônimo, com base na plataforma do Kahoot! (2021).

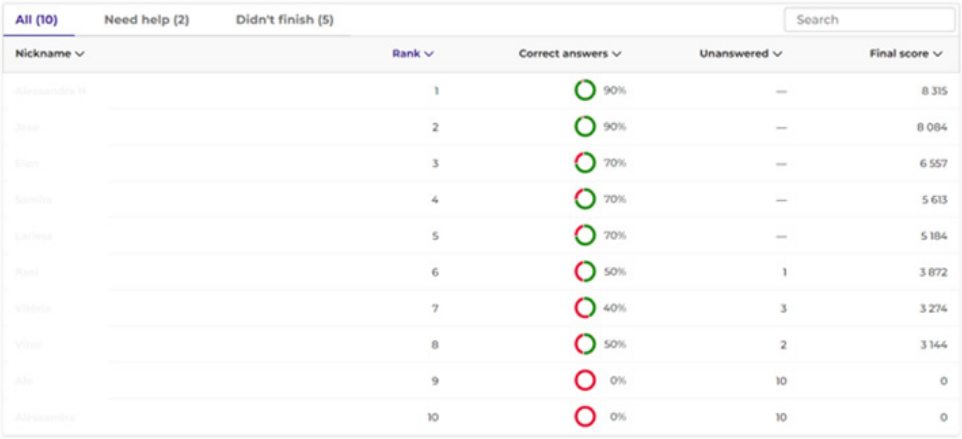
No segundo momento, o professor pediu com antecedência que os alunos trouxessem seu celular (dispositivo móvel) para a sala de aula para uso em uma atividade. Além de reservar o uso de um projetor e um *chromebook* visando nortear a atividade.

No dia da aula, terceiro momento, utilizou-se o projetor para apresentar as perguntas na sala e dar sequência ao jogo. Os alunos fizeram uso do celular para se conectar com a atividade por meio do código PIN que é gerado toda vez que uma nova partida é iniciada. Logo após acessar o jogo com o Código PIN, cada estudante escolheu um apelido, o qual serve para identificá-los nos relatórios. Na sequência, eles foram direcionados para a tela de início do jogo, que é configurada pela pergunta desenvolvida pelo professor, seguida das respostas possíveis, sendo que, a partir desse momento, o dispositivo móvel do aluno passa a ser o controle que lhe possibilita escolher a resposta que deseja. Passados os vinte segundos, previamente escolhidos pelo professor para responderem à pergunta, uma nova questão aparece na tela e o procedimento se repete até o fim do jogo.

Pondera-se que a interação por meio das tecnologias digitais permite que docentes e discentes trabalhem em colaboração, de forma que o processo de ensino e de aprendizagem possibilite a motivação dos alunos nas atividades em sala de aula (KENSKI, 2013). Ainda, "a mediação tecnológica facilita que novos projetos pedagógicos sejam criados, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos [...], os espaços em que eles se encontram e os tempos disponíveis para estudar" (KENSKI, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva de ritmos, tempos e espaços, no quarto momento, o professor tem acesso aos relatórios gerados com diversas estatísticas que auxiliam o professor a analisar individualmente o desempenho dos alunos, como o campo de jogadores (FIGURA 2). Nele se demonstram os alunos que participaram da partida em uma ordem ranqueada, seguidos da porcentagem de acertos e também da quantidade de perguntas não respondidas. Enfatiza-se que o cálculo de ranqueamento considera os acertos dos alunos e o tempo de resposta nas perguntas, em um cálculo pré-definido pela própria plataforma.

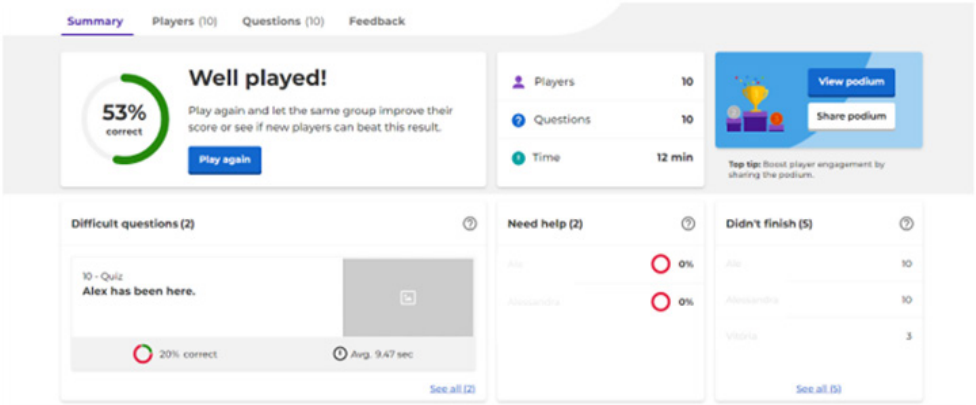
Figura 2 - Imagem parcial com o campo de jogadores que participaram da atividade desenvolvida



Fonte: Dados do Professor Jerônimo, com base na plataforma do Kahoot! (2021).

Outro relatório importante demonstra os participantes com baixo desempenho, que são automaticamente enviados para o campo *"need help"* (precisa de ajuda) (FIGURA 3). Com estes dados o professor pode direcionar um acompanhamento diferenciado aos alunos com dificuldades e, ainda, é possível, por meio do uso do *Kahoot*! em variadas atividades, perceber o tempo médio de resposta dos alunos, a(s) questão(ões) que os alunos tiveram dificuldade e o número de questões que não foram respondidas.

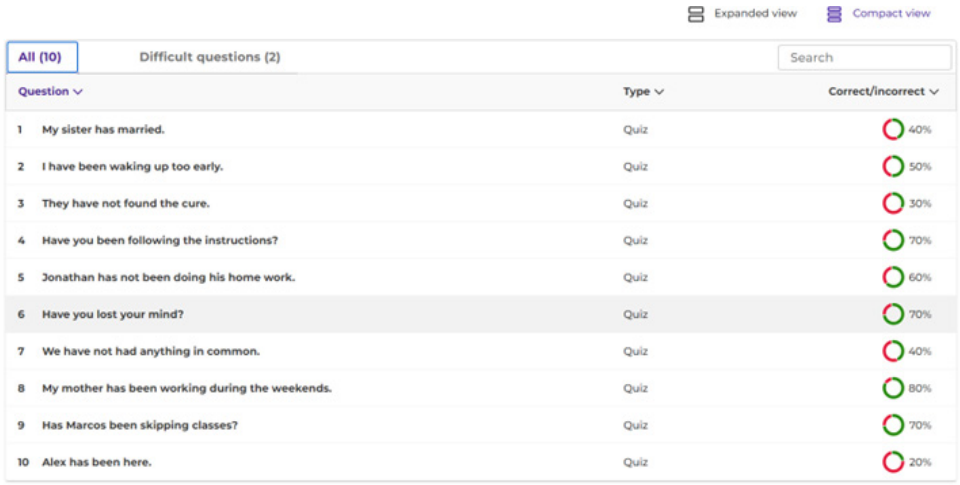
Figura 3 - Imagem parcial do campo de relatório da atividade desenvolvida



Fonte: Dados do Professor Jerônimo, com base na plataforma do Kahoot! (2021).

Há também o campo das questões, que apresenta todas as perguntas feitas na atividade sucedidas da porcentagem de acertos e erros em cada uma delas (FIGURA 4), criando uma janela com destaque para as questões mais difíceis, ou seja, as que tiveram mais erros do que acertos. Também existe uma segunda aba que demonstra as questões que os alunos tiveram maior dificuldade.

Figura 4 - Imagem parcial com o campo das questões da atividade desenvolvida



Fonte: Dados do Professor Jerônimo, com base na plataforma do Kahoot! (2021).

Por meio dessa sequência didática é possível identificar o engajamento dos alunos na plataforma e suas maiores dificuldades, o que pode auxiliar a atuação do professor em sala de aula, permitindo que a integração com a tecnologia possibilite momentos de aula mais próximos dos alunos dessa geração, que estão sempre conectados. Na perspectiva da proposta dessa sequência didática, o *Kahoot*! permite que o trabalho docente seja facilitado por meio de relatórios rápidos e de fácil compreensão, de maneira que o professor atue nas dificuldades de seus alunos, bem como perceba os alunos que podem precisar de atenção nas suas aulas. Nesse sentido, entende-se que as tecnologias podem acrescentar um reconhecimento e uma potencialidade à profissão docente. Afinal,

> [...] as mudanças trazidas pelos meios digitais transformaram a nossa cultura. [...] incorporamos as redes digitais (a internet) e sua interface gráfica (a web) em nossos sistemas de intercomunicação e em nossas ações cotidianas. E queremos mais [...].
>
> A valorização do que é novo, mais potente ou, simplesmente, diferente, já faz parte das concepções culturais e sociais presentes na atualidade. Queremos algo que potencialize nossa capacidade de interação, comunicação, acesso e armazenamento das informações. Na atualidade, construímos nossas relações em meio aos mais variados artefatos tecnológicos. A cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre estas e os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações (KENSKI, 2013, p. 61-62).

Dessa forma, a plataforma *Kahoot*! e a articulação de uma sequência didática bem planejada permitem que os alunos identifiquem os tempos verbais e revisem seu vocabulário, assim como promovam momentos de interação entre os próprios alunos que discutiram os significados e as construções das frases utilizadas pelo professor no jogo, criando uma interlocução com o aprendizado prévio. Em vista disso, as tecnologias digitais potencializam a interação e a comunicação entre discentes e docentes.

ALGUNS DESFECHOS

Entende-se que os jovens acessam o mundo pelos polegares, afinal, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos adolescentes e dos jovens do Ensino Médio. Assim, oferecer a estes discentes propostas que os desafiem a desenvolver seu próprio conhecimento torna as aulas mais dinâmicas e divertidas, o que os motiva a estarem em sala de aula e interagirem no ambiente escolar.

O *Kahoot*! é uma excelente plataforma, que pode auxiliar o professor que se aventura em metodologias dinâmicas e transformadoras em sala de aula. Afinal, dispõe de recursos que suportam tanto o alcance e desenvolvimento das habilidades e competências do aluno por meio desse diálogo com a tecnologia, quanto a praticidade oferecida pelos relatórios das atividades que permitem evidenciar as dificuldades do aluno e a trabalhar nessas adversidades.

Por meio do uso dessa estratégia de ensino, percebeu-se maior participação e envolvimento dos alunos, visto que teoria e prática unem-se. Além disso, a atividade exige dos alunos raciocínio rápido e atenção, que são habilidades essenciais para sujeitos que estão prestes a concluir o Ensino Médio e que precisam estar preparados e atentos para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

KAHOOT. ***Notícias e recursos****. 2023. Disponível em: https://kahoot.com/. Acesso em: 12 fev. 2022.*

KENSKI, V. M. ***Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias****. São Paulo: FEUSP, 2008. (Coleção Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 7).*

KENSKI, V. M. ***Tecnologia e tempo docente****. Campinas: Papirus, 2013.*

BIODADOS

Jerônimo Vieira Espindola. Graduado em Letras/Inglês pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio.

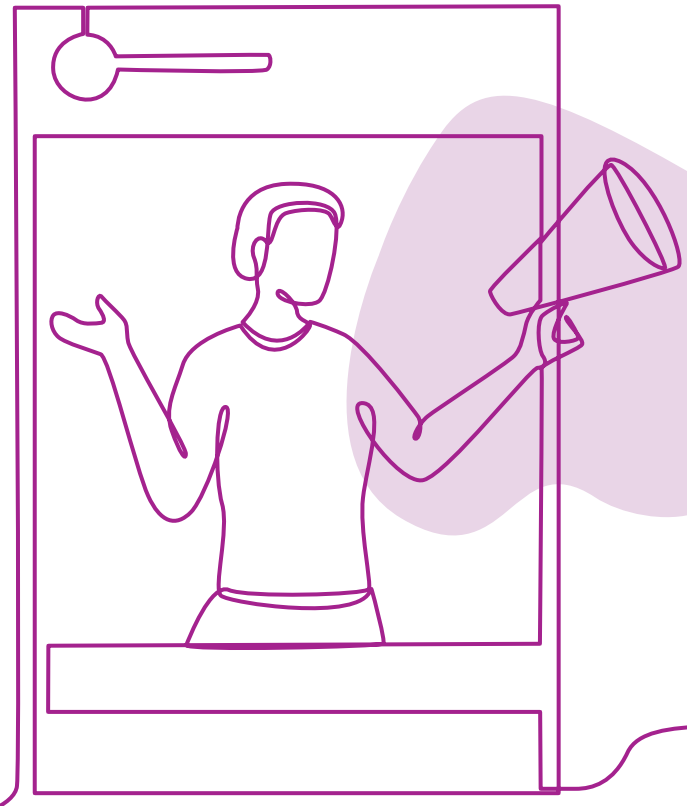
vieirajero@gmail.com

Lucimara Fiorese. Mestranda em Ensino (Univates), Bolsista Integral da CAPES. Especialista em Gestão de Pessoas, em Gestão Administrativa, em Docência do Ensino Superior e em Tecnologias Educacionais e Práticas em Sala de Aula, MBA em Gestão Financeira. Graduada em Secretariado Executivo (Univates) e Administração (Uniasselvi). É docente no ensino técnico e profissional.

lucimara@universo.univates.br

Orionil Michaela Sovverby Brum. Mestranda em Ensino (Univates). Graduada em Letras/ Espanhol (UNISC) e Pedagogia (Uninter). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Língua Portuguesa: redação e oratória. Atua como supervisora Escolar.

orionil.brum@universo.univates.br



MINHA VOZ NAS REDES

Solange Dalazem Zenere
Adriana Ranzani Gimenes Almeida
Kedman Jesus Silva

"Cidadãos comprometidos com a vida" foi o tema escolhido para desenvolver um projeto que teve como propósito colaborar na sensibilização de cidadãos, através de práticas de cidadania, para que ajam com responsabilidade, autonomia e criatividade, atuando com consciência crítica e valorizando a vida com sabedoria.

A escola na qual se desenvolveu a sequência de atividades que serão aqui relatadas, pertence a rede estadual do Rio Grande do Sul e tem em seu Projeto Político Pedagógico o desenvolvimento de um projeto durante o ano letivo, atendendo a proposta da Base Nacional Comum Curricular que orienta para o trabalho interdisciplinar a partir de Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2018).

Este relato apresenta a sequência pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, com o objetivo de abordar a cidadania digital, ética e responsabilidade nas redes sociais.

Para o desenvolvimento das atividades, foi utilizado como material de apoio o conteúdo sugerido pelo **EducaMídia**[2], que buscou desenvolver habilidades como: compreender que todas as mídias têm linguagem própria, praticar a análise e a autorreflexão enquanto autor e demonstrar capacidade de solucionar problemas, buscar ajuda e atuar na sociedade fazendo uso de textos de mídia.

Segundo Fialho e Sousa (2019), as redes sociais podem ser vistas como espaços de lazer entre os jovens, nos quais se estabelecem relações e se compartilham diversas opiniões, mas chama atenção para a necessidade de cautela e responsabilidade ao transitar pelas mesmas.

Na primeira aula da sequência, para iniciar a contextualização, foi promovida uma roda de conversa, em que os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas vivências a partir do questionamento: Como as redes sociais podem ser utilizadas para engajar e mobilizar? Nesse momento o professor aproveitou para problematizar o fato de que é mais comum o engajamento para fatos negativos e/ ou até para comprometer a imagem de alguém, relembrando um fato recente envolvendo uma situação ocorrida com uma pessoa da comunidade.

A conversa revelou que para os estudantes, lhes parece natural esse comportamento, o que demonstra que, de fato, se faz necessário abordar o assunto com mais frequência. Diante disso, é importante que a escola possibilite o despertar da consciência crítica do educando através de projetos que envolvam as tecnologias digitais no ensino. Segundo Valente e Almeida (2022, p.10), os "projetos e outras dinâmicas centrados na aprendizagem ativa, permitem ao aluno resolver problemas relacionados aos seus interesses e realidade".

Na sequência foi apresentada aos estudantes uma animação chamada "Quem tem voz nas redes" que abordou o uso responsável das redes sociais, além de seu potencial para mobilização e engajamento, atendendo aos pressupostos da BNCC que aborda a formação sociocultural do estudante, conforme excerto abaixo.

> A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018, p. 62).

Nesse sentido, em pequenos grupos, os estudantes listaram as redes sociais nas quais são atuantes e refletiram sobre o tipo de conteúdo que costumam produzir ou compartilhar a partir de algumas questões norteadoras como: Para que usamos as redes sociais? O que você faz nelas com mais frequência? Você já participou de alguma discussão acalorada nas redes sociais? Por quê? Você acha que as pessoas se comportam de forma diferente nos ambientes online e offline? Se sim, por quê? Você já promoveu ou participou de algum tipo de mobilização nas redes sociais? (ex. "vaquinha", campanhas em prol do meio ambiente, movimentos contra o racismo etc.).

[2]Um programa do Instituto Palavra Aberta (2023) com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios. O programa a partir de três competências centrais: interpretação crítica das informações, produção ativa de conteúdos e participação responsável na sociedade. https://educamidia.org.br/

O assunto provocou bastante interesse entre os estudantes que trouxeram assuntos e acontecimentos que enriqueceram a discussão e ao mesmo tempo geraram preocupação. Em alguns momentos a discussão não se deu de forma saudável por conta da imaturidade de alguns estudantes, o que já era esperado e precisou ser administrado pelo professor.

A segunda aula da sequência promoveu uma atividade em grupos quando foi apresentada aos alunos a proposta de pesquisar na internet, através de seus smartphones, exemplos de mobilizações nas redes sociais, como campanhas de vacinação, contra o desperdício de alimentos, de defesa de minorias etc.

Segundo Valente e Almeida (2022), para potencializar o engajamento dos estudantes, importa considerar que a proposta esteja vinculada às atividades curriculares do componente, que neste caso tratou da linguagem verbal e não verbal e consistiu em escolher uma campanha veiculada em redes sociais e analisar suas características. Para a análise, foram sugeridos os seguintes itens: título ou identificação da campanha, presença de recursos visuais, linguagem, frases de efeito, hashtag, slogan, interação e engajamento causado, comentários, quais comentarios, público alvo.

Para o fechamento da aula, fez-se com o grande grupo uma reflexão acerca da importância das redes sociais para informar sobre causas importantes, além de seu papel de mobilização social. Como tarefa de casa, foi solicitado aos alunos para que pensassem sobre problemas em sua comunidade que gostariam de solucionar, além de pesquisar se algo já havia sido feito nas redes sociais a esse respeito.

Para Freire (2015, p. 13), "uma prática educativa alcança efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos". O ensino pode problematizar situações reais que fazem parte do contexto social do educando, para estimular a ação e a reflexão em busca de transformações sociais criativas.

Na terceira aula, a proposta foi a de criar para mobilizar. Foram relembrados de forma breve os conceitos trabalhados na aula anterior e na sequência proposto para que os estudantes trabalhassem de forma colaborativa, em duplas ou trios, a elaboração de posts para publicação em uma suposta campanha de mobilização nas redes sociais, considerando uma causa importante para sua comunidade. Para a campanha foi sugerido o uso do Canva ou outros aplicativos que conheciam.

Como resultado, surgiram, em sua maioria, temas que envolviam o respeito à diversidade, que se justifica por ser uma temática muito presente no cotidiano deles. Para socialização das produções foi solicitado aos estudantes para compartilhar no google classroom, cujo acesso todos possuíam. Nem todos os grupos entregaram a tarefa, que segundo avaliação do professor, não foi por falta de entendimento, mas sim por falta de comprometimento, infelizmente.

Figura 1: Exemplos das produções dos alunos

Fonte: Acervo das autoras

A atividade, apesar de não atingir de forma satisfatória o objetivo na criação de conteúdo, mostrou-se bastante efetiva no sentido de provocar para refletir o quanto as redes sociais podem ser relevantes para além do consumo de conteúdo. Estas podem ser percebidas como um ambiente para prática da cidadania e atuação no sentido de colaborar com a sociedade enquanto autores, além de estabelecer uma relação responsável e fortalecedora com as ferramentas digitais, de modo a integrar o conhecimento construído na escola, com possibilidades reais de atuação na sociedade.

Ao final da proposta pedagógica, foi sugerida à escola uma avaliação do conteúdo produzido pelos alunos na expectativa que fosse publicado em suas mídias sociais da escola. No entanto, não ocorreu nem a avaliação nem tão pouco a publicação, o que trouxe frustração tanto para o professor quanto para os alunos envolvidos.

Diante desse relato, apesar da relevância das atividades desenvolvidas, foi possível perceber o que Kenski (2015) identificou como a ausência de preparo e consciência global da escola quanto à integração das tecnologias digitais e o ensino. Segundo a autora, é necessário que a escola como um todo esteja disposta a assumir uma nova perspectiva de ensino crítico e transformador, apoiado em práticas pedagógicas inovadoras, do contrário as tecnologias se resumem a ferramentas modernas sem potencial efetivo para mudar o que já vem sendo feito.

REFERÊNCIAS

*BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em:*

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

*Fialho, L.M.F.; SOUSA, F.G.A. Juventude e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, Pará, v. 9, n. 1, p. 202-231, 2019.*

*FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.*

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. 2023. Disponível em: https://www.palavraaberta.org.br/. Acesso em: 22 jan. 2023.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2015.

*VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet**, a. 14, n. 2, jun. 2022.*

BIODADOS

Solange Dalazem Zenere. Graduada em Letras, especialista em Linguagem Ensino e Tecnologia e mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Atua como docente de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino do RS e com Ensino de Jovens e Adultos - EJA no SESI/RS.

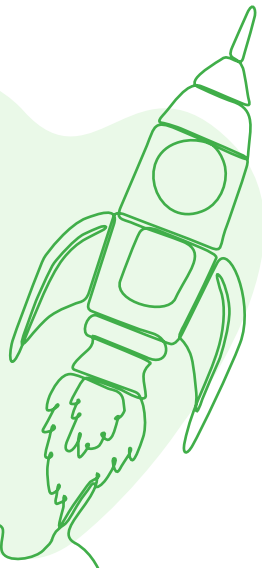
solangez@universo.univates.br

Adriana Ranzani Gimenes Almeida. Mestranda em Ensino pela UNIVATES/RS. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela FACINTER. Graduada em Letras pela UFPA. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino em Altamira/PA.

adriana.almeida1@universo.univates.br

Kedman Jesus Silva. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA.

kedman.silva@universo.univates.br



OBJETOS DIGITAIS PARA COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE TIRINHAS

Pâmela Roman
Natalia Tais Scherer
Ana Júlia Teló
Joana Pires Mayer
Kári Lúcia Forneck

INTRODUÇÃO

Amparado na renovação dos métodos de aprendizagem por meio das tecnologias, o presente estudo aborda habilidades de compreensão leitora a partir do trabalho com textos do gênero tirinha. Como parte avaliativa da disciplina de Compreensão Leitora do curso de Letras, Univates, fomos desafiados a entrelaçar ensino e tecnologia na criação de um material didático a ser utilizado no ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

A elaboração do roteiro teve por finalidade trabalhar com estratégias de leitura que objetivassem a compreensão das relações de sentido presentes nos textos. Inicialmente, selecionamos textos de Mafalda, do cartunista Quino e de Snoopy, de Charles Schulz. Em seguida, exploramos o software Hotpotatoes para a composição do nosso objeto digital. Desenvolvemos questões sobre os textos selecionados que instiguem os estudantes a produzir as inferências necessárias para encontrar a resposta adequada, levando em consideração o entendimento de que a compreensão textual, ou seja, o processo inferencial, advém do texto e do conhecimento prévio do leitor, como pondera Coscarelli (2002). Dessa forma, as atividades tencionam a conexão entre as informações dos quadrinhos, o entendimento, por meio da linguagem, das críticas estabelecidas e a relação de significados de vocábulos e expressões.

Além do trabalho com as estratégias cognitivas de leitura, visa-se também, através dos *feedback*s oferecidos pelo objeto digital, aprimorar as estratégias metacognitivas, ou seja, ajudar o estudante a gerenciar, de maneira consciente, seu processo de compreensão textual. De acordo com Forneck, Fuchs e Bersch (2015, p. 219), o objetivo dos *feedback*s "é auxiliar a tornar conscientes os processos mentais utilizados e a possível estratégia de inferência adotada durante a realização da atividade."

Portanto, desenvolvemos um objeto digital que proporciona aos estudantes reflexões sobre suas ações por meio de *feedback*s disponíveis em cada uma das alternativas das questões. Em caso de erro, o aluno é conduzido a uma pista linguística, de acordo com a resposta que marcou, que o ajude a encontrar uma estratégia para a solução da questão. Em caso de acerto, é feito um resgate do processo utilizado, reforçando o uso de uma estratégia eficaz.

Por meio dessa estratégia, objetivamos elaborar uma proposta de atividades significativas que proporcionam à criança utilizar e desenvolver suas capacidades cognitivas e metacognitivas, tão importantes para a caminhada escolar e, inclusive, social (KATO, 1990).

ROTEIRO DO OBJETO DIGITAL

Para a construção do roteiro foram propostas seis questões, apoiadas em quatro textos do gênero tirinhas: três da personagem Mafalda, do cartunista Quino e uma de Snoopy, de Charles Schulz. A organização foi feita em duas colunas: na primeira, a questão objetiva que está sendo proposta; na segunda, seus devidos *feedback*s, como veremos a seguir:

DESCRIÇÃO (O que deve aparecer na tela)
1. Leia a tirinha:

Fonte: QUINO. Mafalda no jardim da infância. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 127.

No quarto quadrinho, o que Mafalda quis dizer com a expressão "cheio de Miguelitos"?

a) Que o mundo está cheio de pessoas aposentadas.

b) Que o mundo está cheio de pessoas que gostam de ficar sentadas.

c) Que o mundo está cheio de pessoas que querem as coisas prontas, sem fazer nada.

d) Que o mundo está cheio de pessoas que lutam por seus objetivos.

RESPOSTA CORRETA: Letra C

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Muito bem, a expressão cheio de *Miguelitos* foi usada pois o comportamento do personagem demonstra que há muitas pessoas no mundo que não fazem nada e esperam as coisas prontas.

Se a resposta for incorreta:

A: Observe que Miguelito é uma criança, portanto, sua fala não tem relação com aposentadoria. Tente novamente!

B: Leia os quadrinhos anteriores e atente à dupla significação da palavra "sentar".

D: Reflita sobre a atitude de Miguelito perante a fala de Mafalda: sentar e esperar a vida dar alguma coisa. Será que ele está lutando por seus objetivos?

2. Leia a tirinha:

Fonte: QUINO. Mafalda no jardim da infância. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 11.

Por que na brincadeira das crianças não se faz "absolutamente nada"?

a) Porque essa é a regra da brincadeira.

b) Porque não é permitido bagunçar o local da brincadeira.

c) Porque o governo não faz o que se espera dele.

d) Porque as crianças não são aptas a governar um país.

RESPOSTA CORRETA: Letra C

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Parabéns! Você percebeu que há uma crítica implícita ao governo na fala de Mafalda.

Se a resposta for incorreta:

A: Observe que em nenhum momento as crianças combinam regras para a brincadeira. Tente novamente!

B: Veja que as crianças estão apenas sentadas em uma mesa e pela fala do último quadrinho sabemos que não há e nem haverá bagunça. Tente novamente!

D: Releia a tirinha: não se trata de não considerar as habilidades das crianças; trata-se de reconhecer as incapacidades dos governos. Tente novamente!

3. Analise a seguinte tirinha:

Fonte: QUINO. Toda Mafalda. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 161.

O vocábulo "Veículo" nesta tira adquire dois significados distintos. Ligue cada um ao quadrinho referente:

1. Veículo no primeiro quadrinho
2. Veículo no último quadrinho
3. Nenhum dos dois quadrinhos

a) Carro, automóvel.

b) Excipiente líquido.

c) Qualquer meio utilizado para difundir uma mensagem publicitária.

RESPOSTA CORRETA: 1-C/ 2-A/ 3-B

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Parabéns! Você observou os contextos de cada frase e elencou todos os significados de "veículo" da tira corretamente.

Se a resposta for incorreta:

O objetivo não foi concluído corretamente. Atente para duas informações: 1. os personagens estão conversando sobre a TV; 2. o uso da expressão 'ir a pé', no último quadrinho. Você vai conseguir!

4- Sobre a tira, responda:

Fonte: QUINO. Toda Mafalda. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 161.

Analisando as falas e expressões, qual das assertivas abaixo é verdadeira?

a) Mafalda chega à conclusão de que a cultura deve ir a pé, por ver na TV que o trânsito está congestionado.

b) As expressões faciais das personagens, no 3º quadrinho, revelam um sentimento de alegria.

c) A resposta de Felipe, no 2º quadrinho, faz com que Mafalda se assuste posteriormente.

d) A tira faz uma crítica ao excesso de violência exibido na TV.

RESPOSTA CORRETA: Letra D

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Parabéns! Você conseguiu perceber que a expressão facial dos personagens e a fala do último quadrinho expressam uma crítica ao excesso de violência mostrado na TV.

Se a resposta for incorreta:

A: Atente para o jogo de significados que é feito com a palavra veículo e para a reação dos personagens no 3º quadrinho. Tente novamente!

B: Observe as representações gráficas e as onomatopéias presentes nesse quadrinho. Será que expressam alegria?

C: Veja que a resposta de Felipe é apenas uma confirmação, sem apresentar grandes informações. Tente novamente!

5- Leia a tira abaixo:

FONTE: SCHULZ, Charles: Snoopy. São Paulo: 1986.

O que levou Snoopy, quando estava reescrevendo sua história, a adicionar "e biscoitos de chocolate"?

a) O fato de a menina gostar de biscoitos de chocolate.

b) O fato de Snoopy precisar de, além de ar, pão e água, biscoitos de chocolate para sobreviver.

c) O fato de Snoopy não gostar muito de biscoitos de chocolate.

d) O fato de Snoopy gostar mais de ar, pão e água do que de biscoitos de chocolate.

RESPOSTA CORRETA: Letra B

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Parabéns, você conseguiu realizar os processos necessários para chegar à resposta correta.

Se a resposta for incorreta:

A: Perceba que quem escreve o romance é Snoopy e não a menina.

C: Releia a tirinha e fique atento à importância que as palavras ar, pão e água adquirem na tirinha.

D: Observe que a conjunção e acrescenta os biscoitos de chocolate à ideia da frase anterior.

6- Ainda segundo a tira de Snoopy, responda:

FONTE: SCHULZ, Charles: Snoopy. São Paulo: 1986.

Quando a menina utiliza a expressão "você é ar, pão e água para mim" ela está se referindo a algo romântico. Qual a intenção dessa frase na tirinha?

a) Deixar claro que a mulher é desnecessária como ar, pão e água.

b) Deixar claro que a mulher é necessária como ar, pão e água.

c) Deixar claro que gosta da mulher mais do que gosta de ar, pão e água.

d) Deixar claro que não gosta tanto assim da mulher, pois tem ar, pão e água.

RESPOSTA CORRETA: Letra B

FEEDBACKS

Se a resposta for correta:

Parabéns, você conseguiu realizar os processos necessários para chegar a resposta correta.

Se a resposta for incorreta:

A: Pão, água e ar são importantes? Reflita sobre isso e tente novamente!

C: Leia novamente a tirinha e preste atenção no contexto em que essa expressão é utilizada.

D: Leia novamente a tirinha e preste atenção no contexto em que essa expressão é utilizada.

A partir do roteiro descrito acima, o grupo de trabalho que integra o projeto "O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos", da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, validou e transpôs didaticamente a proposta descrita acima em um **objeto digital de aprendizagem** na plataforma H5p, que possibilita uma interação com questões de múltipla escolha, texto, *feedbacks* e outros recursos. Importante salientar que o roteiro sofreu pequenas alterações para adequar-se à plataforma escolhida.

Figura 1: Click #2

Fonte: Plataforma H5p

Portanto, vale enfatizar que, além de toda a elaboração do objeto digital, uma das experiências mais relevantes deste trabalho foi a construção dos feedbacks que aparecem após o envio da resposta, os quais auxiliam os alunos a refletir e conscientizar-se sobre os processos mentais que foram utilizados para a resolução da atividade e, também, verificar seus processos inferenciais para a qualificação da leitura. No entanto, para além do desenvolvimento de habilidades inferenciais nos estudantes, para nós, graduandas, é potencializador e significativo compreender as estratégias de leitura e compreensão que fazem as crianças e adolescentes. Dessa forma, aprimoramos nossos entendimentos em relação à temática e aprimoramos metodologias de ensino, contemplando as particularidades dos discentes.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. ***Anais [...]****. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (1 CD Rom).*

FORNECK, Kári Lúcia; FUCHS, Juliana Thiesen; BERSCH, Maria Elisabete. Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. ***Revista LinguíStica****, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 208-228, 2015.*

KATO, Mary. ***O aprendizado da leitura.*** *3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.*

BIODADOS

Pâmela Roman. Graduanda do curso de Letras - Português e Inglês pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Atualmente, atua como professora de música e bibliotecária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É bolsista do Programa de Residência Pedagógica pelas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e bolsista de iniciação científica.
pamela.roman@universo.univates.br

Natália Taís Scherer. Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atualmente, atua como bolsista de pesquisa vinculado ao Projeto Institucional "O olhar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos" e como bolsista de extensão vinculada ao Projeto Alfabeletrando - Laboratório de Alfabetização.
natalia.scherer2@universo.univates.br

Ana Julia Teló. Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atualmente, atua como professora de Português nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental da E.M.E.F. de Augusto Meyer e professora de anos iniciais na E.M.E.F. Caetano Periolo. Além disso, é bolsista da CAPES no projeto Residência Pedagógica.
ana.telo@universo.univates.br

Joana Meyer. Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Vale do Taquari. Atualmente, atua como revisora gramatical na mesma instituição e como bolsista da CAPES no projeto Residência Pedagógica.
joana.mayer1@universo.univates.br

Kári Lúcia Forneck. Doutora em Letras pela PUCRS. Professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e nos Cursos de Letras, Pedagogia e Medicina. Coordenadora de projetos de pesquisa e do Grupo de Trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias.

kari@univates.br