

PROFESSORES TRANSFORMADORES DE AMBIENTES MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM:

PROJETOS DE ENSINO DE LINGUAGENS

Francis Arthuso Paiva
(Org.)

Autores:

Allana Mátar de Figueiredo

Allyson Mendes Rosa

Elizabeth Ferreira da Silva

Gisella Nogueira de Souza

Isadora Garcia Outeiro Araújo

Marcos Celírio dos Santos

Valdiene Aparecida Gomes

Záira Bomfante Santos

Prefácio de Carla Coscarelli e

Posfácio de Ana Elisa Ribeiro

**Professores transformadores
de ambientes multimodais de aprendizagem:
projetos de ensino de linguagens**

**Francis Arthuso Paiva
(Organizador)**

**Professores transformadores
de ambientes multimodais de aprendizagem:
projetos de ensino de linguagens**

Prefácio Carla Viana Coscarelli

**Allana Mátar de Figueiredo
Allyson Mendes Rosa
Elizabete Ferreira da Silva
Gisella Nogueira de Souza
Isadora Garcia Outeiro Araújo
Marcos Celírio dos Santos
Valdiene Aparecida Gomes
Záira Bomfante Santos**

Posfácio Ana Elisa Ribeiro

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francis Arthuso Paiva [Orgs.]

Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-830-2 [Impresso]
978-65-5869-831-9 [Digital]

1. Professores transformadores. 2. Ambientes multimodais. 3. Ensino de língua. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Allana Mátar de Figueiredo

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Aos professores e às professoras,
que orientam e transformam.

Aos mestres Paulo Freire e Gunther Kress.
(*in memoriam*)

Sumário

Ambientes de encontro

Prefácio	13
Colocando a teoria em prática Carla Viana Coscarelli	
Apresentação	17
Orientações no ambiente Francis Arthuso Paiva	
A concepção da abordagem: uma introdução	21
A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: <i>designs</i> transformadores de estudantes e professores Francis Arthuso Paiva e Zaira Bomfante Santos	

Parte I – Projetos desenvolvidos com estudantes

Capítulo 1	45
A prática social do relatório de experimento científico em aula de Língua Portuguesa: investigando o problema do lançamento de esgoto na lagoa do bairro Valdiene Aparecida Gomes	
Capítulo 2	67
Ambientes multimodais entre a comunidade e a escola: causos e fotorreportagens Gisella Nogueira de Souza	

Capítulo 3	83
Na sala <i>on-line</i> com a Geração Z: produção de conteúdo digital nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Remoto Médio/Técnico	
Allana Mátar de Figueiredo e Francis Arthuso Paiva	

Capítulo 4	105
Percursos investigativos na leitura de múltiplas fontes <i>on-line</i>	
Marcos Celório dos Santos	

Parte II – Propostas de projetos

Capítulo 5	125
Os infográficos nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura em ambientes digitais	
Elizabete Ferreira da Silva	

Capítulo 6	147
A produção de <i>podcasts</i> como ferramenta de reconhecimento e divulgação de artistas locais	
Isadora Garcia Outeiro Araújo	

Capítulo 7	163
A escrita colaborativa em wiki com alunos do ensino fundamental: um outro olhar sobre as produções de texto	
Allyson Mendes Rosa	

O ensino transformador é múlti

Posfácio	187
Um livro transformador ou Posfácio fácil	
Ana Elisa Ribeiro	
Autoras e Autores	195

Ambientes de encuentro

Prefácio

Colocando a teoria em prática

Carla Viana Coscarelli

Nas últimas três décadas, as tecnologias de comunicação mudaram muito por causa da internet, dos computadores e dos celulares. Lemos e produzimos textos nesses equipamentos. Novos gêneros textuais surgiram e outros se modificaram com essas novas ferramentas. Várias mídias, como o rádio, a TV, o cinema, a música, os jornais, entre outras, estão integradas nos ambientes digitais. A exploração de diversos recursos multimodais é possível por meio desses programas, que também possibilitam aproximar quem está longe e viabilizam produções colaborativas entre várias pessoas síncrona e assincronamente. Se tudo isso é possível e tem se tornado parte da nossa vida, será que nossa escola também não deveria incorporar essas práticas e possibilidades?

Textos são multimodais (KRESS, VAN LEEUWEN, 1998), ou seja, exploram diversas linguagens, como elementos linguísticos, visuais, sonoros, que são organizados e harmonizados em um *design* que busca atingir uma determinada função em uma situação comunicativa para um certo público-alvo.

A educação infantil explora bastante as potencialidades das imagens, das sonoridades, da expressão corporal, mas, com o desenvolvimento do domínio da escrita pelos estudantes ao longo dos anos, o foco das aulas se instala cada vez mais na linguagem verbal e as outras linguagens são deixadas de lado. Os livros deixam de ter imagens, as canções não mais participam frequentemente das aulas, os desenhos, as colagens e as pinturas deixam de fazer parte das atividades.

Sabemos que a aquisição da escrita é trabalhosa, desafiadora e que a escola é um lugar muito importante para o desenvolvimento dela. A escola é nossa principal agência de letramento. No entanto, a linguagem verbal não anda sozinha. Ela está nos vários gêneros textuais usados nas mais diversas situações de comunicação, e cada situação demanda a exploração de diferentes linguagens e elementos que vão compor os textos.

Não nascemos sabendo lidar com essas linguagens da mesma forma que não nascemos sabendo falar, ler e escrever. A compreensão e a produção dos diversos gêneros textuais que usamos no nosso cotidiano são fruto de aprendizagem.

Hoje temos tecnologias que nos possibilitam gravar, filmar, fazer infográficos, escrever colaborativamente. Isso não significa que todas as pessoas têm acesso a elas. Nossos estudantes precisam aprender a lidar com essas tecnologias de compreensão e produção de textos. Sendo assim, a escola deve criar formas de incorporar esses saberes em seu projeto pedagógico. Como agência de letramento, a escola precisa criar condições para que os estudantes aprendam a usar editores de textos, de vídeos, de imagens e de áudios. Precisa também ajudar esses alunos a desenvolver estratégias e habilidades de compreensão de textos dos mais diversos gêneros. Essa compreensão requer a busca de informação, a seleção daqueles dados mais relevantes para a situação, a interpretação dessas informações, assim como uma análise crítica delas e, em alguns casos, a elaboração e o compartilhamento de uma resposta a elas. Esses são processos complexos, que precisam ser aprendidos e exercitados pelos alunos em um crescente grau de dificuldade até que eles se tornem capazes de lidar, por conta própria, dos textos que farão parte de sua vida pessoal e profissional, tornando-se assim cidadãos letrados e incluídos em práticas sociais diversas requeridas em nossa sociedade contemporânea.

Estas competências, que estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular, devem ser ensinadas aos nossos alunos. A todos deve ser dada a oportunidade de aprender a lidar com

desenvoltura com essas linguagens e as diversas tecnologias de comunicação. Assim como também deve ser dado a todos o direito ao acesso à informação e às diversas formas de comunicação (incluindo o acesso de qualidade a equipamentos como computadores e à internet) não somente no ambiente escolar, mas também em suas casas.

Essa realidade, que queremos para todos os nossos alunos, nos leva a repensar as nossas práticas escolares. Como preparar nossos alunos para as práticas de linguagem contemporâneas? Como preparar os alunos para exercer plenamente a cidadania? O material que temos aqui nos ajuda a encontrar respostas para essas perguntas. Este livro reúne sete sugestões de práticas pedagógicas que foram criadas e aplicadas por professores. Esses capítulos apresentam teorias que dão suporte às práticas assim como orientações para colocar essas teorias em ação. As atividades trabalham com diferentes gêneros textuais como o relatório científico, feito a partir de um problema real de uma comunidade, estimulam a produção de fotorreportagens, a escrita colaborativa em ambiente wiki, o trabalho com a oralidade nos *podcasts*, bem como a produção de conteúdo confiável para redes sociais digitais. Além disso, desenvolvem a busca criteriosa por informações em múltiplas fontes e a leitura atenta de infográficos.

Todos os autores têm em comum a vontade de “aproximar a escola das práticas sociais de leitura e produção como elas acontecem no mundo” (PAIVA e SANTOS, neste volume), trabalhando com a multimodalidade e uma concepção de educação que busca promover a autonomia, o protagonismo e o engajamento social dos estudantes.

É uma leitura prazerosa, inspiradora e que nos enche de esperança, uma vez que nos mostra que um ensino significativo e prazeroso, tanto para os alunos quanto para os professores, é possível. É também uma prova da competência, da perseverança e da criatividade de nossos professores.

Referências

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

KRESS, Gunther, van LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In.: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). *Approaches to Media Discourse*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

Apresentação

Orientações no ambiente

Francis Arthuso Paiva

“Textos são multimodais”. Essa afirmação de Carla Coscarelli no prefácio deste livro é repetida e reafirmada em outros capítulos. No prólogo, Ana Elisa Ribeiro questiona, expandindo o contexto do título do livro: “que ambiente de aprendizagem não é multimodal?” Ambas têm razão em sua afirmação e em seu questionamento. O entendimento segundo o qual os textos e os ambientes de linguagem que eles criam são multimodais é um consenso entre pesquisadores da linguística e da educação. A BNCC se fundamentou nesse entendimento e os estudos sobre multimodalidade aumentaram em volume e em relevância no Brasil e no mundo.

Entretanto, a prática pedagógica das escolas ainda privilegia o texto verbal, sobretudo o escrito. “Ensinar apenas de uma maneira é violento”, também sentencia Ana Elisa Ribeiro. Por isso, este livro surgiu do desejo de apresentar projetos de ensino que trabalham outros modos semióticos, bem como procuram observar todo o ambiente de linguagem, a fim de desenvolver aprendizados mais consistentes e próximos da vida dos estudantes, engajando-os. São projetos que vislumbram a transformação das pessoas, dos locais e dos conteúdos envolvidos.

Convidei Zaira Bomfante Santos para escrevermos uma introdução sobre ambientes multimodais e os seus signos de aprendizagem na perspectiva da semiótica social multimodal. No entanto, não se trata de uma teoria-chave para a compreensão dos demais capítulos dos livros, mas sim de uma espécie de lupa sobre os objetivos e as ações dos projetos de ensino, para destacar como

eles possuem a capacidade de desenvolver o letramento dos estudantes.

A diversidade de propostas pedagógicas desses projetos de ensino é fundamentada em várias metodologias, consolidadas ou em desenvolvimento no Brasil: sequência didática, projeto didático de gêneros e projeto de letramento; nova perspectiva de leitura (em múltiplas fontes) e a perspectiva cognitiva já conhecida, porém aplicada à leitura de imagens; a produção de conteúdo digital, a escrita colaborativa e, por fim, a oralidade e as artes em *podcasts*. Além disso, os multiletramentos, as metodologias ativas, os estudos dos gêneros textuais, a multimodalidade, as TDIC, a BNCC, entre outras terminologias são citadas e suas teorias postas em prática. E, por fim, há diferentes ambientes de aprendizagem: como o ambiente digital, a sala de aula, a rua, o bairro e a cidade.

Nesses projetos, os estudantes são motivados a trabalhar com as linguagens para transformar o seu ambiente, como os estudantes no projeto de Valdiene Aparecida Gomes, que investigaram a poluição da lagoa do bairro da escola. E os estudantes de Gisella Nogueira de Souza, que fizeram registros críticos das ruas do bairro da escola por meio de causos e da fotorreportagem.

A leitura também se torna múltipla nas oficinas do projeto de Marcos Celírio dos Santos com a leitura em múltiplas fontes, ensinando os estudantes a serem leitores mais seguros e críticos. Torna-se também imagética, pelo projeto de ensino de infográficos de Elizabete Ferreira da Silva, que engaja os estudantes na leitura de outros modos além do verbal, assim como fazemos na vida diária.

A produção de texto se emancipa da noção de autoria única e muda as práticas de escrita de estudantes com o projeto de escrita colaborativa de Allyson Mendes Rosa. O projeto de Allana Mátar de Figueiredo em parceria comigo propôs aos nossos estudantes do COLTEC a produção de conteúdo digital relevante e seguro para as redes sociais, com diferentes modos e ferramentas. Muitos estudantes produzem conteúdo para as redes sociais. Por que não produzi-lo na escola? E a produção de textos orais se integra a outros modos semióticos no projeto de Isadora Garcia Outeiro

Araújo, ao propor aos estudantes a produção de *podcasts* de divulgação de artistas de sua cidade, oportunizando a participação dos estudantes na cena cultural local.

Alguns projetos foram criados durante a pandemia de Covid-19 ou para o ensino remoto decorrente dela, portanto este livro, inclusive o seu processo de organização, foi atravessado pelas práticas remotas e emergenciais a que todos nós professores estivemos sujeitos. Por essa razão, o livro é dividido em duas partes. Na primeira parte, estão os artigos com projetos desenvolvidos na prática, incluindo resultados e aprovações positivas dos estudantes; na segunda, estão os artigos com propostas de projetos não desenvolvidos na prática em razão da pandemia, porém são propostas fundamentadas, que podem promover aprendizado significativo e prazeroso.

Agradeço aos autores e às autoras por aceitarem o meu convite para compor o livro. Com exceção de Allana Mátar, minha colega de COLTEC-UFMG, e Zaira Santos, contemporânea de POSLIN-FALE e parceira nos estudos da multimodalidade, todos os autores e autoras foram meus orientandos no Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da UFMG. As professoras que emolduram o livro com o prefácio e o posfácio são Carla Coscarelli, que foi minha orientadora de mestrado e de doutorado, e Ana Elisa Ribeiro, que compôs as minhas respectivas bancas de defesa. Reunir esses professores e essas professoras aqui sob a *tag* “orientações” é a outra motivação deste livro: a motivação para o encontro.

Todos os textos são multimodais... todos os professores e professoras são transformadores. Todos precisamos de orientações nos ambientes. Mas os professores e as professoras têm um desafio maior, porque, além de orientarem seus estudantes, precisam transformá-los.

Boa leitura e boas transformações!

Belo Horizonte, janeiro de 2022.

Francis Arthuso Paiva
(Organizador)

Uma introdução

A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: *designs* transformadores de estudantes e professores

Francis Arthuso Paiva

Záira Bomfante Santos

1. Olhares múltiplos para transbordar os ambientes com aprendizagem

Por que não permitir que os estudantes produzam na escola com diferentes recursos que estejam disponíveis a eles? Por que deixar de considerar as produções e as leituras dos estudantes que não são previstas pelos currículos oficiais? Por que não formar times, clubes, observatórios para que os estudantes trabalhem em colaboração? Assim, eles poderão ser agentes de transformação e mudança social, se expressando científico, artístico e democraticamente em suas comunidades, e vamos aproximar a escola das práticas sociais de leitura e produção como elas acontecem no mundo.

Como explorar todo o ambiente de aprendizagem escolar? Como avaliar amplamente o trabalho de produção do estudante? Como considerar o que o estudante já sabe e o que ele deseja aprender? Sabendo como, os professores vão poder projetar seus ambientes multimodais de aprendizagem, engajando seus estudantes. Eles poderão considerar a aprendizagem como comunicação, em que se aprende produzindo e interpretando signos, textos e, por fim, vão ampliar sua visão de avaliação para além da tradicional avaliação curricular.

As questões supracitadas não são de respostas fáceis e imediatas. Pelo contrário, muitos estudiosos e grupos de pesquisa pelo mundo refletem e trabalham sobre elas há bastante tempo. Kress (2011), Bezemer e Kress (2016) se dedicaram à multimodalidade, aprendizagem e comunicação, destacando a importância de se pensar em signos de aprendizagem e a necessidade de olhar para essa produção sógnica com uma lente de generosidade de reconhecimento. Na perspectiva dos autores, é elementar compreender que as representações de conhecimentos se manifestam de acordo com o interesse e a seleção do indivíduo e se materializam em diversas formas – signos de aprendizagem – que fogem à convencionalidade de ambientes institucionais. Assim, aprendizagem está intrinsecamente ligada ao engajamento do indivíduo, em um papel ativo e transformador nos diversos contextos sociais em que atua. Rompe-se, então, com a visão canônica de como a aprendizagem pode ser mensurada ou mostrada. O signo passa a ser um “documentário” daquilo que o estudante aprendeu, ou seja, o signo é o registro do conhecimento adquirido pelo estudante ao longo de suas experiências, a partir do seu interesse e engajamento.

Todo esse movimento não assimétrico e não hierárquico é tratado como um *‘epistemological commitment’* (compromisso epistemológico) para referir-se ao conjunto de noções e significados produzidos pelos estudantes a partir das informações dispostas ao seu redor. Essa perspectiva de aprendizagem retoma a visão freiriana, no Brasil, por meio da leitura da *‘palavramundo’* – dos significados produzidos dentro de contextos situados em um movimento de transformação e domínios dos recursos semióticos e trabalho semiótico. Desde o pensamento de Paulo Freire, temos vislumbrado uma perspectiva de ensino e aprendizagem anti-hegemônica, democrática, plural, ativa, engajada e transformadora.

Nosso objetivo é apresentar uma abordagem semiótica social multimodal para o professor lidar com (i) os ambientes de aprendizagem escolares como sala de aula, biblioteca e espaços multifunções, bem como ambientes *on-line* como sites, plataformas e

aplicativos e com os (ii) seus signos de aprendizagem: recursos materiais, recursos e modos semióticos, signos e toda a consequente diversidade de textos produzidos nos ambientes escolares.

Sintetizamos essa abordagem sob o nome de ambientes multimodais de aprendizagem. Não se trata de uma metodologia de ensino, mas de uma base que pode sustentar um ponto de vista mais amplo, capaz de fazer com que estudantes e professores possam observar e considerar todos os recursos disponíveis na escola para produzir, ler e avaliar. É uma abordagem parametodológica, relevante na implementação de outras metodologias de ensino e aprendizagem de linguagens, com as quais os professores já trabalham, a fim de produzirem letramentos nas escolas. Também porque lança luz sobre a multimodalidade inerente à comunicação, permitindo o uso e a avaliação de outros modos semióticos além do modo verbal, historicamente valorizado pela escola como único modo capaz de gerar aprendizado. Sua relevância está também no fato de considerar que o aprendizado acontece pela comunicação, portanto, durante a criação e interpretação dos textos, ou seja, na comunicação, os conhecimentos são produzidos e transformados.

Com base na pedagogia dos multiletramentos, os ambientes multimodais de aprendizagem possuem um conceito de tecnologia que abarca mais recursos do ambiente, fazendo com que o professor e o estudante não se sintam limitados pela aparente falta de recursos materiais das escolas brasileiras. As práticas situadas previstas pela pedagogia dos multiletramentos dizem respeito às práticas de letramento do dia a dia dos estudantes, que precisam ser valorizadas na escola e não apenas usadas como trampolim para o ensino das práticas canônicas valorizadas historicamente.

Pensando em práticas situadas, muitos artefatos comuns aos estudantes são considerados tecnologias que podem gerar engajamento para as atividades nos ambientes escolares. São recursos materiais como o celular do estudante, panfletos de rua, livros, revistas e outros *layouts* que circulam na comunidade. São artefatos culturais como a oralidade de causos, piadas, poemas e

músicas das vivências dos estudantes. São recursos não materiais como as expressões artísticas, festas, trabalhos informais, modos de fazer, além da variação linguística da comunidade.

“Ah, mas não vamos ampliar o repertório do estudante para além de sua comunidade?” – é uma pergunta que muitos podem fazer e com razão. Explorar os recursos que os estudantes, os professores e a escola já possuem é um começo. No entanto, ao dar um passo a mais, a escola e o professor precisam dar às práticas dos estudantes a mesma importância que dão aos temas curriculares e canônicos. Por isso, conhecer e considerar todo o ambiente com que se vai trabalhar faz toda a diferença.

Na seção 2, discutimos as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para os ambientes multimodais de aprendizagem. Na seção 3, apresentamos esses ambientes, sob a perspectiva da semiótica social multimodal. Na última seção, ensaiamos possibilidades de alinhamento de práticas escolares em aulas de linguagem sob a abordagem dos ambientes multimodais de aprendizagem.

Uma das premissas da abordagem é o desejo de o professor atuar junto com seus estudantes nos ambientes de aprendizagem de modo a produzirem signos de aprendizagem. Está feito o convite, professora e professor, sigam conosco as trilhas deste ensaio, leiam, avaliem, estudem, façam críticas, deem sugestões, sejam parceiras(os) neste ambiente.

2. Multiletramentos: comunicação, modos semióticos e tecnologias

Ao observarmos a intrínseca relação entre linguagem e produção de sentido em qualquer ação e produção humana, trazemos à memória uma reflexão proposta pelo filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin, quando pontuou que viver significa participar de um diálogo do qual o homem participa com toda a sua vida: com olhos, lábios, mãos, espírito, corpo e suas ações. Nesse tom poético, o pensador russo já enfatizava que as nossas interações são

permeadas de significados que se constroem em múltiplas articulações. Assim, todo homem social vive em um mundo marcado por múltiplos meios e modos para se colocar, para marcar sua existência e, conseqüentemente, para produzir sentidos.

A partir dessa reflexão, encontramos sentido no relato precioso de Freire (2017), ao remontar suas memórias de como lia o mundo, de como produzia sentido antes mesmo de conhecer a palavra. Em sua memória, ele relata que “primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’”(p. 16). Antes mesmo de conhecer a palavra escrita, Freire relata as formas pelas quais participava com toda a sua vida do diálogo:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmins -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 2017, p. 16)

A partir desse relato, podemos compreender que a relação da linguagem com o ser humano transcende a visão de produção de sentido pelo domínio da escrita. As formas de “encarnar os textos, as palavras, as letras” se dão sob diversos modos e meios. Em suma, Freire relata sua experiência multimodal com o mundo para produzir sentido. Ler a “palavramundo” nos revela sua experiência com uma multiplicidade semiótica proporcionada pelo seu contexto cultural. Nessa perspectiva, pensar a linguagem, a produção de sentido, a interação/diálogo com o mundo é pensar em um processo marcado por uma complexidade de fatores que não pode ser reduzido a um movimento de domínio da tecnologia da escrita. Nos termos

freirianos, é impossível “reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras” (2017, p. 23).

Mediante essa diversidade de formas de comunicação e de culturas que impactam as formas de produção de sentido, o grupo Nova Londres (1996) cunhou o termo multiletramentos. De acordo com Santos e Tiburtino (2020), a preocupação do grupo está na defesa de que os discursos e currículos devem refletir as experiências dos estudantes, engajando-se a elas, aliadas aos múltiplos modos em que os textos se apresentam. O grupo passa a investigar essa variabilidade de criação de significado amparada nos distintos contextos sociais, políticos e culturais, pontuando que

O conceito de multiletramentos foca dois constructos chave nas sociedades contemporâneas: primeiro o hibridismo cultural aumentado pela interação das fronteiras culturais e linguísticas e entre as sociedades, e, segundo, a multimodalidade: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim, por diante, a crescente tendência dos textos em ser multimodais [...]¹ (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171)

A partir desses pressupostos, há uma necessidade de o sujeito aprender a negociar sentidos, social e culturalmente: no entanto, esse processo de negociação não é fácil, requerendo de professores e estudantes uma participação ativa para se transformarem em *designers ativos* (*active designers*) na compreensão e construção de significados. Algumas das preocupações do grupo Nova Londres repousavam em como agregar as particularidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, os novos modelos e tecnologias da comunicação e as mudanças no uso do texto em locais de trabalho reestruturados.

Por tecnologia, recorreremos às considerações de Kress (2015), ao compreendê-la como uma gama de recursos culturais feitos pela sociedade na produção de material de significado, trazendo efeitos

¹ Tradução de: “*The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning – linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for text to be multimodal [...]*” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171).

de modelagem nos significados produzidos e que estão envolvidos na exibição e distribuição desses significados como textos. Nessa ótica de Kress, tecnologia é compreendida como (i) “*tecnologias de representação*”: modos semióticos usados na produção de significados materiais; (ii) “*tecnologias de produção*”: recursos materiais como caneta, papel e eletrônicos, digitais e não-digitais, e recursos semióticos não-materiais como gêneros, molduras, dispositivos coesivos, discursos; (iii) “*tecnologia de distribuição ou disseminação dos significados como mensagens*”: a mídia, de maneira geral, tradicional ou não. Para o autor, todas essas tecnologias têm efeitos específicos na produção de textos como mensagens.

Logo, essa tecnologia na era da informação possibilita uma ecologia de significados e comunicação, viabiliza a participação dos sujeitos sociais na vida, *discursivizando-os* ou dialogando-os com o mundo por meio de textos em um contexto sociocultural.

Portanto, as nossas práticas sociais são sempre multimodais. Essa perspectiva descentraliza o papel do modo oral ou escrito como o principal objeto semiótico na produção de sentido. A língua sozinha não é capaz de expressar todos os aspectos da vida humana, por isso ela é desafiada, em sua posição até então central, por outros modos de construção de significados, por outros meios de moldar identidades.

Nessa esteira, podemos nos indagar em relação à comunicação na sociedade: quais mudanças têm ocorrido na paisagem comunicacional? Como os modos e recursos semióticos² são usados para a produção de significados materiais? Quais modos

² Paiva (2021a, p.110), baseado em Gualberto e Santos (2019), diferencia os dois conceitos: recursos semióticos e modos semióticos na perspectiva da semiótica social multimodal de Kress (2010). Recursos materiais são os disponíveis no ambiente cultural ou de linguagem como linhas, cores, som, espaços etc., com os quais criamos recursos semióticos como saliência, moldura, intensidade, que, por sua vez, realizam os modos semióticos: fala, escrita, imagem etc. A partir do modo semiótico que os produtores vão utilizar para criar seus *layouts* (imagético, por exemplo), eles têm a sua disposição recursos materiais desse modo (como linhas e cores), com os quais os produtores vão criar recursos semióticos (moldura, por exemplo) para compor o seu *layout*.

semióticos e recursos materiais e não materiais estão disponíveis para os sujeitos na comunicação em sociedade? Por que os modos e os recursos semióticos não estão uniformemente disponíveis e distribuídos na sociedade? Essa disponibilidade está ligada a questões de profissão, geração, formação cultural, gênero, classe, fatores educacionais? Como cada comunidade comunicativa faz usos dos recursos que tem à sua disposição? Quais os desdobramentos da visão multi(cultural) e semiótica para o ensino? Dentre outras questões que poderiam ser aventadas.

Esses questionamentos nos direcionam para as especificidades da comunicação no novo habitat textual, nas novas formas interativas, nas relações de poder que se deflagram nas interações e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem que são mediados pela linguagem, se considerarmos a conexão entre linguagem e aprendizagem, visto que “a linguagem sempre ocorre sob a forma de texto” (KRESS, 2010, p. 16). Nessa via, para pensar a linguagem, mais detidamente, em ambientes que promovam a aprendizagem, é necessário considerar que nenhum modo sozinho é considerado completo para mediar o que pode ser aprendido. Logo, existe a necessidade de um currículo que possa ser acessado de diversas formas (presencial, *on-line*, híbrido) e com diversos modos semióticos (imagético, gestual, 3D, *layouts*, verbal falado e escrito) e que os signos de aprendizagem possam ser reconhecidos em todos os modos e recursos (não apenas os signos da avaliação formal: provas, testes, arguições, geralmente representados pelo modo verbal).

Portanto, os signos de aprendizagem podem se materializar sob diversas formas e meios, desde um simples desenho à produção de um *podcast*, dentre outros como memes, mapas conceituais, fluxogramas, *blogs*, *gifs*, depoimentos, relatos, debates etc. Ao situar esses exemplos, vem à memória uma situação com que nos deparamos em uma aula de Língua Portuguesa. Em síntese, pedimos que os estudantes escrevessem a compreensão que tiveram das principais ideias de um determinado texto argumentativo. A prova deixava de forma explícita a quantidade de linhas para o estudante descrever. Em uma das avaliações, a

resposta de um estudante foi a produção de um mapa conceitual, fugindo do padrão de resposta que a questão solicitava. Ao pensarmos na avaliação da questão, sentimo-nos provocados em reconhecer a aprendizagem, pois ela, nesse caso, não pode ser mensurada apenas por um modo, por uma forma. Aquele mapa conceitual representava a forma como o estudante conseguiu organizar seu raciocínio, engajar-se na leitura e representar o que depreendeu. Ao questioná-lo, ele situou que era a forma mais lógica que havia conseguido para organizar sua compreensão. Como pensar em generosidade de reconhecimento nesse caso? É preciso ir além da noção de desvio, de erro e ter sensibilidade e ousadia para transcender a convenção que é peculiar nos espaços institucionais e o papel hierárquico de professor que possuímos.

Nesse viés, a produção de signos é um aspecto da interação como comunicação, seja com outras pessoas sociais ou com algum aspecto do mundo. Sem interação (como comunicação) não há criação de significado; tampouco, sem conhecimento, não há aprendizagem. Nesse sentido, podemos nos questionar: como interagir ou produzir significados a partir da diversidade de recursos, modos semióticos e tecnologias, conforme apregoa a perspectiva dos multiletramentos, sendo que, no contexto brasileiro, muitas instituições formais de ensino têm limitações, nos termos de Kress (2015), de tecnologias de representação, produção e distribuição?

A pergunta não pressupõe respostas prontas ou fáceis diante dessa realidade. Para desenvolver um ensino que insira os sujeitos na sociedade para que possam exercer sua cidadania, é necessário ampliar nossa visão de letramento. Essa perspectiva de letramento precisa partir das práticas situadas dos nossos estudantes, das realidades/dilemas com que se defrontam, da (não) disponibilidade de recursos que possuem. Esses aspectos possibilitam um enquadramento crítico sobre tais questões, além de pensar na diversidade e nas mudanças que são palavras-chave propostas pela pedagogia dos multiletramentos. O nosso ponto de partida é compreender os movimentos de modos presentes na vida dos nossos estudantes, quais textos produzem e consomem para se

comunicar, quais recursos mobilizam. Começar dessas práticas situadas, conforme propõe o Grupo de Nova Londres, e ir avançando para instruções explícitas, aprofundando a reflexão com oportunidades de conhecer uma metalinguagem (os recursos, os meios para a produção de sentido desses textos), já é um caminho para trabalhar os multiletramentos. As reflexões trazidas pelas memórias de Paulo Freire explicitam como o mundo encarna nele, isto é, como a ‘palavramundo’ potencializava a sua relação com a significação das nossas ações.

3. Da visão de ambientes multimodais de aprendizagem a signos de aprendizagem

Ao pesquisarmos o significado da palavra “ambiente”, encontramos algumas definições bastante comuns do nosso imaginário, como³:

Que envolve ou circunda os seres vivos ou coisas e constitui o meio em que se encontram; conjunto de condições físicas, biológicas e químicas que rodeiam os seres vivos e as coisas; local ou espaço que se ocupa ou em que se vive.

Essas definições remontam para a ideia de espaço/local, seja físico ou virtual, onde estamos (como seres sociais) imersos. Falar em ambiente multimodal de aprendizagem é pensar nos espaços que nos envolvem, que são delineados para a aprendizagem, como a sala de aula, um museu, um laboratório, uma plataforma digital em que nos engajamos em nosso cotidiano. Esses espaços não são estáticos, são planejados, pensados para que as interações ocorram e os participantes se engajem e produzam signos de aprendizagem. Assim, são marcados por uma multiplicidade de modos e recursos semióticos para produzir signos complexos na cadeia comunicativa.

³ Informações disponíveis do dicionário *on-line Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ambiente/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Logo, se a multimodalidade é uma característica da linguagem, conseqüentemente, ela é uma característica dos ambientes que nos envolvem. O desafio reside em pensar como esses ambientes potencializam a aprendizagem, como nos engajamos neles e utilizamos os seus *designs* para a transformação em aprendizagem. Na visão de Bezemer e Kress (2016, p. 51)⁴, “o mundo sociosemiótico multimodal molda nossas ações sociais e semióticas, nosso envolvimento e as possibilidades de nossa criação de significados aos estímulos”. No entanto, para refletir sobre ambientes multimodais de aprendizagem, é importante estabelecermos antes um diálogo com os pressupostos da Semiótica Social Multimodal, porque eles fornecem uma perspectiva ampla sobre os muitos meios envolvidos na construção de significados e de aprendizagem.

Portanto, a multimodalidade centra-se nos meios materiais de representação, nos recursos para fazer textos: isto é, nos modos semióticos. A rigor, estes são pontos-chave para levar em consideração ao se pensar como ambientes multimodais podem potencializar signos de aprendizagem, logo, é importante situar a relação de conceitos como **interesse, engajamento e signos de aprendizagem** no escopo da teoria. No que se refere ao interesse nesse contexto, Kress (2011) destaca:

A ênfase na produção do signo ao invés do uso do signo é crucial: isso indica que os signos são sempre produzidos, a partir da avaliação do seu produtor sobre o ambiente da comunicação, os recursos disponíveis para a produção e o interesse do produtor no momento de produção do signo. Signos são sempre motivados em conjunção de forma e significado, o produto da agência e interesse do seu produtor. (p. 209)⁵

⁴ Tradução de: “*The social semiotic multimodal world shapes our social and semiotic actions, our engagement, and it shapes the possibilities of our meaning-making in response to prompts [...].*” (BEZEMER e KRESS, 2016, p. 51).

⁵ Tradução de: “[...] *At the center, at all times, is the interest of the sign-maker. The emphasis on sign-making rather than on sign-use is crucial: it asserts that signs are always newly made, out of the sign-maker’s assessment of the environment of communication, the resources available for making signs, and the interest of the sign-maker at the moment of*

A partir dessas reflexões, Kress (2011) situa que o **interesse** guia os produtores de signo, enquanto aprendizes, a uma hipótese de sua perspectiva sobre o mundo no processo de criação do signo. Logo, "qualquer signo é sempre um signo de conhecimento"⁶ (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 48), pois ele revela e realça o interesse do seu produtor. Essa visão semiótica amplia a visão de aprendizagem, pois ela permite tomar o signo como evidência, a partir do interesse do estudante, sua percepção do ambiente social e, assim, configurar os significados como uma atividade responsiva a outros signos.

Nesse processo responsivo, o estudante comunica e representa sua compreensão e aprendizagem por meio de modos e recursos semióticos que tem à sua disposição para representar, por meio de um trabalho semiótico. A FIGURA 1 busca sintetizar esse processo:



FIGURA 1 – *Design* dos signos
Fonte: Baseado em Kress (2010, 2011)

making the sign. Signs are motivated conjunctions of form and meaning, the product of the sign-maker's agency and interest." (KRESS, 2011, p. 209).

⁶ Tradução de: "Any sign is also always a sign of knowing: it reveals and makes evident the interest of the sign-maker." (BEZEMER e KRESS, 2016, p. 48).

A partir dessa visão processual de produção do signo e de que ele representa um movimento de **engajamento** com algum aspecto da realidade, a partir do interesse do estudante, compreendemos a aprendizagem como um processo que transcende a nossa tradicional visão de ganho de conhecimento que acontece em instituições escolares, com professores e um currículo em condições bem específicas.

Na visão de Bezemer e Kress (2016, p. 37)⁷, “a aprendizagem é o resultado inevitável de todo e qualquer engajamento com o mundo social”. Em outros termos, eles propõem um quadro de reflexões em torno da aprendizagem para fornecer meios para tornar visível o que na educação formal é geralmente invisível, distante de ser notado e, conseqüentemente, não reconhecido na avaliação pelo professor.

Nesse contexto, o termo **engajamento transformador** ultrapassa a visão do papel do estudante como mero receptor de informações ou conteúdo. Ele implica a noção de *mudança*, na visão freiriana. Nesse viés, o estudante assume o papel ativo de interpretação e produção de signos de aprendizagem em resposta ao seu compromisso e engajamento. No escopo da teoria, acolhem-se os termos *transformação* e *transdução* para indicar como o conhecimento vai sendo produzido e representado dentro das mudanças semióticas. Em seu contexto, Freire (1997) introduziu o conceito de *transformação*, trazendo a escrita para grupos que não sabiam escrever, e os efeitos dessa alfabetização no mundo social desses recém-alfabetizados. A noção de *transformação* de Freire remete ao conceito de mudança semiótica, no escopo da teoria sociosemiótica, nomeando, portanto, as mudanças sociais provocadas a partir dos efeitos de recursos para a realização de um trabalho semiótico: de escrita, por exemplo. Portanto, a noção de transformação tem respaldo nas reflexões freirianas: aprendizagem acontece quando há transformação social.

⁷ Tradução de: “In our frame, learning is the inevitable outcome of any and every engagement with the (socially made) world.” (BEZEMER e KRESS, 2016, p. 37).

Nesse processo de engajamento transformador – potencializador de mudanças para a produção de signos de aprendizagem –, destaca-se o papel imprescindível da comunicação, pois a aprendizagem é o resultado de um engajamento que culmina na compreensão por meio de um processo interpretativo. Na perspectiva dos autores, a aprendizagem repousa “na interpretação como um resultado de um engajamento transformativo e baseado em princípios [...]”, independentemente de como esse engajamento é configurado (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 38)⁸.

Nesse íterim, podemos pensar que os ambientes de aprendizagem são múltiplos e diversos. Como nos engajamos, compreendemos e respondemos a eles indicará a nossa interpretação, que será acessada por meio de **signos de aprendizagem**, a partir de um trabalho semiótico: como selecionamos os modos e recursos e orquestramos nossas mensagens para marcar nossa posição, interesse em relação ao mundo que nos rodeia?

4. Aprendizagem na escola como um processo transformador

Direcionando o nosso olhar para a instituição escolar, vemos que ela disponibiliza vários ambientes de aprendizagem, sejam projetados pelo professor ou pela equipe da escola, para que o estudante se engaje e produza signos de aprendizagem. Em tempos marcados por tantas mudanças, é importante considerar que as nossas interações, que culminam sob a forma de textos como produto de um ambiente social, cultural e semiótico, irão refletir essas mudanças e, conseqüentemente, a forma com que nos engajamos e aprendemos. Nesses propósitos, é muito importante refletir sobre a visão de conhecimento e aprendizagem que acolhemos, para irmos além das

⁸ Tradução de: “[...] *interpretation as the outcome of principled, transformative engagement, no matter by whom or how that engagement has been or is shaped.*” (BEZEMER E KRESS, 2016, p. 38).

representações canônicas de desvios, convenções para indicar lacunas e erros dos estudantes. Ou seja, precisamos reconhecer como aprendizagem aquilo que historicamente, na escola, não consideramos aprendizagem legítima.

As reflexões trazidas dentro do escopo da Semiótica Social Multimodal impõem uma agenda para olharmos em direção aos **ambientes multimodais** e aos **signos de aprendizagem** e registrar, avaliar o que é aprendido, de que forma, sob quais modos e recursos, de que maneira o trabalho semiótico é realizado. A rigor, não devemos mais nos centrar em dicotomias como o que foi aprendido e o que não foi. É necessário tornar visível o aprendizado que é despercebido e oculto pelas lentes que vestimos da tradição, da convenção, pois elas não nos ajudam a enxergar todas as mudanças, transformações e, portanto, aprendizagens que podem acontecer na escola.

Iniciativas governamentais, tais quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), pedem atenção na transformação e mudança. Essas diretrizes estabelecem a Base Nacional Comum Curricular, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. As DCN têm inspiração freiriana, no grupo de Nova Londres e conseqüentemente nos multiletramentos, pois elas preveem que

[...] deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender. Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas [...] (BRASIL, 2013).

A atuação ativa do estudante, de que nos falam as DCN, não prescinde da mediação ativa do professor. Este, como profissional da relação de aprendizagem, precisa projetar o ambiente de

aprendizagem e atuar nele juntamente com o estudante. As práticas situadas que acontecem nos ambientes de aprendizagem partem do que o estudante já sabe para atrair sua atenção e gerar seu engajamento. Nesse processo, ele será direcionado para instruções explícitas, gerando a reflexão necessária para que ele mesmo produza metalinguagem significativa, a fim de produzir conhecimento relevante para sua vida pessoal, profissional e social. Enfim, com esse processo, o estudante e todos os envolvidos no ambiente de aprendizagem podem gerar transformação e mudança social.

Não se trata de um processo pedagógico por etapas, nem mesmo de um ambiente que aparta trabalho e conhecimento, mas de um processo de aprendizagem por comunicação defendido por Kress (2018, p. 25), segundo o qual o foco é na pedagogia por *design*, que considera significativo para a aprendizagem todo o trabalho envolvido, seja ele físico (atuação direta no ambiente) ou semiótico (produzindo signos e textos).

Outro pressuposto importante para atuação nos ambientes de aprendizagem é que o polo de atenção se volta para a interpretação do ambiente pelo estudante e não para a comunicação do professor, que, tradicionalmente, era o produtor crucial de mensagens de ensino: o “professor transmissor” de que fala Paulo Freire. Para haver aprendizado significativo, o estudante precisa ter o trabalho semiótico, físico e social de interpretar por conta dele o ambiente de aprendizado inicialmente projetado pelo professor, mas também paulatinamente alterado e modelado pelos estudantes.

O trabalho com ambientes multimodais de aprendizagem, sob o ponto de vista de aprendizagem como comunicação e pela perspectiva dos DCN, convida a escola e o professor a terem a atitude revolucionária de compartilhar os meios de produção do conhecimento com os estudantes, em vez de tomá-los como exclusivos da escola e do professor. Se esses meios de produção não forem compartilhados com os estudantes, para que eles produzam o saber, a escola pode contribuir para o que Duarte (2011, p. 6) chama de mais uma contradição do capitalismo: a sociedade exigir do estudante em formação uma capacidade intelectual e de

conhecimento enorme neste século, porém limitar o acesso aos meios de produzir essa capacidade, em uma atitude de controle social, vista em outras esferas do capitalismo, como na concentração de meios de produção industrial nas mãos de uma pequena elite financeira.

Uma mudança prática e urgente nas aulas de produção de texto, por exemplo, diz respeito ao seu objetivo. Desde o surgimento dos PCN (BRASIL, 1998), criou-se nas escolas brasileiras a prática com o trabalho por simulações, entretanto, como ressalta Sartori (2019, p. 32): “As propostas que simulam a realidade estão longe de atender às necessidades reais e concretas de estudante e comunidade, são redações”. Nessas propostas simuladas, os estudantes são convidados a desempenhar um papel social para a produção de texto. Simulam ser jornalistas que produzem reportagens e notícias; articulistas que produzem artigos de opinião; produtores culturais que produzem resenhas; escritores de contos e poemas e assim por diante. Enfim, o objetivo do professor está em ensinar a produzir o texto, em vez de criar ambientes de aprendizagem que geram engajamento transformador em direção a mudanças para o estudante, relativas a letramentos.

A aprendizagem na perspectiva de letramentos, projetando e explorando ambientes multimodais de aprendizagem em busca de engajamento transformador, precisa ser desenvolvida com participação ativa do estudante e mediação do professor para propósitos relevantes de participação social, expressão artística ou formação pessoal e profissional. Em vez de simular o papel de jornalista para escrever reportagens e notícias, o estudante pode investigar, perguntar, averiguar, tomar nota e fazer contato sobre um problema ou um fato acontecido em sua comunidade. Durante esse trabalho, haverá produções de textos no tocante à inquirição, ao registro e à documentação, podendo, conseqüentemente, haver a produção de textos jornalísticos ou científicos com circulação e leitores que vão considerá-los como tal: verdadeiros registros e opiniões sobre a comunidade. Essa atividade pode se tornar contínua e permanente na escola, se os estudantes toparem a criação, por iniciativa deles e

com o apoio e a participação do professor, de observatórios que acompanham, registram e divulgam informações sobre fatos sociais de interesse da comunidade.

Em vez de produzir resenhas para o professor, o estudante pode ter contato com artistas locais e ajudá-los na divulgação de sua arte. Provavelmente esse trabalho deverá gerar produção de textos de divulgação, crítica e expressão artística incluindo as resenhas e toda a sorte de produções do meio digital a respeito da cena artística brasileira. A criação, por parte dos estudantes com mediação do professor, de clubes de leitura ou de outra atividade artística, cultural ou artesanal é um modo de fazer com que a atividade tenha continuidade na escola.

Por fim, as próprias pesquisas e produções de textos na internet pelos estudantes podem ser consideradas por eles e pelo professor uma atividade de formação profissional de produção de conteúdo digital, por meio de equipes que se organizam para isso nas escolas.

A avaliação desses signos de aprendizagem, nessas atividades dadas de exemplo, ocorre durante todo o processo em vez de centrada apenas no texto produzido pelo estudante. Avaliam-se as escolhas dos recursos materiais e semióticos e dos modos semióticos utilizados nos textos que instanciam enunciações reais. Avalia-se como os estudantes marcam suas posições e reagem ao que descobrem, escrevem, leem, falam, ouvem, fotografam, desenham, organizam em *layout* ou em páginas web, o que gesticulam e o que eles veem sendo gesticulado pelos interlocutores. Avalia-se o que mais chamou a atenção dos estudantes, isto é, o que contribuiu para gerar seu engajamento. Bem como avaliam-se as transformações produzidas, ainda que pequenas: novos textos produzidos, novas formas de leitura, novos recursos e modos semióticos utilizados, interlocuções estabelecidas com novas pessoas e instituições, pessoas informadas pelos textos produzidos, acessos e reações às redes sociais criadas e utilizadas, mudanças no ordenamento da escola, na comunidade, nas formas

de aprender/ensinar/pesquisar dos estudantes e dos professores, além de outros profissionais de ensino envolvidos.

Paiva (2021b) propôs pensar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – como ambientes multimodais de aprendizagem. Seria considerar as avaliações supracitadas para avaliar o uso que o estudante faz das redes sociais, aplicativos e plataformas na escola, bem como o professor considerá-las ao projetar as TDIC como ambientes multimodais de aprendizagem.

Considerar na escola, sob uma abordagem multimodal, os ambientes de aprendizagem em que os estudantes e professores estão envolvidos é considerar como eles lidam com a seleção, *design*, produção e distribuição dos recursos e modos semióticos disponíveis para o seu trabalho de comunicação. Considerar na escola, sob uma perspectiva sociossemiótica, os ambientes de aprendizagem é considerar a produção motivada do signo e do texto em direção à transformação e à mudança social, que geram aprendizagem significativa.

Entretanto, projetar ambientes multimodais de aprendizagem não é uma metodologia de ensino. Trata-se de uma abordagem mais orgânica para lidar com os espaços de ensino e de aprendizagem escolares no tocante à ampla avaliação pelos envolvidos. Nesse sentido, essa abordagem pode ser considerada no trabalho com metodologias de ensino com as quais os professores brasileiros têm desenvolvido suas práticas nas duas últimas décadas, como Projetos de letramentos (KLEIMAN, 2000), Projetos pedagógicos (LOPES-ROSSI, 2005), Pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), Projetos didáticos de gêneros (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), Metodologias ativas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) e Análise de gêneros (ROJO; MOURA, 2013, 2019).

Todas essas metodologias são propostas de ensino e aprendizagem que, de alguma maneira, tentam articular o ensino e a aprendizagem de linguagens com a perspectiva freiriana de estudante ativo e crítico em busca de engajamento transformador na sociedade em que vive para mudá-la. São propostas que

almejam desvencilhar de vez as aulas de linguagens das aulas exclusivas de gramática normativa e, aos poucos, substituir as aulas baseadas em simulações por interlocuções reais e transformadoras.

A abordagem por ambientes multimodais de aprendizagem pode colaborar com essas metodologias de ensino, pois é uma abordagem que compreende e considera a multimodalidade presente nos ambientes de aprendizagem e contribui para o professor e o estudante projetarem esses ambientes como locais de comunicação e observância de todos os signos de aprendizagem produzidos e negociados.

Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication*. Routledge, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais DCN*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, p.164-195, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality*. (p.162-181). In: COPE, B.;

KALANTZIS, M. *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2017. e-PUB.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GUALBERTO, Clarice; SANTOS, Zaira. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA*, 35-2 (1-30) 2019.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção). p. 157-176.

KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (org.) *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010.

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In: ROGERS, R. (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, 2ª ed. Routledge, 2011.

KRESS, G. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*. v. 28, p. 49-71, 2015.

KRESS, G. Pedagogy as *design*: a social semiotic approach to learning as communication. In: *Revista de Ciències de L'Educació*. Tarragona, n. 2, p. 23-27. 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

- PAIVAA, Francis. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. In: *Texto Digital*. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021.
- PAIVAB, Francis. Ambientes multimodais de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. In: SANTOS, Záira; GUALBERTO, Clarice (orgs) *Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória: coedição da Edufes com a MC&G Design Editorial, 2021. No prelo.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. A dimensão crítica como potencialidade para prática transformada no ensino de línguas. In: CRISTOFOLETI, R. C.; SANTOS, Z.B. (orgs) *Ensino na Educação Básica: Linguagens e perspectivas*. Rio de Janeiro: Econtrografia, 2020.
- SARTORI, Adriane Teresinha. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. Pedro&João: São Carlos, 2019. ePUB.

Parte I

Projetos desenvolvidos com estudantes

Capítulo 1

A prática social do relatório de experimento científico em aula de Língua Portuguesa: investigando o problema do lançamento de esgoto na lagoa do bairro

Valdiene Aparecida Gomes

1. Um recorte sobre a produção do gênero discursivo relatório de experimento científico

Apresento neste artigo um Projeto de Letramento¹ aplicado a alunos do sétimo ano, em uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais, para a produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa. Tenho agora como objetivo fazer um recorte sobre a produção do gênero discursivo relatório de experimento científico, revisitar as teorias que embasaram parte do projeto de letramento e ampliá-las dentro da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como descrever a metodologia e os resultados. As bases teóricas que orientaram as atividades descritas neste recorte são: a concepção de linguagem de Antunes (2003); o gênero discursivo de Bakhtin (2003; 2016) e de Marcuschi (2008); o projeto de letramento à luz de Kleiman (2000; 2008); o multiletramento por Rojo (2012). O campo de atuação das práticas

¹ Projeto interdisciplinar de letramento: *O ensino de gêneros discursivos da esfera científica no Ensino Fundamental II*. Projeto aplicado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, em que se desenvolveram estratégias didáticas para a produção de gêneros discursivos da esfera científica, como o relatório de experimento científico, bem como retextualizações de textos em infográfico e em gênero de apresentação oral, tendo como suporte multimodal o pôster. Disponível em: <<https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/projeto%20interdisciplinardeletramento%20-%20completo.pdf>> Acesso em: mai. 2021.

de linguagem foi ancorado na BNCC (2018), e a produção do relatório de experimento científico foi baseado em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), ainda em Costa (2015) e, por fim, em Dias e Arroio (2011).

Este artigo está organizado em três seções, a saber: na primeira, descrevo o projeto de letramento realizado no Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, com ações interdisciplinares com a disciplina de Ciências. Na segunda, detalho as atividades realizadas com os alunos para investigar o lançamento de dejetos humanos na lagoa que margeia o bairro em que a escola está localizada, bem como os experimentos realizados no laboratório escolar, a produção inicial, as oficinas de intervenção e a produção final do relatório de experimento científico. Na última seção, faço os comentários sobre os resultados obtidos na produção e as considerações finais.

2. Um projeto de letramento no ensino fundamental II

A concepção de linguagem como interação ancorou toda a prática pedagógica para a elaboração das etapas e atividades aplicadas no projeto. Antunes (2003) assevera que a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Além disso, não é bom perder de vista que “a linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal” (ROJO; MOURA, 2019, p. 24).

Sendo assim, entendo que as diversas modalidades da linguagem ocorrem por meio da interação dos sujeitos, de acordo com a situação de comunicação, e que podem, a depender dos interlocutores e do contexto, adquirir diferentes sentidos e finalidades. E, por conseguinte, “não há como compreendermos o enunciado desassociado da vida, sem considerar o fato de que é resultado de um processo social, histórico e ideológico (FURMAN; MAFRA; STORTO, p. 124).

Dentro da perspectiva de linguagem cujo enfoque seja a interação, há uma troca constante entre o sujeito que usa a língua para se comunicar e seu interlocutor. E, segundo Bakhtin (2003), é a partir das intenções comunicativas do sujeito que se determina o gênero discursivo, pois se sabe que, em cada campo de atividade humana, há “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), tanto orais quanto escritos. Por isso, ao considerar a linguagem um processo de interação que vai além da decodificação da mensagem, concebo que é pelo gênero discursivo que a comunicação se realiza, sabendo que os discursos se materializam nos textos (MARCUSCHI, 2008).

O projeto de letramento teve como proposta inserir os alunos, por meio da escrita, no universo das práticas de estudo e pesquisa. Isso porque os estudantes foram instigados a investigar, ler e produzir textos da esfera científica, a partir de uma realidade vivida por eles no bairro onde a escola está situada: o lançamento de esgoto *in natura* na lagoa que margeia o local. Esse é um dos campos de atuação apresentados na BNCC, que permite

considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2018, p. 85).

Letramento, segundo Kleiman, é “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008, p. 489), e projeto de letramento, ainda de acordo com a mesma autora, é “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Portanto, assimilei que o projeto ora apresentado é de letramento, porque as atividades elaboradas tiveram como ponto de partida e referência uma prática social relacionada com a vida dos alunos, e, para que eles

participassem plenamente dessa situação, usaram uma escrita contextualizada, levando em consideração interlocutores reais.

Desse modo, os estudantes participaram socialmente por meio das práticas de letramentos intrínsecas ao projeto, no qual eles produziram textos que circulam na sociedade de modo colaborativo e interativo. E, assim, puderam intervir na realidade local, o que colabora para o destaque dos “aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita, mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais” (KLEIMAN, 2008, p. 491).

Entretanto, já faz algum tempo que cabe à escola avançar na conhecida Pedagogia dos Multiletramentos, em que se destacam as multiplicidades existentes nas sociedades letradas, ou seja, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Por consequência, tais multiplicidades exigem, no caso dos alunos, outras capacidades e práticas, tanto na compreensão, no intuito de fazer com que o interlocutor compreenda essas produções culturais (ROJO, 2012), como na produção textual.

É papel da escola inserir diferentes gêneros discursivos a serem trabalhados em sala de aula, para que seja ampliado o contato dos estudantes com diversas expressões culturais materializadas nos textos que circulam socialmente. Para Rojo, a multiplicidade de culturas são as “produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos” (ROJO, 2012, p. 12). É assim que a escola deve “se tornar uma agência de democratização dos letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17). Toda essa reflexão justifica o trabalho com os gêneros propostos aos alunos do sétimo ano.

Em se tratando de gêneros discursivos, Bakhtin (2016) assevera que eles podem ser divididos em primários e secundários. Os primários são aqueles relativos às situações comunicativas cotidianas, pouco ou quase não elaboradas, informais e bem mais

focadas na oralidade. Ao contrário, os secundários advêm de contextos comunicacionais bem mais específicos, em que se utilizam textos escritos, reelaborados, geralmente, a partir dos primários. Os gêneros produzidos durante o projeto foram classificados como gêneros secundários, porque se realizaram em contextos mais complexos, uma vez que eles surgiram “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Foram produzidos pelos estudantes os gêneros discursivos relatório de experimento científico, infográfico e uma apresentação oral na Mostra de Ciências e Tecnologia realizada na escola, tendo como suporte o pôster científico.

Importante ressaltar que, ao longo do projeto, surgiram situações não esperadas que também resultaram em outros gêneros discursivos, como cartas de solicitação e a realização de um fórum, organizado pelos alunos, para debater a situação do esgoto, contando com a presença de toda a comunidade escolar e representantes de órgãos relacionados: Copasa, Polícia Militar Ambiental, vereadores, representantes da Prefeitura e do Conama.

3. Produzindo texto na escola

Como dito anteriormente, o projeto nasceu de uma situação concreta em que os alunos foram a campo investigar sobre o lançamento do esgoto na lagoa e, a partir dessa experiência, é que os textos foram produzidos. Essa metodologia de trabalho é corroborada por Marcuschi (2008, p. 155), para quem não se deve “tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Desse modo, me empenhei para colocar em prática a ideia trazida pela BNCC segundo a qual “a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar” (BRASIL, 2018, p. 84). Isso ressalta a diversidade de gêneros que

devem circular na escola, serem produzidos e, sobretudo, que partam “de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84).

O campo de atuação no qual está inserido este projeto de letramento é o das práticas de estudo e pesquisa, pois “trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 150), por meio de atividades realizadas para a produção do relatório de experimento científico.

3.1 A coleta de amostras e o experimento no laboratório escolar

Para investigar o impacto do lançamento do esgoto na lagoa e suas implicações na comunidade local, os alunos fizeram pesquisa de campo e coletaram amostras de água. Com o material coletado, os estudantes analisaram as amostras para verificar a turbidez e o pH das águas com esgoto e sem o esgoto - FIGURA 1.



FIGURA 1 - Coleta de água na lagoa.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

No laboratório escolar, ao realizar o experimento de turbidez - FIGURA 2, cujo objetivo era comparar as duas amostras: amostra 1 (água da lagoa que é abastecida diretamente pela nascente) e amostra 2 (água da lagoa que recebe os dejetos do bairro), os alunos concluíram, por meio do método de observação, que a água da nascente não estava turva nem tinha odor, entretanto a água da lagoa estava turva e com mau cheiro.



FIGURA 2 - Experimento de turbidez.
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Para o experimento de pH, o material adquirido pela escola e utilizado foi o kit teste pH/CL - FIGURA 3, que era composto de um comparador, reagente vermelho fenol e reagente ortotolidina, usado para medir a quantidade de cloro da água coletada na nascente e na lagoa após o recebimento do esgoto.



FIGURA 3 - Experimento de pH.
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

A professora de Ciências descreveu a metodologia do experimento da seguinte forma: colocou-se a amostra de água no comparador do kit e foram adicionadas cinco gotas de reagente vermelho fenol no tubo correspondente ao pH. O tubo foi tampado e agitado manualmente até a cor ficar uniforme. Ao comparar com as escalas de cores do comparador, observou-se que o pH da água da nascente ficou em torno 8,2 e o pH da água da lagoa contaminada ficou em torno de 6,8. A docente relatou ainda que o pH ideal seria entre 7,2 e 7,6.

3.2 A produção do relatório de experimento científico

Após essa atividade no laboratório de Ciências, os alunos iniciaram a produção do relatório de experimento científico em grupos. Como metodologia, foi solicitada aos alunos uma primeira produção e, após a análise dos textos, feita pela professora de Língua Portuguesa e de Ciências, foram preparadas oficinas com atividades organizadas e sequenciadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A Sequência Didática (SD), que foi a metodologia para a execução dessa fase do projeto, é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tal atividade foi feita pelos alunos a partir do roteiro e orientação estabelecidos pela professora de Ciências. Segue o modelo de relatório usado pela professora de Ciências para a produção inicial dos alunos.

ESCOLA ESTADUAL HERBERT JOSÉ DE SOUZA – BETINHO/2018 MODELO DE RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA DE CIÊNCIAS

Capa:

O título do trabalho deve ser curto e informativo.

O local onde foi elaborada a pesquisa ou o trabalho experimental que deu origem ao relatório.

A data em que foi feito o trabalho experimental ou a pesquisa.

Os autores.

Objetivos: deve consistir numa descrição breve do relatório, ou seja, deve indicar qual a finalidade do trabalho, os procedimentos gerais seguidos, os resultados mais importantes e as conclusões que obteve.

Introdução: A introdução de um relatório deve basear-se no resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto focado no trabalho prático. Esta deve ser breve.

Metodologia:

Material – lista do material usado.

Procedimento – como tudo aconteceu. Descrever o passo a passo de todo o experimento, não esquecendo nenhum detalhe.

Resultado/cálculos:

Deve indicar os resultados obtidos através das medições diretas feitas na sala de aula. Sempre que seja necessário efetuar cálculos após a realização de trabalho experimental, estes serão aqui apresentados.

Conclusão:

O que você conseguiu provar com tal experimento?

Juntamente com os resultados, esta é a parte mais importante de um relatório. Deve fazer-se a análise dos resultados mais importantes e sempre que possível compará-los com dados já existentes na bibliografia.

Bibliografia:

Citar livros, revistas ou sites que auxiliaram a escrever o relatório.

Existem regras para a citação bibliográfica, mas não serão cobradas por enquanto.

Anexos:

Expor fotos, desenhos, esquemas e tudo que possa agregar ao relatório.

“O mistério gera curiosidade e a curiosidade é a base do desejo humano para compreender”. Neil Armstrong

Modelo de relatório de experimento científico.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

No relatório abaixo - FIGURA 4, elaborado por um grupo de alunos, é possível verificar algo comum em todos os textos, ou seja, a ausência da construção composicional esperada para cada seção. No texto produzido pelo grupo 1 - FIGURA 4, constatei que eles não usaram a orientação dada pela professora de Ciências, ou seja, o roteiro do experimento, e produziram um texto com uma silhuete de bloco único. Ainda assim, é possível identificar a introdução, o objetivo e uma tentativa de descrever o procedimento e os resultados.

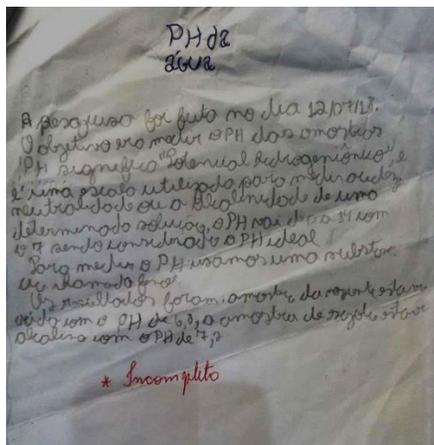


FIGURA 4- Relatório de experimento do grupo 1.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

Transcrição do texto do grupo 1

PH da Água

A pesquisa foi feita no dia 12/07/18.

O objetivo era medir o PH das amostras.

PH significa "Potencial Hidrogênico" e é uma escala utilizada para medir acidez, neutralidade ou alcalinidade de uma determinada solução. O PH vai de 0 a 14 com o 7 sendo considerado o PH ideal.

Para medir o PH usamos uma substância chamada fenol.

Os resultados foram: amostra da nascente estava ??? com o PH de 6,8, a amostra de esgoto estava alcalina com o PH de 7,2.

Verifiquei a ausência de pontuação, de paragrafação, além disso não houve uma preocupação com o emprego de termos científicos no texto. Como exemplo, podemos citar o registro de PH (todas as letras em maiúsculo), sendo que a forma correta é p (minúsculo) e H (maiúsculo). Observei também a inexistência de conectores, como a conjunção de adição, que poderia ser usada para conectar os dois resultados após os experimentos.

Se um dos objetivos do relatório de experimento científico é compartilhar um discurso à comunidade à qual ele pertence, ou seja, comunicar ao interlocutor, de maneira clara e objetiva, a experiência vivenciada pelo escritor na realização dos

experimentos e em seus resultados, isso não ocorreu com o texto acima. Conforme Costa (2015), o professor, ao solicitar a elaboração de relatórios após atividades práticas, terá “condições de perceber os significados construídos, de avaliar ou reavaliar a qualidade do aprendizado dos alunos e, a partir disso, traçar novas estratégias de ensino” (COSTA, 2015, p. 28) e de, no caso, intervir.

Para capacitar os alunos e ampliar seus conhecimentos acerca desse gênero discursivo, depois da produção inicial, foi usado, de maneira adaptada, um dos materiais instrucionais aplicados por Dias e Arroio (2011), intitulado por eles de Relatório de Experimento - QUADRO 1. Esse material serviu de orientação para a professora elaborar as atividades sequenciadas e também para a produção final dos alunos.

RELATÓRIO DE EXPERIMENTOS

Introdução:

Expôr os fundamentos teóricos.

Objetivos:

Aqui, deve-se escrever um texto que responda a duas perguntas:

O que está fazendo? Medindo algo? Analisando algo? Testando algo?

Por que está fazendo, ou seja, o que quer saber ou ver?

Materiais:

Escreva e descreva quais os materiais utilizados, qual o local de realização, o período e as condições envolvidos.

Desenhos e esquemas:

Mostrar esquemas, desenhos ou ilustrações quando aplicável.

Procedimentos:

Descrever os procedimentos adotados para realizar o experimento.

Resultados:

Relate, então, o que observou (o que aconteceu).

Obs.: Valha-se de extrema precisão de detalhes. Insira tabelas, gráficos etc.

Discussão:

A discussão de uma atividade ou pesquisa é o lugar em que são justificados os resultados de acordo com as observações e conclusões de outros (autores/professores). Nesse momento, deve-se dar continuidade ao relatório, respondendo a duas perguntas:

Esse resultado (seja ele qual for) era o esperado?

Por qual motivo era esse o resultado esperado (ou não era o esperado)?

Obs.: Valha-se, como apoio, das fontes de pesquisa disponíveis (livros, revistas, artigos, televisão, internet etc.).

Conclusão:

Para encerrar, deve-se criar a *conclusão*, texto curto e direto que responda e se relacione aos *objetivos, resultados e discussão*.

Exemplo:

É como se pensava? Que tipo de aprendizado foi obtido? Atende ao objetivo principal?

Bibliografia:

Seguir a normalização brasileira para referências bibliográficas.

Material instrucional de relatório de experimento.

Fonte: Relatório de experimento adaptado pela professora-pesquisadora (DIAS; ARROIO, 2011, p. 108), 2018.

Para que os alunos pudessem melhorar a produção textual, foram necessárias diversas oficinas de leitura e escrita, em que eles refletiram e discutiram sobre a textualização do relatório que teriam que produzir. Isso porque compreendo que “quanto mais o seu processo de textualização for conhecido, aumentam-se as chances de seu emprego com finalidades pedagógicas” (COSTA, 2015, p. 54).

As oficinas de Língua Portuguesa, realizadas após a produção inicial, tinham o objetivo de melhorar a competência escrita dos alunos, ajudá-los a dominar essa situação comunicativa, além de dar “acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98), como o relatório de experimento científico. Os objetivos principais das oficinas foram:

- Explicitar a função social e os aspectos formais do gênero discursivo relatório de experimento científico;
- Desenvolver estratégias de leitura do gênero discursivo relatório de experimento científico;
- Analisar as particularidades do gênero discursivo relatório de experimento científico;
- Aumentar o repertório de letramento científico dos alunos, a partir da leitura de textos científicos, reflexão e produção;

- Produzir em pequenos grupos o gênero discursivo relatório de experimento científico;
- Proporcionar aos alunos momentos de revisão e reescrita do gênero discursivo relatório de experimento científico;
- Usar uma ferramenta *on-line* (*Google Docs*) para escrever o relatório de experimento científico.

No que tange à leitura, para mim, é importante que os alunos leiam textos reais para conhecer um gênero discursivo. Desse modo, é fundamental que o texto usado como modelo tenha o máximo das características esperadas do gênero, o que auxiliará o aluno quando tiver que produzir um. Portanto, eles tiveram oficinas para ler um relatório de experimento científico e fazer atividades para melhor compreender os aspectos constitutivos do gênero.

Essa atividade de leitura e compreensão, que precedeu à escrita do relatório de experimento científico, ajudou os alunos a interiorizar o conhecimento, o que “pressupõe um movimento de transformação da linguagem científica em um texto escrito que leva o aluno ao aprendizado de Ciências. Tal transformação, portanto, faz parte do processo de textualização” (COSTA, 2015, p. 54). Além disso, ajudou a consolidar uma das habilidades do campo de atuação que o projeto estava contemplando:

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (BRASIL, 2018, p. 151).

Um aspecto muito importante e que não havia ficado claro para os alunos na primeira produção era sobre o leitor do texto produzido. Percebi isso pelo descomprometimento dos estudantes com os textos elaborados na produção inicial, pois eles nem sequer seguiram o roteiro entregue pela professora de Ciências. Segundo Antunes (2003, p. 46), a respeito do sujeito para quem escrevemos, “é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada

momento.” A produção do relatório seria a comunicação dos alunos com as outras pessoas sobre o estado da água da nascente e da lagoa no que tange ao pH, o que tornava o texto socialmente relevante (ANTUNES, 2003). Assim sendo, para engajar ainda mais os alunos na tarefa da escrita, foi reforçado que os textos produzidos teriam um leitor real, que seriam os próprios colegas, a professora e todos aqueles que visualizariam o *blog*² criado para o projeto, bem como a página do *Facebook*, além dos participantes da Mostra de Ciências, que aconteceria no final do ano, aberta à comunidade local.

Depois dessa etapa, para poderem reescrever os relatórios produzidos no início do projeto, os alunos participaram de cinco oficinas, nas quais puderam ler suas próprias produções, refletir e fazer anotações para posteriores adequações. Dentre as habilidades trazidas na BNCC sobre o campo de atuação de pesquisa, destaco a seguinte, que bem norteou essa atividade:

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (BRASIL, 2018, p. 153).

O relatório é constituído de sequências expositivas, descritivas e argumentativas, porque está dentro da esfera de transmissão e construção de saberes, conforme Schneuwly e Dolz (2004), e o aluno, ao escrevê-lo, percebe que precisa descrever materiais e procedimentos. Precisa também expor/explicar os fatos ou ocorrências da experiência, como também discutir sobre o resultado da experiência, justificando-o baseado em provas reais e constructos teóricos. Além do mais, partindo do pressuposto de

² GOMES, Valdiene A. *Projeto Interdisciplinar Investigando a Lagoa do Cidade Nova – Santana do Paraíso*. Disponível em <<https://projetolagoacidadenova.blogspot.com/>> Acesso em: 30 set. 21.

que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), durante as oficinas de leitura e de escrita, fui mostrando aos alunos o que era próprio do texto que estavam produzindo, ou seja, o que fazia daquele texto um relatório de experimento científico.

As oficinas foram divididas da seguinte maneira: estudo e reflexão sobre as seções de introdução e objetivos; depois as seções de materiais e procedimentos/metodologia; logo após as seções de resultado e discussão; por fim, as seções de conclusão e referência bibliográfica. Finalizada essa etapa, fiz a oficina de reescrita dos relatórios de experimento científico. Ao longo desse momento, quis dar destaque aos aspectos de construção composicional e às marcas linguísticas inerentes a esse gênero, além de discutir com eles a importância do registro formal de um texto científico.

Para fazer circular socialmente os relatórios, e como desde o início do projeto tive a intenção de inserir os alunos no universo das TIDCs, eles foram instruídos a usarem um modelo elaborado por mim – FIGURA 5, no qual pudessem digitar os textos produzidos em sala de aula. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2021), “percebe-se, na BNCC, uma preocupação com diferentes gêneros textuais, considerando que eles circulam em várias esferas e mídias, incluindo-se, fortemente, os ambientes digitais” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 81). Tal afirmação corrobora ainda mais as produções de textos digitais na escola para aproximar e letrar os alunos digitalmente, algo tão necessário na nossa sociedade atual.

RELATÓRIO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS

Digite seu texto aqui



Seu nome
04.09.20XX
CIÊNCIAS 7º ANO

INTRODUÇÃO

Digite seu texto aqui Digite seu texto aqui

OBJETIVOS

Digite seu texto aqui Digite seu texto aqui

MATERIAIS

Digite seu texto aqui
Digite seu texto aqui

DESENHOS E ESQUEMAS

PROCEDIMENTOS

Digite seu texto aqui
Digite seu texto aqui

RESULTADOS

Digite seu texto aqui Digite seu texto aqui

DISCUSSÃO

Digite seu texto aqui Digite seu texto aqui

CONCLUSÃO

Digite seu texto aqui Digite seu texto aqui

REFERÊNCIAS

Digite seu texto aqui
Digite seu texto aqui

FIGURA 5 - Material instrucional de relatório de experimento científico do Google.

Fonte: Arquivo adaptado, 2018.

Portanto, para esse registro, optei por usar uma ferramenta do *Google Docs* e, para ter acesso a esse material, os alunos enviaram um *e-mail* à professora solicitando o compartilhamento do documento. Com o texto compartilhado com o grupo, eles digitaram os textos e inseriram as imagens. Para encerrar a etapa de produção textual, os relatórios foram impressos e entregues aos grupos para que pudessem ler e fazer as correções que achavam necessárias. Um dos métodos usados para a correção foi solicitar que os grupos corrigissem os textos dos colegas, em uma primeira etapa. Com as indicações de correção feitas pelos companheiros, os grupos se reuniram novamente e voltaram ao laboratório de informática para adequar o que estava indicado.

Segue um dos relatórios, elaborado por um grupo de alunos.

INTRODUÇÃO

Foram recolhidas amostras d'água da nascente e da lagoa do bairro Cidade Nova para análise e conclusão do estado da água. Analisou-se o pH das amostras, o pH significa potencial hidrogeniônico e é uma escala utilizada

para medir a acidez, neutralidade ou alcalinidade de uma determinada solução, o pH vai de 0 a 14 com 7 sendo o pH ideal.

OBJETIVO

Fez-se o experimento para se conscientizar quanto ao pH das amostras da lagoa e da nascente.

MATERIAIS

1. Amostras de água (garrafa pet 500ml);
2. Kit teste pH/CL (vermelho fenol, comparador).

DESENHOS/IMAGEM



→ Kit teste pH/CL (vermelho fenol, comparador).

PROCEDIMENTO

Primeiro, colocou-se a água de uma das amostras no comparador. Após isso, adicionaram-se cinco gotas de vermelho fenol e agitou-se para misturar a água com o reagente. Repetiu-se o mesmo processo com a outra amostra.

RESULTADOS

Após o experimento, obtiveram-se os resultados do pH das amostras. Os resultados foram:

1. Amostra da nascente: 6,8;
2. Amostra da lagoa: 7,2.

DISCUSSÃO

Após o experimento, descobriu-se que as amostras da nascente e da lagoa contaminada possuem pH diferentes, e possivelmente isso ocorre pela interferência do lançamento do esgoto.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que o pH da amostra da nascente era quase neutro (6,8) e o da amostra da lagoa era alcalino (7,2). Por fim, percebeu-se que a lagoa precisa de uma despoluição urgente.

REFERÊNCIAS

Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ph/>>. Acesso em: 29/08/2018.

Disponível em: <<https://projeto lagoacidadenova.blogspot.com/?m=1>>. Acesso em: 29/08/2018.

Relatório de experimento de grupo.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

4. A análise dos resultados da prática social de produção de relatório de experimento científico

Após essa intensa jornada de estudo, pesquisas e produções, ressalto que o ensino da nossa língua, efetivamente, deve partir dos textos que surgem de uma prática discursiva variada (ANTUNES, 2003) e advinda da prática social (SOARES, 1999), e que é importante fazer com que os alunos desenvolvam a competência de aprender a aprender. Por fim, para o ensino e aprendizagem do gênero discursivo relatório de experimento científico, a metodologia da Sequência Didática mostrou-se eficiente ao final das atividades, isso porque segui o que postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96): “uma proposta como essa tem sentido, quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e fala são oferecidas aos alunos”.

Nas análises e considerações feitas sobre a produção do gênero discursivo relatório de experimento científico, pude comprovar uma relevante melhora na competência escrita dos alunos, e isso aconteceu em todas as seções do texto reelaboradas por eles após as oficinas. No que se refere ao tema, observei que a seção de introdução teve uma diferença bastante evidente em relação às da produção inicial, pois, além de conter o significado de pH, os estudantes elaboraram frases introdutórias ou frases para finalizar o tópico sobre o experimento, trazendo um enriquecimento para a seção.

Na seção de objetivo, a maioria dos grupos citou que seria feita uma comparação entre as amostras da água da nascente e da lagoa contaminada. Verifiquei também o uso do verbo no infinitivo, e inclusive destacaram o fato de que analisariam o pH das amostras em outros textos. Também explicaram que queriam verificar se as amostras de água estariam ácidas ou alcalinas.

Sobre os aspectos estilísticos dos textos, de maneira geral, todos os grupos tiveram um enriquecimento de vocabulário empregado ao longo dos relatórios. Os grupos usaram palavras e expressões que faziam parte do contexto do experimento, como é possível verificar: amostras de água, kit teste de pH, comparador, frasco, qualidade da água, medida, analisar, comparar, procedimento, interferência, resultados, experimento, lançamento de esgoto, observado, consumo humano, nociva, contaminação e laboratório escolar.

A observação e a análise da composição temática se deram a partir das seções que compõem um relatório de experimento científico. Averigüei que os grupos conseguiram, na seção de introdução, expor adequadamente o conceito de pH; na seção de objetivo, eles articularam a peculiaridade dele, que era comparar o resultado das duas amostras. A seção de materiais foi iniciada referenciando a água e depois o kit de pH, por concluírem, após as discussões em sala de aula, que as amostras de água eram fundamentais para o experimento.

Os grupos conseguiram inserir palavras que indicassem a sequência temporal do experimento, como primeiro e primeiramente, e, para dar sequência ao experimento, usaram os seguintes conectivos: depois, logo depois, após isso, por fim, em seguida e logo em seguida. Outro aspecto importante foi a menção que fizeram sobre a repetição do experimento, pois foram analisadas duas amostras de água de cada tipo.

Na exposição dos resultados, indicaram os dois resultados obtidos, tanto da água da nascente como o da água da lagoa contaminada. Eles usaram articuladores discursivos que indicavam conclusão, como: concluiu-se, por fim, percebeu-se, após o término. Além disso, a maioria explicitou a categorização da amostra de água, que resultou em ácida ou alcalina.

Na discussão dos resultados, todos os grupos registraram o argumento da probabilidade, que era a diferença de pH resultante da modificação das propriedades da água por meio do lançamento do esgoto (WACHOWICZ, 2012). Ainda que o resultado obtido

pela análise das amostras seja igual no seu teor, alguns diferem nos termos usados, como: através de testes, após o experimento, como as amostras e sabendo que. Também usaram articuladores para demonstrar a probabilidade do argumento: acredita-se, possivelmente isso ocorre, sugere-se que a causa e isso ocorre possivelmente. Isso possibilitou aos alunos compreender o uso da argumentação proposta e também a importância de fazer com que o leitor perceba a coerência da discussão mediante pesquisa, experimento e resultados.

Todos os relatórios foram referenciados bibliograficamente, apesar de não haver sido exigido o seguimento completo das normas. Todavia, foi importante que compreendessem e soubessem como dar crédito aos autores que escreveram os textos que eles haviam citado ou lido. Ao findar essa etapa, parte dela em parceria com a professora de Ciências, espero ter contribuído para inserir os estudantes no universo da pesquisa e ampliar seu letramento ao participar de práticas de escritas importantes para sua vida escolar e, quem sabe, profissional.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. *BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e o ensino*. In: SILVA, Kleber Aparecido;

XAVIER, Rosely Perez (Org.). *Múltiplos olhares para a Bases Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 75-94.

COSTA, Lea Dutra. *O gênero relatório de experimento em contexto de ensino de ciências em cursos técnicos de nível médio*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 229p.

DIAS, Dirceu Donizetti; ARROIO, Agnaldo. *Aprendizagem Mediada por Gêneros do Discurso Escolar-Científico – Projeto, Desenvolvimento e Utilização de Material Instrucional em Sala de Aula de Química*. Qnesc, Vol. 33, N. 2, MAIO 2011. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_2/06-PE1510.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FURMAN, Ana Paula Costa. MAFRA, Gabriela Martins. STORTO, Letícia Jovelina. *A escrita no contexto da BNCC: uma análise do componente de Língua Portuguesa*. In: (Org.) SILVA, Kleber Aparecido. XAVIER, Rosely Perez. *Múltiplos olhares para a Bases Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 119-144.

KLEIMAN, Ângela. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In: (Org.) KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

Capítulo 2

Ambientes multimodais entre a comunidade e a escola: casos e fotorreportagens

Gisella Nogueira de Souza

1. Uma aprendizagem ecológica

Após planejar e executar muitas aulas sobre gêneros discursivos, proponho tratar sobre dois projetos de ensino, aplicados em escolas da rede de ensino municipal de Belo Horizonte, que tiveram repercussão diferenciada na vida dos estudantes. Tais propostas foram planejadas como ambientes multimodais de aprendizagem, com os recursos disponíveis, cujo ponto de partida ocorreu de fora da escola para dentro. Esse percurso possibilitou a todos os participantes momentos e vivências com caráter transversal, uma vez que abriu frutíferas oportunidades no colher de opiniões, pensamentos e informações dos membros de comunidade que participaram direta e indiretamente da formação cultural e crítica dos estudantes.

Apresentar na escola referências do ambiente geográfico, social, cultural e histórico em que vivem os estudantes nos permitiu aprofundar em reflexões sobre a aprendizagem ecológica, por meio da troca de experiências com o *design* e o *redesign* do signo, à luz da multiplicidade de releituras do ambiente de linguagem, que por extensão promoveu mudanças sociais nos próprios ambientes e, conseqüentemente, nos produtores e leitores de textos. Para isso, as oficinas necessitavam estar em consonância tanto com a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo a qual o estudante é o protagonista do seu aprendizado e desenvolvimento, mas também afinadas à

ecologia da aprendizagem, por reconfigurar o ponto de partida do ensinar e do aprender.

2. Retextualização de causos da comunidade

A primeira proposta a ser abordada está ancorada na 6ª Jornada Literária da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte¹, pela qual tive a oportunidade de compreender todas as fases de edição de um livro, organizar desde o projeto gráfico, a capa, a diagramação e a fotografia até a construção das oficinas. O objetivo principal era produzir uma obra composta de causos escritos por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental com tema que deveria estar relacionado a Minas Gerais.

Para início de conversa, os alunos indicavam familiares ou conhecidos, moradores da comunidade escolar, que gostariam de compartilhar suas memórias e vivências do chão da escola, e os estudantes, por sua vez, escreviam suas versões sobre essas histórias. Destaca-se a presença de pessoas de diferentes gerações dispostas a contribuir com relatos e causos, cientes de que, ao final, seriam participantes de um livro totalmente originário da oralidade, ou seja, advindo de uma abordagem “menos monitorada” sobre narrativas próprias do bairro.

Muitos interessados que não poderiam comparecer à escola permitiram a gravação de sua voz, o que, em determinado momento, nos possibilitou construir um banco de dados, via voz, com relatos organizados por tema e tempo de fala. Tal material era transmitido aos estudantes participantes da proposta que, em outro momento, deveriam transcrevê-lo incorporando elementos visuais, sonoros e linguísticos próprios dos causos.

¹ A Jornada Literária da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é um projeto que existe desde 2011 e propõe o desenvolvimento e a produção de um livro composto de textos escritos por estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os estudantes compreenderam que os causos eram histórias simples ou fantásticas que poderiam ser engraçadas ou não, mas que sempre apontariam traços idiossincráticos da língua e da cultura de uma determinada região. Por sua natureza oral, os causos eram contados obedecendo regrinhas como ritmo, entonação, preservando-se o sotaque da comunicação e destacando suas expressões e gírias interioranas. Tais elementos são entendidos como fundamentais para capturar a atenção de quem ouve e provocar sinestesticamente o interlocutor.

Em relação à construção do gênero discursivo “causo”, atentamos-nos aos aspectos da variação linguística e seus desdobramentos sociais, regionais e históricos. Ressaltou-se que tal variação, por ser decorrente da linguagem oral, não deveria ser objeto de preconceito linguístico, considerando a premissa de que a principal função da linguagem é a comunicação. Observados todos esses elementos, os estudantes fizeram retextualizações de causos orais para a linguagem escrita, informal e regional mineira.

No momento do registro dos relatos, percebemos que muitos membros daquela comunidade estavam motivados e comprometidos com o processo de produção do livro intitulado “Causos de cá e de lá: Sabará”. E, nesse processo, merece destaque a fala de um participante que se sentia satisfeito pelo simples fato de estar no ambiente escolar, não para uma reunião que discutisse questões pedagógicas de seu filho, mas para atuar como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, e destacou que a escola era o lugar de fala por excelência, portanto o lugar ideal para se repensar e reconstruir memórias.

Os alunos vivenciaram uma experiência única de reconhecimento de sua comunidade com muitas intervenções orais, sorrisos, lágrimas e espanto. E, nesse envolvimento participativo, todos os envolvidos no projeto foram leitores e autores de um produto final que estava intimamente ligado à cultura local e às referências geoespaciais. Freire (2006), em seus relatos, valoriza a relação do homem em seu ambiente geográfico-

territorial e apresenta a importância do caminho percorrido para a construção de sua identidade:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de casa amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espalhar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo. Por isso é que, no exílio, minha saudade fundamental não era exclusiva à saudade do Recife; incluía a do meu quintal (p. 25).

A ideia do enraizamento na comunidade permeou as oficinas, por entender que isso permitia, sobretudo, a aproximação entre os participantes por existir nos grupos comunitários relações linguísticas de identidade, marcadas por valores, desejos e memórias traduzidas por expressões e formas de se comunicar. E, nesse sentido, podemos perceber nos causos selecionados para o livro marcas orais utilizadas por terem sido apropriadas por aquele grupo social, naquele determinado tempo e que formam registros históricos da oralidade os quais permitem dialogar com o leitor. A seguir, um exemplo do caso escrito por duas estudantes de 11 anos, N. C. R. e K. P. S., denominado *Tiro no ôi*:

Vou contar uma história que já foi segredo por essas bandas de cá. Ela foi contada primeiro por minha avó... que falou pra minha mãe que falou para mim... e aí... confesso deixou de ser segredo porque botei a boca no trombone mesmo. O caso é verídico: eu era bem pequena e a vizinha da minha vó aqui do Jardim Vitória ouviu uns barulhos. Ela disse que viu pela janela uma confusão...vuco-vuco pra cá... vuco-vuco pra lá... e de repente... ouviu-se alguns tiros... todo mundo saiu correndo.

A vizinha de vovó apesar de apavorada com os tiros continuou vendo pelo buraco da parede... e de repente apareceu lá um homem com um olho ferido. É triste, mas o bairro depois disso ficou sendo chamado de "Poca ôi", em homenagem a esse moço baleado numa confusão à toa.

(*Causos de cá e de lá*: Sabará, 2016, p.16.)



FIGURA 1 – Grafite realizado pelo artista Binho Barreto nos muros da Escola Municipal Professor Milton Lage, 2016.

O caso “Tiro no ôi” é um exemplo do que foi proporcionado pelas oficinas de escrita, pois o texto apresenta fatos que aconteceram na comunidade, mas também incorpora situações imaginárias dos estudantes, em que, muitas vezes, se colocam como narradores ou personagens.

No livro, constam outras histórias da origem do Poca Olho. Por elas, os estudantes aproveitam informações sobre narrativas abordadas pelos moradores antigos, como os nomes do bairro, dados históricos, situações comuns de membros da comunidade, tudo adaptado às características linguísticas do gênero “causo”. A localização do bairro Jardim Vitória representava para alguns grupos daquela comunidade a sensação de não fazer parte das decisões centrais da cidade de Belo Horizonte, devido ao afastamento geográfico em relação ao centro da cidade. Também oportunizamos ouvir histórias que abordavam situações de violência, descaso e discriminação, e tal momento abriu espaço para reflexões políticas, culturais e sociais.

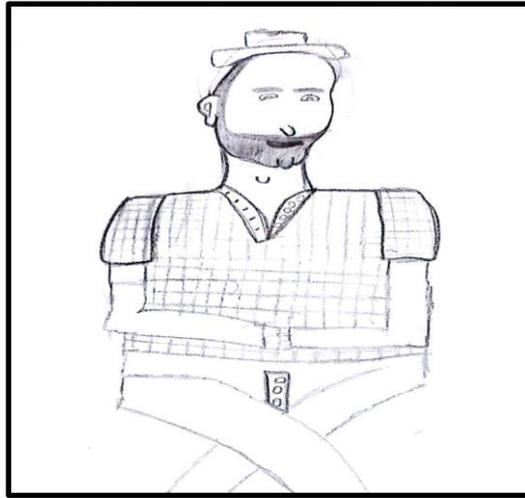


FIGURA 2 – Contracapa da obra literária *Causos de Cá e de lá*.²

Após a produção dos textos, pedimos aos participantes que levassem, caso tivessem, fotografias da comunidade que ilustrassem os causos e, nesse momento, abordamos a função da imagem fotográfica como documento histórico capaz de proporcionar a retrospectiva visual e sensorial de situações e fatos vividos. Nessa ocasião, foram apresentadas muitas imagens fotográficas de locais de uso comum, tais como praças, fontes, postos de saúde, campos de futebol, rodovias, o que nos permitiu explorar a questão imagética da produção do livro. Além disso, essa vivência forneceu embasamento para as ilustrações das histórias.

O resultado foi a retextualização de 15 causos, 6 sobre a comunidade escolar e 9 sobre a influência cultural de Sabará. Os estudantes iniciaram o percurso do livro com a oralidade, atentos à expressividade da fala; em seguida, caminharam para a produção escrita, em que diversos exemplos do gênero causo foram analisados por eles, a exemplo do causo *Casalzinho novo*, de Geraldinho Nogueira,

² Ilustração realizada pelo estudante da 6ª série Adrian Costa Potratz, participante da 6ª Jornada Literária da RME/BH, 2016.

disponível no YouTube³. Por fim, produziram imagens que retratam pequenas cenas das histórias narradas, traços que conferem concretude à imaginação daqueles estudantes.



FIGURA 3 – Ilustração da história originária de Geraldinho Nogueira pela estudante R. F. G, 11 anos, 2016.

Na primeira proposta mencionada, a característica da nova ecologia da aprendizagem sobre a qual queremos chamar a atenção é a valorização das trajetórias da comunidade escolar e do estudante como via de acesso ao conhecimento na sociedade da informação. Ao proporcionar oportunidades, recursos e instrumentos de aprendizagem diversificados do gênero discursivo *causo*, o foco de interesse se desloca das experiências de aprendizagem e dos aprendizados que ocorrem em contextos de educação formal, para experiências de aprendizagem e aprendizados que ocorrem nos diferentes contextos de atividades

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m0gW8EqYpyI>. Acesso em: 08 fev. 2022.

pelos quais os estudantes transitam. Em outras palavras, o foco se desloca para as trajetórias autônomas de aprendizagem, entendidas como o conjunto de experiências resultantes dos contextos de atividades a que temos acesso e nos oferecem oportunidades, recursos e instrumentos para aprender.

Aqui, cabe enfatizar o caráter individual dessas trajetórias, pois cada um de nós constrói sua trajetória de aprendizagem particular, como resultado não só dos contextos de atividades pelos quais transitamos, mas também, e sobretudo, como resultado das atividades de que participamos nestes contextos, e da forma como participamos delas.

Possibilitar esse contexto de aprendizagem na perspectiva multimodal do ambiente é valorizar sobretudo experiências audiovisuais, imagéticas e linguísticas em uma proposta que passa por todas elas e que situa o estudante no centro da ação educativa, criativa, com protagonismo e autonomia. Nesse sentido, está a reflexão de Paiva (2021) sobre esse processo educativo:

[...] trabalhar com um ambiente multimodal de aprendizagem é permitir que o estudante seja ativo na produção de sentido e de texto, a partir dos recursos que ele tem à disposição, recursos estes modelados e organizados em um ambiente de linguagem.

Na próxima seção, abordaremos outra oficina que culminou na produção de fotorreportagens sobre a região do Taquaril em Belo Horizonte.

3. Fotorreportagem: olhares para comunidade do Taquaril e arredores

Este projeto⁴ surgiu da observação de que há, em muitas escolas, um distanciamento de temáticas pedagógicas associadas

⁴ Este projeto foi tema da pesquisa de Mestrado no Profletras/UFMG, cuja dissertação é denominada: “Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: uma proposta de produção de fotorreportagens no entorno da

ao universo dos letramentos do próprio entorno da comunidade escolar. Assim, notei que os alunos não discutiam, com certa frequência, temas associados à própria comunidade e que poderiam estimular mais a reflexão sobre a realidade e o contexto social vivenciados por eles, tais como: animais que se alimentam de lixo, pichação, criminalidade, acessibilidade aos locais essenciais, fossem de utilidade pública ou entretenimento e lazer. O letramento mencionado aqui se relaciona à leitura, compreensão, interpretação e produção de textos ou conteúdos linguísticos, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, possibilitar a reflexão sobre esses letramentos poderia estimular outras leituras, de maneira mais responsiva em relação à realidade sociocultural vivenciada pelos alunos em sua comunidade. Nesse aspecto, eu precisava produzir aulas com um gênero textual bem definido e com uma didática sequencial orientada no enraizamento cultural daquela comunidade escolar, à luz da ecologia da aprendizagem, entendida como “o conjunto de contextos aos quais se acessam, formados por configurações de atividades e recursos materiais e relações, presentes em espaços físicos ou virtuais que proporcionam oportunidades do aprender” (BARROM, 2004, p. 6).

Então, iniciamos nosso percurso educativo delineando um Projeto Didático do Gênero (PDG) com o gênero fotorreportagens (FR), com a base teórica de Guimarães e Kersch (2014). Para essas autoras, o PDG é um conjunto de atividades organizadas em um dado espaço de tempo com a perspectiva de valorizar conceitos de linguagem como interação, gênero de texto, letramento e a prática social pela leitura e análise linguística. A proposta da produção de fotorreportagem se deu a partir de demandas e de temáticas levantadas, em entrevistas realizadas por alunos da 7ª série da Escola Municipal Professora Alcida Torres, com moradores da região do Taquaril, região leste de Belo Horizonte. Tivemos a

Escola Municipal Professora Alcida Torres”, concluída em 2020. A dissertação completa está no repositório da UFMG: <http://hdl.handle.net/1843/34562>.

preocupação de relacionar a proposta a uma prática social no sentido de fazer circular o gênero com o qual se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

Tal PDG foi construído em seis oficinas que culminaram na produção de FR. Assim, a motivação inicial do projeto era fazer com que os estudantes se apropriassem das práticas de linguagem instanciadas pelo gênero FR. O que se percebeu, durante as oficinas, foi o desenvolvimento de letramentos que permitiram a intervenção do aluno em sua comunidade, de forma mais responsiva, em relação à sua realidade sociocultural.

Nossa abordagem se apoiou na proposta de Multiletramentos, termo explorado pelo Grupo de Nova Londres, mas também na concepção de Rojo (2013), pela qual diversas semioses são integradas: a língua oral e escrita e a imagem, todas possíveis de serem recursos de produção de textos e de significados. Nesse sentido, para além de construir conhecimentos e de desenvolver as habilidades e capacidades descritas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular - relacionadas à oralidade, leitura e produção de textos que circulam no campo Jornalístico e Midiático, experiências foram apropriadas, permitindo despertar nesses jovens adolescentes a sensibilidade e a curiosidade pelos fatos que acontecem na própria comunidade e que afetam a vida de todas as pessoas.

No desenvolvimento deste PDG, destaca-se o momento da oficina de entrevistas, no qual os estudantes saíam da escola e caminhavam nos arredores da comunidade, interagindo com as pessoas que por ali passavam, por meio de um roteiro organizado coletivamente, que pretendia levantar questões importantes da comunidade do Taquaril. Tal momento ressignificou a relação comunidade e estudante, pois o colocou como sujeito ativo, atuante no processo de aprendizagem ecológica, uma vez que ele saiu do lugar comum de coadjuvante das relações sociais de seu bairro e se deslocou para o papel de protagonista, investigador de suas questões comunitárias.

O projeto, por fim, culminou na publicação de 40 imagens fotográficas no espaço de interação da comunidade do Taquaril

denominado CRAS - Centro de Referência de Assistência Social -, a partir das quais os alunos apresentaram diversas habilidades desenvolvidas na produção das fotorreportagens.

Pela análise do percurso deste PDG, evidenciam-se: a prática de escuta nas oficinas de reportagem; a leitura tanto dos modos verbais como dos imagéticos na captura de imagens fotográficas e na análise de planos; a produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística; o desenvolvimento da autonomia do olhar e do pensamento crítico em relação a interesses comuns da comunidade; posicionamentos diversos acerca de suas referências socioculturais, nas legendas das imagens fotográficas; e a postura crítica diante de ações reiteradas em sua realidade urbana e coletiva.

Destacam-se, nesse trajeto, imagens que apresentam a realidade de quem vive no bairro Taquaril, embora também representem uma composição histórica de valores e de questões sociais que carecem de valorização, de análise e, sobretudo, de mudanças e de melhorias.



FIGURA 4 – Fotografia realizada pelos estudantes da 7ª série da Escola Municipal Professora Alcida Torres, 2019.

A figura 4 está no rol das fotorreportagens sobre a comunidade do Taquaril, e vários foram os comentários sobre ela. Seguem alguns exemplos com os nomes dos estudantes em siglas para não serem identificados: “Necessitamos de mais comércios abertos.” – T. C. N. R.; “Comunidade consciente de seus problemas.” – A. R. O.; “Meninas observam a comunidade.” – A. L. B. O.; “A realidade do Taquaril.” – C. E. A. S.; “O que é o conforto numa comunidade sem amigos e sem espaço para interação?” – R. B.; “Cidadãos pensando em como irão combater o vandalismo no Taquaril.” – C. O. L. S.; “Comércios fechados em razão da violência.” – C. P. A. T. Percebem-se, nas legendas, diversas vozes que transmitem desde ideias mais descritivas até outras mais reflexivas sobre os problemas específicos daquela comunidade. Portanto, o próprio discurso do estudante é um amálgama de informações, conhecimentos e valores acessados no percurso das oficinas.

Somente após a aplicação das seis oficinas, foi possível identificar, nas fotorreportagens, imagens e legendas, que os estudantes evoluíram em diversas habilidades, dentro dos eixos de linguagem propostos que repercutiram em suas relações sociais. Essa percepção se consolida pela mudança de comportamento dos participantes do projeto, mas, sobretudo, pelos seguintes aspectos: o cultural educativo, o histórico-fotográfico e o analítico, realizado na interlocução entre a linguagem imagética e a verbal. Além desses fatores, é importante evidenciar a articulação de modos semióticos associados à fotografia. Assim, esse trabalho se mostrou preocupado em atender às novas gerações, dentro de uma metodologia apoiada nos multiletramentos.

Quanto ao aspecto cultural educativo, os alunos que participaram de todas as oficinas ficaram mais motivados a ler, compreender e opinar sobre as atividades propostas. Eles entenderam a importância de conhecer a fonte dos textos, bem como a organização de um jornal, identificando suas sessões e assimilando a estrutura da notícia e da reportagem, diferenciando-as. Logo, a cultura da leitura passou a acontecer na escola com a

motivação da construção e da análise de fotorreportagens que retratam a realidade vivida por eles.

Os elementos histórico-fotográficos foram bastante desenvolvidos nas oficinas de fotografia e, nesse sentido, os aspectos mais significativos das fotos foram ressaltados e expressados. Eles se deram no flagrante do gesto e do mundo vivido, presente na reflexão sobre a representação do olhar e do corpo; no momento em que observamos se eles estavam tensos ou acomodados diante de situações precárias na comunidade, o que pode ser verificado na foto que mostra uma construção de casas em barrancos; como documento do acontecer, na medida em que há registro histórico flagrante de um momento do Bairro Taquaril, como na imagem do Fusca abandonado na rua da escola; e percebendo a estetização dos fatos que pode servir de denúncia, reflexão e conscientização, como na foto que apresenta a ação do catador de material reciclado em uma rua sem saída em uma manhã de sol.



FIGURA 5 – Fotografia realizada pelos estudantes da 7ª série da Escola Municipal Professora Alcida Torres. Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Vale evidenciar ainda que se possibilitou a construção de um pensamento analítico em relação à articulação de recursos

semióticos associados à fotografia. Por ele os alunos demonstraram compreender elementos técnicos, como também contextuais, culturais e simbólicos em cada imagem. Assim, além de se atentarem aos gestos e aos olhares presentes, os discentes minuciosamente verificavam se a imagem era vista de cima para baixo ou de baixo para cima, configurando superioridade ou inferioridade. Além disso, eles conseguiram demonstrar que as imagens produzidas poderiam criar narrativas com simples molduras, texturas, cores ou por distanciamento e aproximação em relação ao objeto fotografado.

Por tudo isso, era evidente que o olhar dos estudantes havia se ampliado diante dos letramentos vividos e promovidos nesta proposta, gerando mudanças em seu comportamento, desde o percurso até a escola, nos espaços públicos até a (re)elaboração de sua realidade visual, estética, cultural e política.

Conclui-se que essa segunda proposta de trabalho se mostra alinhada à ecologia da aprendizagem, quando amplia o lugar do aprendizado, deslocando-o para fora da escola e fornecendo novas perspectivas para a formação crítica do estudante. E, nesse sentido, ele assume, no decorrer das oficinas, a postura de protagonista e membro que se interessa pelas decisões de sua comunidade, por advir de um processo contínuo de interação e de desenvolvimento de letramentos potencialmente transformadores.

Referências

BARROM, B. Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37, 2004.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática*

do *Design Visual*. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG/FaLe, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção). p. 157-176.

PAIVA, Francis. Ambientes multimodais de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. In: SANTOS, Záira; GUALBERTO, Clarice (orgs.). *Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória: coedição da Edufes com a MC&G Design Editorial, 2021. No prelo.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Capítulo 3

Na sala *on-line* com a Geração Z: produção de conteúdo digital nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Remoto Médio/Técnico

Allana Mátar de Figueiredo
Francis Arthuso Paiva

1. Trocando o pneu com o carro em movimento: o que nos traz até aqui?

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), colocado em execução “de atropelo” com o início imprevisto da pandemia de COVID-19 no ano de 2020 e estendido, no Brasil, até pelo menos o segundo semestre de 2021, suscitou com frequência a analogia, entre os educadores, de que estávamos “trocando um pneu com o carro em movimento”. E que sufoco foi viver aquele período sendo professor, hein? Muito mais do que o normal em nossa carreira.

Os primeiros meses foram verdadeiramente desesperadores, e não foi para menos: do dia para a noite, muitos de nós fomos obrigados a aprender – por extrema urgência e necessidade, por exigência de nossos superiores e quase sempre de forma autônoma – a gravar/editar aulas, a dominar bem ambientes virtuais de aprendizagem, a lidar com *hardwares* e *softwares* recém-adquiridos, a manter os alunos e as famílias em contato remoto conosco (mesmo quando lhes faltava infraestrutura digital básica), a conhecer e a usar vários sites e *apps* que poderiam tornar nossas aulas *on-line* mais interativas e lúdicas, e muito, muito mais. Tudo isso com um universo se dissolvendo a nosso redor...

E não, não estamos falando somente do cotidiano social e das práticas sanitárias a que estávamos acostumados até então e que

foram derrubados por terra. Não estamos falando somente do caos emocional, do medo do futuro, das tensões político-econômicas. Naquele segundo trimestre de 2020, tivemos a certeza de que aquilo que se dissolvia – e por completo – era também a *ideia de escola* com que convivíamos até então. O mundo da educação que conhecíamos já não existia mais, como foi repetido à exaustão naquela época.

Neste momento, é possível pensar, colega leitor: oras, todos nós já sabíamos, há bastante tempo, que a inserção do universo *on-line* na educação era um caminho sem volta; que as práticas da sala de aula tradicional já davam sinais de sua ruína há pelo menos três décadas; que o professor precisava, fazia anos, ser capacitado para dominar e aplicar, ainda que a passos pequenos e com as limitações de seu contexto, as ferramentas digitais em sua rotina docente; que as políticas públicas na área da educação precisavam investir urgentemente em infraestrutura tecnológica para as escolas e para os excluídos digitais; que o letramento digital, o ensino híbrido e os multiletramentos não mais eram discussões inéditas na academia e nos cursos de formação de professores, eram caminhos irreversíveis. Concordamos. Já sabíamos de tudo isso, e variadas ações já vinham sendo tomadas na direção da mudança educacional. Mas bem devagar.

Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior. Essas constatações não são novidade na educação [...]. (BACICH et al., 2015, p. 67.)

A brutal transformação de métodos didáticos que nos foi exigida pela pandemia e pelo Ensino Remoto Emergencial – ERE –, no entanto, fez com que, à força e velozmente, tivéssemos de caminhar em direção à aceitação de que a inovação pedagógica calcada na tecnologia digital não seria mais postergável. O jeito era trocar o pneu com o carro em movimento mesmo, sem apoio de um mecânico, sem poder esperar chegar nem até ao próximo quarteirão.

Entre dificuldades e aprendizados, o carro chegou à sua primeira parada, o ensino híbrido, e já é possível que façamos um resgate de muitas práticas que funcionaram – algumas muito bem, outras nem tanto – nesse período de sufoco e reinvenção. Neste capítulo, portanto, não vamos ficar só (ufa!) lamentando o que nos ocorreu, o sofrimento por que passamos, mas compartilharemos, de forma bem prática e otimista, algumas atividades experimentais que executamos com nossos alunos de Ensino Médio no ERE e que, a nosso ver, já têm certo alinhamento com o que desejamos para a educação em Língua Portuguesa daqui para frente.

Nossos desejos? Miramos em boas metodologias ativas, que coloquem o aluno como agente central de seu aprendizado, em uma relação de colaboração com seus colegas, mas sem que a figura do professor seja “esvaziada” ou precarizada para isso, ou sem que os estudantes fiquem abandonados à sua própria sorte e privados da densidade do conhecimento. Miramos em uma prática de aprendizado baseada no uso significativo, crítico e inclusivo das ferramentas digitais, e não em sua utilização instrumental ou mercadológica (que nos espreita a todo tempo na esteira da “plataformização” e dos grandes conglomerados educacionais).

Miramos, como professores de Língua Portuguesa/ Linguagens, em uma formação leitora e escritora consistente e multimodal, que não despreze a tradição e o analógico, mas que esteja consonante com a inovação languageira e com as textualidades digitais que nos cercam de forma cada vez mais complexa e desafiadora. Assim, não adianta insistirmos somente na perspectiva grafocêntrica, que limita as aulas de Português quase sempre ao texto verbal, enquanto o mundo explode no imagético. Ribeiro (2021, p. 145) pontua, sabiamente, que a escola precisa aderir verdadeiramente às tecnologias por “razões semióticas e políticas”, e cita Kress (2003, p. 35):

Uma teoria linguística não nos pode prover totalmente em relação ao que o letramento faz ou é; a língua sozinha não pode nos dar acesso aos sentidos de mensagens multimodalmente constituídas; a língua e a alfabetização agora precisam ser vistas como elementos parciais do sentido.

2. Produção de conteúdo digital: “quebrando o gelo” com os alunos calouros

A atividade a ser compartilhada aqui, na verdade, não é *uma* atividade propriamente, mas um pequeno projeto que ocupou cinco semanas de aulas. Nomeado como “Produção de conteúdos digitais com análise crítica e publicação” e idealizado pelo professor Francis Arthuso Paiva, esse projeto foi proposto a cinco turmas calouras de 1º ano do Ensino Médio, dos cursos técnicos integrados do Colégio Técnico da UFMG – COLTEC –, durante o Ensino Remoto Emergencial, em maio/junho de 2021. Cerca de 150 estudantes, em 5 turmas, oriundos de diversas localidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, participaram das atividades síncronas e assíncronas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa, conduzida por nós, autores deste artigo, com o auxílio de monitores e estagiários

Para aquele módulo do ERE, que seria o primeiro do ano, a disciplina de Língua Portuguesa procurou selecionar uma temática que envolvesse produção autônoma de pesquisa e de texto por meio dos recursos tecnológicos já disponíveis aos estudantes, ou seja, que fosse possível de ser realizada somente utilizando o celular (no entanto, vale destacar que, felizmente, a maioria de nosso público contava com computador em casa naquele momento, até mesmo devido a ações de amparo da escola a estudantes de maior vulnerabilidade social). Além disso, deveria ser uma temática que fizesse parte da rotina diária dos estudantes e que despertasse seu interesse após o primeiro ano de atividades remotas em outras escolas. Desejávamos que fosse uma atividade de acolhimento aos calouros, ainda que a distância. Sabíamos que os estudantes novatos já chegavam, de certa forma, receosos à nova escola, e agora iríamos recebê-los bem menos motivados, após um ano de distanciamento do espaço escolar. Portanto, o tema “produção de conteúdo digital” atendia a esses critérios, já que era familiar aos estudantes que cumpriam quarentena em suas casas

em razão da pandemia, passando horas *on-line* navegando e, talvez, já produzindo conteúdo.

A carga horária semanal de atividades assíncronas foi de sete horas, via *Google Classroom*, somadas ao tempo de encontros síncronos semanais, de 1h30, via *Google Meet*. As atividades sempre eram postadas às segundas-feiras pela manhã, com prazo de entrega determinado para as segundas-feiras da semana seguinte (alinhamento pedagógico, inclusive, feito em todas as disciplinas do colégio, para que os alunos se organizassem de forma mais eficiente). Os encontros síncronos aconteciam às quintas-feiras à tarde, com alta adesão dos estudantes, apesar de a cobrança de frequência não ser obrigatória.

Passemos, então, aos objetivos do projeto. Centralmente, a atividade consistia em uma sequência de pesquisa, planejamento, produção e publicação de um conteúdo digital de escolha livre dos estudantes. Foram considerados conteúdos digitais gêneros como os seguintes: série de *posts* e *stories* de *Instagram/Facebook*, *IGTVs* de *Instagram*, *threads* de *Twitter*, episódios de *podcasts*, sequência de vídeos curtos de *Reels* e *Tik Tok*, tutoriais e videoaulas (geralmente, alocados no *YouTube*), infográficos, *e-books*, postagens de *blog*, *whitepapers* etc. A grande maioria dessas opções seria produzida pelos estudantes individualmente, mas poderia haver alguns conteúdos coletivos.

O propósito das atividades, nesse sentido, era desenvolver o protagonismo, a autonomia dos alunos, pois eles mesmos selecionariam: o *tipo de conteúdo* a ser produzido (gênero); a *temática* que julgassem relevante contemplar (geralmente ligada a seus interesses pessoais e/ou habilidades); o *como* seria feita essa produção (com quais recursos digitais e multimodais? Com qual extensão/duração? Com que registro linguístico?); o *para quem* (público previsto) e o *onde* publicar (suporte/veículo). Ao estudante também caberia monitorar a circulação/o alcance de seu conteúdo: os acessos, as curtidas e os comentários, por exemplo.

Para chegar ao produto final, outros objetivos específicos foram colocados previamente aos alunos, como:

- aprender a usar ferramentas/recursos digitais variados e gratuitos;
- produzir *layouts*, a partir desses recursos, considerando a multimodalidade;
- compreender e avaliar criticamente estratégias básicas do mercado de marketing de conteúdo;
- estudar o fenômeno da variação linguística – a fim de refletir sobre o nível de formalidade adequado ao público-alvo de seu conteúdo – bem como entender o preconceito linguístico como um desdobramento da relação entre linguagem e poder, inclusive nas mídias digitais;
- discutir, coletivamente, diversos problemas contemporâneos relacionados à ética no uso da internet e aos direitos humanos, como nomofobia, cultura do cancelamento, discursos de ódio às minorias, algoritmos preconceituosos, *cyberbullying* e dismorfia corporal, a partir de leituras, vídeos e memes;
- conhecer/revisar algumas normas gramaticais de concordância verbal nas quais os alunos apresentam dificuldade, pensando em sua possível utilização nos conteúdos a serem produzidos (mesmo naqueles que apresentassem linguagem semiformal).

A seguir, descreveremos somente *algumas* das etapas do trabalho realizado, para que não nos estendamos excessivamente.

2.1 O *WebQuest*: de forma ativa, os primeiros degraus do aprendizado sobre conteúdo digital

Na primeira semana de realização do projeto, os alunos trabalharam, assincronamente, com uma *WebQuest*¹ criada no *Google Sites* (este recurso foi escolhido por ser gratuito, fácil de editar e de publicar). A *WebQuest* é uma metodologia de

¹ Uma versão reformulada e mais completa da *WebQuest* descrita neste capítulo está disponível em: <https://sites.google.com/view/wqproducaodeconteudo/página-inicial>. Acesso em: 19 jan. 2022.

estudo/pesquisa digital bastante conhecida pelos teóricos do *blended learning* desde a proposta de Bernie Dodge (1995). Apresentando um percurso orientado de tarefas a serem seguidas pelo aluno, o objetivo dessa metodologia é, segundo Bacich (2020),

resolver uma tarefa, suficientemente desafiadora para despertar nos estudantes a necessidade de solucioná-la, utilizando-se, para isso, de recursos disponíveis na Web. Esses recursos são apresentados na própria WebQuest por meio de links que direcionam os estudantes para as páginas que contribuem para a solução do problema. A resposta ao problema, porém, depende de dois fatores: a análise das informações presentes nas páginas sugeridas para consulta, que atuam como um tipo de *scaffolding* (andaimes), e a mobilização dos membros do grupo em busca de um resultado para a tarefa.

Acessando o link da *WebQuest* presente no Google Sala de Aula – plataforma didática utilizada pela escola no ERE –, o aluno era direcionado ao site, cuja página introdutória explicava, com objetividade e clareza, os passos (tarefas) a serem seguidos ali. O aluno, etapa a etapa, a partir de instruções e links ordenados, deveria assistir a vídeos do YouTube e ler textos informativos e opinativos diversos que iriam contextualizá-lo, neste início, sobre tópicos como:

- o que é nomeado como “conteúdo digital”;
- alguns tipos de conteúdo digital mais populares atualmente;
- quem tem sido chamado de “produtor de conteúdo”;
- quais são as contribuições positivas e os dilemas ético-mercado-lógicos envolvendo o universo do marketing de conteúdo.

Na última parte da *WebQuest*, o aluno encontrava algumas perguntas sinópticas a serem respondidas em seu caderno, como forma de revisar/resumir o que havia acabado de pesquisar nos links. Essas respostas eram somente para organização individual, não valiam ponto e não seriam lidas pelos docentes e/ou pelos colegas, o que gerou uma situação curiosa: muitos alunos que fizeram tal tarefa no caderno a enviaram ao professor, aguardando a correção (mesmo tendo lido na *WebQuest* que esse envio não devia ser feito), talvez por já estarem acostumados com a dinâmica

de só escreverem no caderno quando precisam mostrá-lo posteriormente para uma correção pontuada. Vejam só como, infelizmente, temos condicionado nossos alunos!

2.2 A autoavaliação: pensando sobre preferências pessoais para pré-planejar o que produzir

Também na *WebQuest*, o estudante deveria acessar um link que o levaria a um formulário (*Google Forms*) preliminar, nomeado “Autoavaliação sobre produção de conteúdo”. Nele, o aluno encontrava perguntas como:

- O que você achou da experiência de conhecer mais sobre produção de conteúdo digital? (Múltipla escolha.) – FIGURA 1.
- Você gostaria de ser tornar um produtor de conteúdo digital em algum momento da sua vida? (Múltipla escolha.) – FIGURA 2.
- Por quais tipos de produção de conteúdo você mais se interessa? (Inúmeras opções de resposta, remetendo aos gêneros digitais que citamos no início da seção 2 deste capítulo.)
 - Qual rede social você mais utiliza? (Resposta aberta.)
 - Para qual público você gostaria de produzir conteúdo digital? (Resposta aberta.)
 - Sobre qual temática você gostaria de produzir conteúdo? (Resposta aberta.)

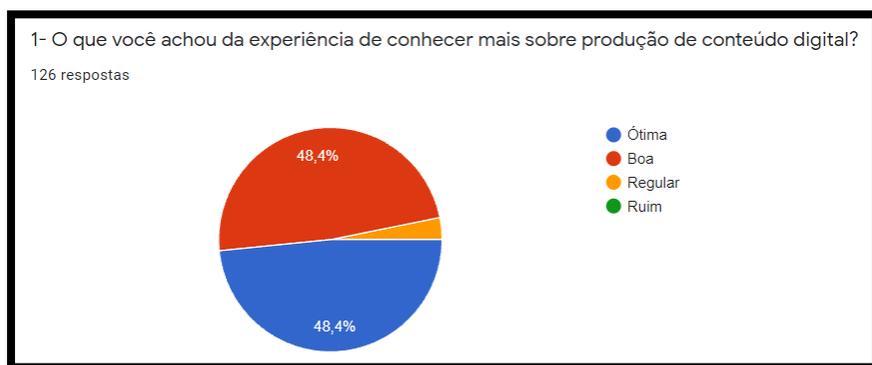


FIGURA 1 – Respostas à primeira pergunta da autoavaliação inicial.
Fonte: Resultados do Forms elaborado pelo autor.

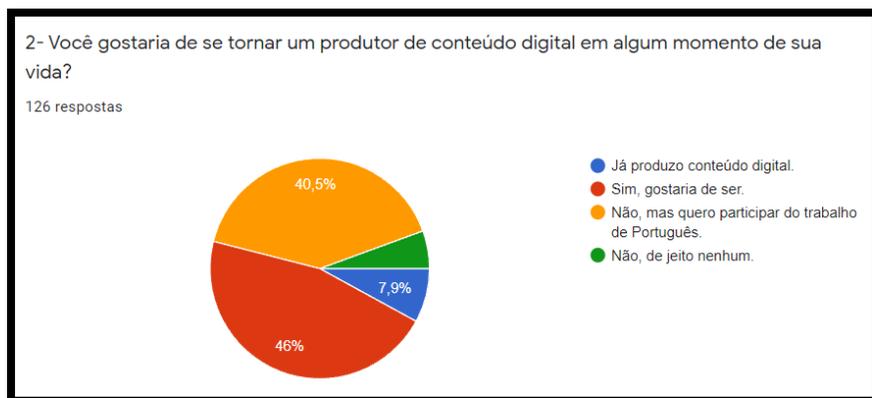


FIGURA 2 – Respostas à segunda pergunta da autoavaliação inicial.

Fonte: Resultados do Forms elaborado pelo autor.

As respostas preliminares, em parte apresentadas acima, já nos faziam perceber que os alunos, possivelmente, iriam se engajar no projeto, mesmo que fosse somente como uma experiência pontual de produção de conteúdo. Ao mesmo tempo, tais perguntas de sondagem já serviam para “preparar o terreno” para o planejamento definitivo, que viria adiante.

Ainda na primeira semana da atividade, no encontro síncrono com as turmas (aula ao vivo na quinta-feira), apresentamos o projeto em caráter oficial e trocamos impressões com os alunos acerca do percurso feito autonomamente por eles na WebQuest, discutindo aquilo a que eles assistiram, o que leram e sobre o que refletiram, bem como sobre a autoavaliação. Neste momento, é importante frisar que houve uma ênfase significativa na relação entre produção de conteúdo e o mercado de trabalho contemporâneo. Nós, como docentes, aproveitamos para levantar provocações como a seguinte junto ao alunos: em um contexto de precarização trabalhista, de crescimento do desemprego, da informalidade e da ascensão do discurso perigoso do empreendedorismo e do trabalho *freelancer*, quais reais perspectivas possui um produtor de conteúdo? Por fim,

introduzimos o assunto da variação linguística, que seria retomado e aprofundado na semana 2.

2.3. A variação linguística: um leque de possibilidades para atingir a recepção

No encontro síncrono da segunda semana do projeto, tivemos tempo suficiente para debater, com calma e diversidade de exemplos (com o auxílio do material de slides presente ao fim da *WebQuest*), a importância da variação linguística para a riqueza de nossas interações e sua destacada utilidade na produção de conteúdos digitais. Partindo da ideia da rejeição ao preconceito linguístico e à noção de erro ou acerto gramatical, foi possível construir coletivamente com os estudantes a noção de adequação ou inadequação ao contexto e/ou à finalidade comunicativa do produtor de conteúdo.

Assim, já pudemos “pincelar” com os estudantes a ideia de que talvez o cumprimento rígido da norma-padrão não seria o mais adequado ao público que pretendiam atingir, assim como nem sempre uma informalidade acentuada traria credibilidade e compreensão plena frente à instância da recepção a que visariam, mesmo que pretendessem destinar seu conteúdo para jovens, por exemplo. A noção de um *continuum* de formalidade (FIGURA 3), em que o aluno transitaria, pôde ser debatida e foi bastante enriquecedora e divertida, contando com intensa participação dos estudantes no *chat*.

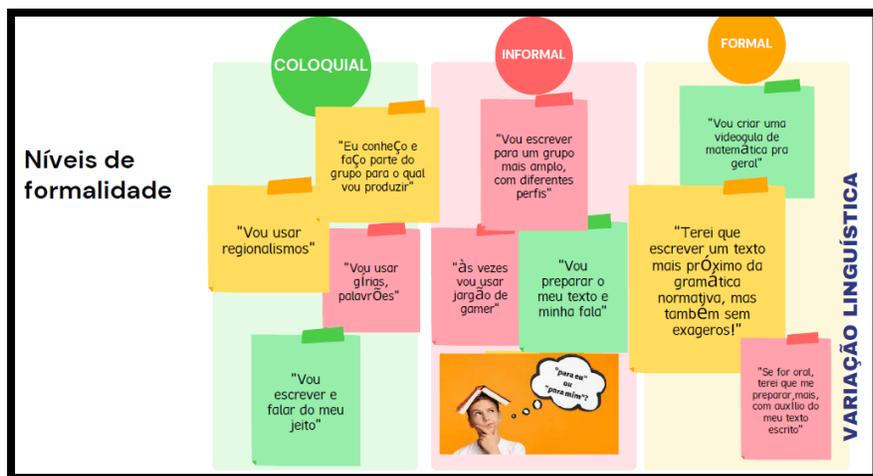


FIGURA 3 – *Continuum* da linguagem coloquial à formal.
 Fonte: Slide de aula elaborado pelo prof. Francis Arthuro Paiva.

A atividade avaliativa desta segunda semana, inclusive, tematizava o tópico de variação e preconceito linguístico e consistia em um teste com algumas questões sobre o assunto, a partir do que foi debatido no encontro síncrono. Os estudantes podiam consultar qualquer fonte bibliográfica – e até mesmo os colegas – para respondê-lo, o que foi feito de forma assíncrona. Posteriormente, a atividade foi corrigida e debatida ao vivo.

2.4 Os textos visuais informativos: o uso (riquíssimo!) do *Canva* como recurso gráfico multimodal

Na segunda e na terceira semana de atividades, apresentamos aos alunos alguns gêneros visuais informativos – infográficos, fluxogramas, organogramas, linhas do tempo, mapas mentais, gráficos e blocos de informações – no ensejo de discutir a crescente integração entre texto verbal e imagens (FIGURA 4) na produção de conteúdo contemporânea².

² A respeito da importância dos blocos imagéticos nos *layouts* contemporâneos, vide Paiva (2021).

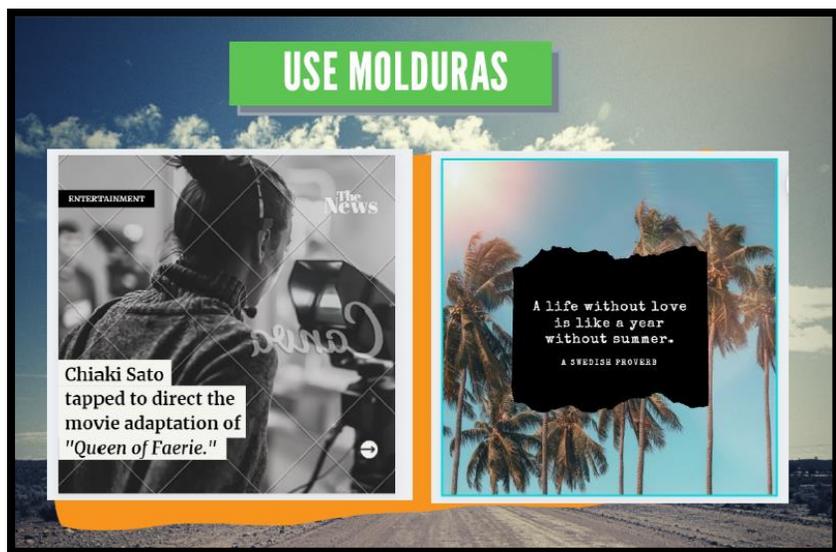


FIGURA 4 – Exemplos de *posts* cujos *layouts* utilizam molduras. À esquerda, manchete jornalística em redes sociais; à direita, citação do Pinterest. Fonte: Slide de aula elaborado pelo prof. Francis Arthuso Paiva.

Também nesta fase do projeto, os alunos foram incentivados a criar uma conta gratuita no site/app *Canva*, umas das mais populares plataformas de *design* utilizadas por leigos, e a explorá-lo livremente. Em um momento assíncrono, inclusive, os alunos assistiram a um tutorial de uso básico do *Canva* gravado pelo próprio professor, bem como a outros vídeos que ensinavam algumas das inúmeras funcionalidades gráficas do site.

2.5 Os vídeos: formatos múltiplos, recursos cada vez mais descomplicados

Na terceira semana de atividades, também pudemos tratar, síncrona e assincronamente, das variadas e cada vez mais populares ferramentas para gravação de vídeos, breves ou mais extensos. Desde recursos internos às redes sociais (como *stories*, *Reels*, *IGTV* ou *lives* do *Instagram*, ou ainda as diversas possibilidades de gravação do *Tik Tok*) até *apps* mais sofisticados,

como o *Zoom*, o *OBS Studio* ou o *Open Shot* (dos quais foram disponibilizados vídeos instrucionais de uso aos estudantes), o aluno pôde conhecer ferramentas razoavelmente intuitivas que permitiriam a gravação de conteúdos integrando som, imagem e texto verbal, como videoaulas, resenhas e tutoriais.

Também foi apresentado aos alunos o aplicativo *Anchor*, uma plataforma gratuita e simplificada para gravação/edição de *podcasts*, caso fosse do interesse de algum deles produzir conteúdo digital nesse formato em franca expansão no Brasil e no mundo.

2.6 O planejamento guiado por perguntas e respostas: desenhando o produto final

A partir da terceira semana de atividades, já com certo embasamento no assunto, os alunos tiveram como tarefa avaliativa o preenchimento do questionário abaixo, para oficializar e sistematizar o planejamento do conteúdo que iriam produzir ao final do processo. Esse roteiro de perguntas deveria ser respondido da forma mais detalhada o possível e depois ser entregue, via Google Sala de Aula, para a leitura crítica do professor ou dos monitores/estagiários envolvidos na atividade:

1. Qual(quais) conteúdo(s) será(serão) produzido(s)?
2. Qual o tema/assunto?
3. Qual o objetivo do seu texto?
4. Para qual público?
5. Qual será o nível de formalidade?
6. Por que o tema/assunto é relevante para o público?
7. Se for uma produção oral, será preciso criar um roteiro escrito para ser seguido?
8. Quais recursos digitais você vai utilizar na produção?
9. Será postado em qual rede social/site/blog?
10. Como você vai acompanhar os comentários/curtidas do seu conteúdo?

É importante ressaltar que, nesta fase, a pedido dos docentes, alguns planejamentos tiveram de ser refeitos/ajustados, pois foram preenchidos de forma genérica e não deixavam claras as intenções

do aluno para seu produto final. Como exemplo disso, dois questionários sinalizavam o desejo dos estudantes de produzir “vídeos sobre games para jovens no *YouTube*”, sem maiores especificações do propósito desses vídeos. Afinal, há incontáveis possibilidades de subtemas e de subgêneros para um vídeo juvenil que trate de jogos no *YouTube*, não é mesmo?

2.7 Debatendo aspectos sociológicos e polêmicas midiáticas em torno da produção de conteúdo

Conforme apresentamos anteriormente na lista de objetivos específicos do projeto, pudemos abordar com os alunos, nas semanas 2, 3 e 4, mais ao fim dos encontros síncronos, por meio de bate-papos bastante ricos, tópicos que envolviam certa reflexão crítica acerca da produção de conteúdo digital. Tratamos, inicialmente, da interface entre postagens e direitos humanos, discutindo questões éticas como o *cyberbullying*, a liberdade de expressão e os discursos de ódio às minorias, os erros e os acertos da cultura do cancelamento (o clima pegou fogo no chat, com tantos exemplos contemporâneos!), o preconceito linguístico e os algoritmos racistas – estes, inclusive, estavam em pleno destaque na imprensa à época.

Também contemplamos as patologias que cercam o uso das redes, como o vício tecnológico (nomofobia), os padrões irreais de beleza construídos pelos aplicativos de edição de imagens e a dismorfia corporal (FIGURA 5), além da comparação romantizada com a vida *fake* construída discursivamente na internet. Para embasar tais momentos, sempre deixávamos, antes dos encontros ao vivo, vídeos, textos verbais, memes e provocações aos alunos, a fim de que se preparassem assincronamente para o debate.



FIGURA 5 – Frame do vídeo “Como edito minhas fotos para redes sociais”, de Maria Bopp, a “Blogueirinha do Fim do Mundo”, usado em aula para discutir dismorfia corporal.

Fonte: encurtador.com.br/gloFK.

2.8 Resultados: conteúdo criado, postado, avaliado (e autoavaliado)

Na quinta semana do projeto, os alunos tinham de se dedicar, finalmente, à criação e à postagem do conteúdo que haviam planejado. O encontro síncrono dessa semana foi, nessa direção, para que tirassem as dúvidas restantes sobre essa produção e para que encerrassem os tópicos que ficaram pendentes (estávamos fechando o conteúdo gramatical de concordância verbal e corrigindo exercícios sobre ele). Ao fim da quinta semana, então, os estudantes postaram o link do seu conteúdo no Google Sala de Aula para a avaliação final dos professores. Passemos a alguns destaques dessas produções.

Duas turmas optaram por criar um *Instagram* exclusivo para a classe inteira. Com isso, muitos estudantes criaram posts e vídeos para essa página única da rede social. No entanto, houve ainda uma parte considerável de estudantes dessas duas turmas que produziu conteúdos diferentes, como *podcasts*, videoaulas, sites, blogs e algumas *threads* para o Twitter, mas criaram posts/anúncios remetendo a esses conteúdos externos no próprio *Instagram* da

turma. As demais turmas não optaram por criar um Instagram próprio. Uma destas turmas, há que se destacar, foi a que trouxe mais diversidade de conteúdo. Houve, entretanto, um número razoável de alunos que entregou trabalhos passíveis de muitos ajustes frente ao planejamento prévio, com pouca riqueza de conteúdo e de recursos ou mesmo com incoerências nas estratégias frente ao público-alvo (esses receberam devolutivas bem detalhadas dos problemas, mas também dos acertos).

Os temas dos conteúdos produzidos variaram bastante. Tutoriais de games, maquiagens, fotografia e culinária, por exemplo, foram frequentes. Um caso em especial nos chamou a atenção: um aluno que montou, em vídeo para o YouTube, um tutorial com a finalidade de ensinar os idosos a instalar e usar a ferramenta do WhatsApp. Muito criativo, didático, usual, acessível (e sensível)! Também houve variadas videoaulas: História, Matemática, Física... *Podcasts* sobre educação financeira para jovens. *Posts* no Instagram sobre jardinagem, religião, antirracismo, dicas de estudos (os famosos *Studygrams*). *Blog* de novidades em tecnologia digital. *Threads* no Twitter sobre curiosidades históricas e dados sobre leitura no Brasil. Perfil no Twitter para torcedores de um time de futebol. *Reviews* (avaliações) sobre instrumentos e álbuns musicais. *Tik Toks* humorísticos. Resenhas de livros, filmes e séries em vídeo (FIGURA 6), texto e *podcast*. Infográficos e linhas do tempo sobre séries. Foram tantos trabalhos bacanas e diferentes que fica até difícil listá-los ou escolher exemplos para dar.

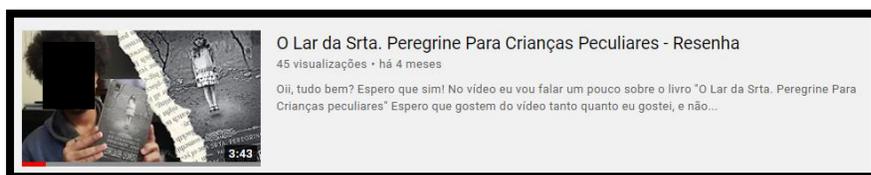


FIGURA 6 – Exemplo de produto digital produzido (vídeo-resenha literária para o YouTube de estudante do projeto).

Fonte: encurtador.com.br/nwAF3.

Parte dos estudantes já era produtora de conteúdo digital em alguma medida, ainda que de forma amadora e infrequente, o que contribuiu para motivar outros colegas. Aproveitamos para constatar, junto aos alunos, que a produção de conteúdo digital – relacionada a variadas áreas do conhecimento, como a Comunicação, o Marketing, o *Design*, a Administração e a Tecnologia da Informação – tem se firmado não somente como um passatempo, mas como uma oportunidade de geração de renda e de profissionalização. Alguns alunos, inclusive, chegaram a mencionar que já produziram *posts* para divulgar pequenos negócios de amigos ou eventos familiares. Pensando no Ensino Médio, consideramos que é desejável o trabalho com temáticas do mundo do trabalho, desde que sejam feitas as considerações críticas sobre cada profissão, tal como fizemos sobre as questões trabalhistas envolvendo a produção de conteúdo já no início do projeto.

Trabalhos entregues, passamos à avaliação, que foi feita com base no planejamento do estudante (aquele que apresentamos, o do questionário). Segundo Rodrigues (apud BACICH et. al, p. 192), com a flexibilidade da tecnologia, um dos pontos cruciais da personalização do ensino contemporâneo passa por adaptar a forma de avaliar o aluno ao que foi planejado como habilidade e/ou competência a ser atingida, e não o aluno se adaptar à forma avaliativa. Ou seja, não partimos de uma expectativa única e prévia para os conteúdos a serem entregues (uma grade de correção fechada), mas nos perguntamos: ele cumpriu o que planejou, dentro de suas expectativas pessoais? O conteúdo era mesmo relevante e rico para o público que ele pretendia atingir? O nível de formalidade era adequado? Ele utilizou bem os recursos digitais com que previa contar?

Posteriormente à devolução dos trabalhos, pedimos aos alunos que preenchessem outro formulário avaliativo sobre a atividade. Os resultados foram muito satisfatórios (FIGURAS 7 e 8) e vão nos ajudar a nortear uma outra possível execução do projeto.

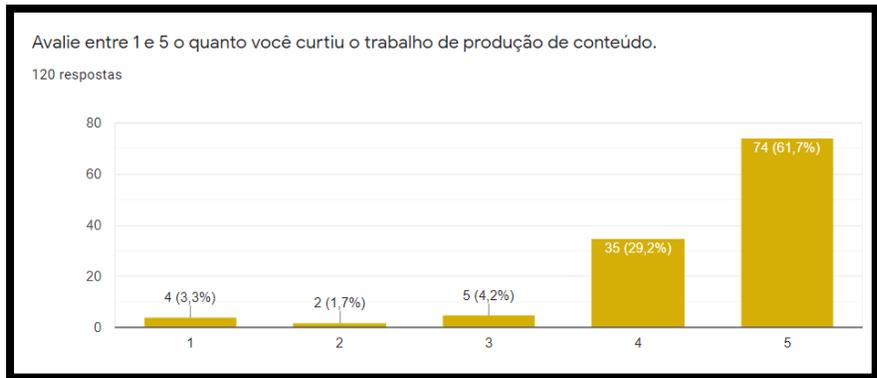


FIGURA 7 – Respostas à primeira pergunta da autoavaliação final.
 Fonte: Resultados do Forms elaborado pelo prof. Francis Arthuso Paiva.

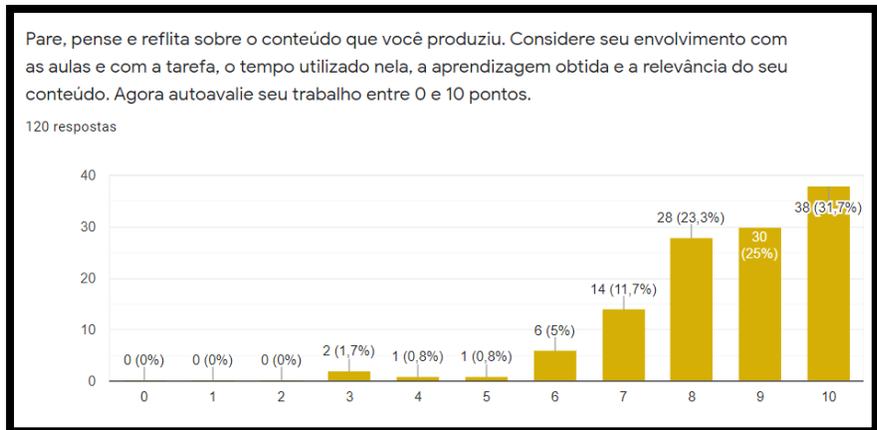


FIGURA 8 – Respostas à última pergunta da autoavaliação final.
 Fonte: Resultados do Forms elaborado pelo prof. Francis Arthuso Paiva.

Alguns dos depoimentos deixados no último formulário de avaliação também confirmam que o trabalho agradou e contribuiu para a formação dos estudantes:

- “As ferramentas disponibilizadas pelo professor para produção do conteúdo e as temáticas abordadas na aula me propuseram um maior conhecimento, além das matérias em si.”

- “Neste módulo de Português, consegui perceber que produzir um conteúdo digital de qualidade requer tempo, organização, empenho, foco e paciência.”
- “Contribuí para que eu enfrentasse o medo de falhar ao utilizar aplicativos de edição e entendesse que sempre há um jeito de aprender algo novo, mesmo com inseguranças e medos.”
- “Acredito que este módulo de Português teve grande contribuição com a minha saída da zona de conforto em relação à internet e suas ferramentas, como editores de vídeos, Instagram, editor de imagens, etc. Além disso, se não fosse o trabalho de produção de conteúdo digital, jamais surgiria coragem para publicar na internet sobre algo que eu amo tanto: os livros.”
- “Aprendi que posso levar conhecimento para outras pessoas de uma maneira simples. Não tinha pensado nessa possibilidade, sempre achei um pouco complexo fazer isso e me surpreendi.”
- “O trabalho de Português deste módulo me ajudou a sair da minha zona de conforto, explorando mais minha oralidade e aumentando meus conhecimentos de edição de áudio e sobre resenhas literárias.”
- “Eu precisei enfrentar minha vergonha para poder produzir meus vídeos e isso foi muito importante para mim. Foi importante para ficarmos cientes de como o que falamos nas redes sociais pode afetar outras pessoas e por isso é tão importante se informar antes de produzir o conteúdo digital.”

3. Um *check* para (e com!) a Geração Z: balanço final da atividade e aspectos adaptáveis

Acreditamos, pelos depoimentos dos próprios estudantes, que alguns dos ganhos pedagógicos alcançados com a atividade foram, então: a responsabilização sobre o que se publica nas redes; a superação do receio de se expor minimamente; a comunicação por outros meios, além do verbal (comumente supervalorizado nas escolas); o desenvolvimento de habilidades para o uso de recursos digitais; a escolha mais consciente dos registros linguísticos (formal, informal, coloquial); a maior capacidade de planejamento, autonomia e autoavaliação; a melhoria do texto escrito, sobretudo no aspecto da concordância verbal; a integração de modos

semióticos em diversos projetos (*layout*, vídeo, imagem, fala e escrita); a maior consideração e gosto pelas aulas de Língua Portuguesa – e, nessa esteira, conforme pretendíamos de início, um acolhimento leve e diferente para os estudantes calouros.

Sobre o que poderia ser melhorado em uma próxima realização desse projeto, muitos alunos haviam sugerido, logo no início, que o trabalho fosse realizado em grupo. No entanto, diante do fato de o público ser calouro na escola e ainda estarmos em ensino remoto (além de os estudantes do ano anterior, do ERE de 2020, avaliarem como pouco produtivas atividades em grupo a distância), decidimos desenvolvê-lo individualmente. Como foi a primeira vez que esse projeto foi trabalhado, ficou como objetivo para o próximo ano letivo, tão logo seja possível o retorno ao ensino presencial, a sua realização em grupo, com a divisão de papéis desempenhados pelos integrantes, a fim de se produzir conteúdo ainda mais relevante, profissional e para um grande público, sem perder de vista a ética nessa produção.

Outro objetivo de melhoria diz respeito à duração da atividade, pois, no ensino presencial, será possível torná-la mais extensa, longitudinal, sobretudo com a chance de ser oficialmente um projeto de ensino direcionado para um grupo reduzido de estudantes que deseje se tornar produtor de conteúdo digital. Uma fatia considerável dos estudantes da atividade de 2021 (40% deles) demonstrou o desejo de continuar produzindo conteúdo, conforme mostra a FIGURA 9.

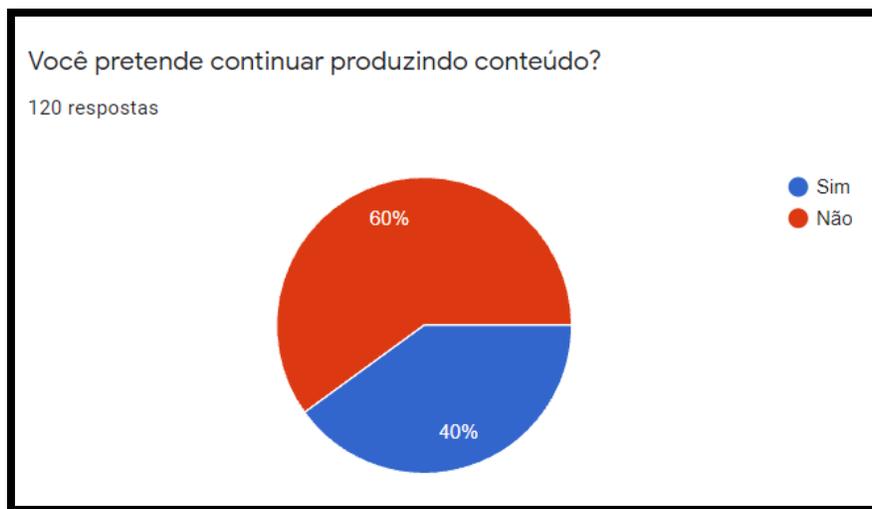


FIGURA 9 – Respostas à segunda pergunta da autoavaliação final.
Fonte: Resultados do Forms elaborado pelo prof. Francis Arthuso Paiva.

Nós, como professores de adolescentes da Geração Z, diariamente nos deparamos com o desafio de chamar a atenção desses estudantes, engajando-os em atividades que lhes pareçam fazer sentido em seu universo cotidiano, tão multissemiótico e constantemente renovado em recursos e temáticas de interesse. Dar aulas *on-line* a esses alunos, então, “concorrendo” com possibilidades digitais aparentemente bem mais interessantes, como os games moderníssimos e as redes sociais em febre, foi algo inédito em nossa carreira, uma dificuldade jamais antes colocada a nós. Nesse cenário, pensamos que o tema da produção de conteúdo digital parece ter sido uma boa aposta: menos previsível, mais empolgante, bastante produtiva. Ganhamos certo crédito de estudantes já esgotados diante de telas quase sempre idênticas, com professores expondo conteúdo e corrigindo exercícios, há mais de um ano. Conseguimos inserir tópicos canônicos do ensino de Língua Portuguesa (como variação linguística e concordância verbal) de forma menos ortodoxa. Incentivamos, ativamente, que os alunos aprendessem mais sobre ferramentas de produção de

design gráfico, vídeo e som (afinal, eles costumam lidar muito intuitivamente com elas). Refletimos sobre a ética que atravessa esses novos tempos, de leitores e leituras digitais em profusão.

Percebemos também que é possível inserir outras disciplinas nesse cenário, já que atividades que visam à publicação do produto final em meios digitais são bem frequentes entre os demais professores, além de ser interessante incentivar a profissionalização crescente nesse processo, pensando nos vários benefícios vistos. Tentamos oferecer, por fim, uma experiência pedagógica alinhada às necessidades sociais que se colocam a nós e a nossos estudantes hoje. Achamos que, de um jeito ou de outro, deu pra “trocar o pneu” até bem, porque os alunos nos ajudaram nessa. Não assumimos sozinhos a empreitada.

Referências

BACICH, Lilian. WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa. *Inovação na educação*. São Paulo, 22 de março de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/>. Acesso em: 01 out. 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. E-pub.

DODGE, Bernie. *WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning*. *The Distance Educator*, v. 1, n. 2, 1995.

PAIVA, Francis. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. In: *Texto Digital*. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021.

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

Capítulo 4

Percursos investigativos na leitura de múltiplas fontes *on-line*

Marcos Celírio dos Santos

1. Ponto de partida

O surgimento e a popularização da internet e das tecnologias digitais da comunicação e da informação modificaram a forma como acessamos e lemos textos dos mais variados assuntos. Viver na era da informação exige do sujeito letrado conhecimentos mais complexos para se comunicar e resolver problemas do cotidiano. Em todos os campos da atividade humana, podemos observar transformações nas práticas e nos comportamentos, e os novos modos de produzir, acessar e ler informações trazem consigo a exigência de novos letramentos, bem como o desenvolvimento de habilidades específicas e a adoção de novas posturas frente à produção do conhecimento, ao desenvolvimento da ciência e à produção, divulgação e consumo de informações.

No ambiente escolar, essas mudanças podem ser vistas na forma como os alunos lidam com computadores, *tablets* e aparelhos celulares. A ampliação do uso das ferramentas digitais nas escolas trouxe a necessidade de professores e pedagogos repensarem suas metodologias de ensino e os currículos com o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais letrada, plural e digital. Diante dos novos desafios, a escola deve buscar variadas formas de propiciar aos estudantes o maior contato possível com múltiplos textos digitais e impressos. Mas os desafios não param por aí, pois não basta ter contato com os textos, não basta prover o acesso às informações; é preciso ensinar como

acessar, como buscar, como encontrar, como ler e como avaliar os dados encontrados.

A atividade de ler múltiplos textos digitais, além das habilidades que são utilizadas também na leitura de documentos impressos (como a construção de significado, o automonitoramento e a avaliação da informação), exige também novas estratégias para a lida com textos digitais (como as estratégias de localização de textos, dentre outras). Essa leitura requer novas habilidades para identificar, acessar e escolher textos que são potencialmente úteis para alcançar os objetivos dos leitores (CHO, 2014).

Neste capítulo, concentramo-nos na reflexão sobre a leitura de múltiplas fontes digitais e analisamos os caminhos percorridos por uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental durante a realização de uma tarefa de leitura de diversos documentos em ambiente digital aberto, desenvolvida após a implementação de um projeto de ensino. Durante esse projeto, desenvolvido em 30 aulas que foram divididas em 11 oficinas, os estudantes aprenderam a: selecionar palavras-chave e construir comandos eficazes de busca de informações; utilizar mecanismos de busca avançada; analisar os resultados em motores de busca de informações, analisar e selecionar *links*; observar e analisar os dados da fonte de um texto; analisar as fontes citadas em um documento; identificar notícias falsas; analisar estratégias de *marketing* de conteúdo; analisar criticamente textos com ações de *marketing* de conteúdo; analisar a confiabilidade de um texto; selecionar informações relevantes para a realização de uma tarefa; comparar textos; perceber relações de complementaridade, concordância ou dissonância entre os documentos; sintetizar e integrar informações de múltiplas fontes.

2. Definindo percursos: o que é ler múltiplas fontes?

A atividade de ler múltiplos textos, também chamada de leitura de múltiplas fontes de informação, não é algo novo; essa prática é bastante antiga, mas durante muito tempo esteve restrita ao contexto acadêmico e a alguns grupos profissionais. Nas sociedades hodiernas,

ler diversos textos representa uma atividade frequente, podendo ser considerada mais como uma regra do que como uma exceção (STRØMSØ, 2017), pois as tecnologias digitais da informação ampliaram o contato dos leitores com diversos documentos e exigem a busca, a localização e a leitura de informações escritas por diferentes autores, com perspectivas e propósitos distintos. Essa atividade, que pode ser realizada tanto no ambiente impresso quanto no digital, se refere à leitura de mais de um texto sobre um assunto, na qual o leitor é exposto a informações que podem se complementar, se confirmar ou se contradizer.

A sociedade da informação digital exige de todos nós o uso de múltiplas fontes de informação e precisamos estar preparados para avaliar de forma crítica diferentes textos que variam em gênero, *design* e confiabilidade. Nessa leitura, lidamos com diversos pontos de vista e abordagens distintas de um mesmo assunto, devendo, portanto, perceber as concordâncias e as divergências presentes nos textos lidos. Além de avaliar a credibilidade e os propósitos comunicativos dos *sites* e dos autores, bem como a pertinência, a veracidade e a atualidade das informações, precisamos compreender e integrar as informações para construir uma representação mental mais completa do tema (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999).

Quando lemos múltiplas fontes na internet, envolvemo-nos em uma atividade que pode ser compreendida como um processo investigativo, no qual buscamos informações para responder uma ou mais perguntas (objetivo de leitura), localizamos diversos artefatos informativos, selecionamos os que julgamos mais adequados aos nossos objetivos, lemos, comparamos e avaliamos sua credibilidade e sua pertinência (COSCARELLI, 2017). No contexto escolar, a leitura como investigação sempre começa com pelo menos uma pergunta – que pode ser feita pelo professor ou pelos alunos – a partir da qual os estudantes se envolvem em atividades de busca, localização e seleção de informações, em uma investigação ampla e profunda (COSCARELLI, 2017), sempre observando e analisando os dados da fonte de cada texto (quem

escreveu, quando, onde, para quem, com que propósito escreveu e em que local(is) publicou).

A leitura de múltiplas fontes em ambientes digitais exige do leitor uma série de habilidades que estão ligadas ao processo de ler e navegar no ambiente digital. Para descrevermos o processo de leitura *on-line*, precisamos compreender o que é navegação e o que é leitura. Segundo Coscarelli (2016), ler é navegar e navegar é ler, isto é, durante a leitura de textos, o leitor navega pelos documentos e páginas e, ao navegar, lê diversas informações. Por essa afirmação, depreende-se que os termos estão intimamente relacionados e muitas vezes não se percebe uma clara linha que os separe. Embora essas duas atividades estejam tão intimamente ligadas, é importante que o professor saiba distingui-las para que ele possa enfatizar os aspectos específicos ligados à leitura ou à navegação, de acordo com seus objetivos pedagógicos e com as necessidades de seus alunos.

Segundo Lawless e Schrader (2008), uma navegação eficiente nos ambientes digitais requer que os leitores saibam: onde estão, aonde precisam ir, como chegar lá e quando chegaram. Ver o ato de navegar dessa forma permite-nos descrever não apenas as ações comportamentais dos movimentos realizados pelos usuários (como, por exemplo, mover de um destino a outro), mas também as habilidades cognitivas que são mobilizadas durante o processo (tais como: determinar e monitorar a trajetória e o percurso para atingir um objetivo).

Podemos entender a navegação como uma camada mais superficial da leitura e que “está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo” (AZEVEDO, 2013, p. 100). Desse modo, a navegação está relacionada aos gestos e às ações que realizamos para localizar uma informação ou manusear textos digitais, e esses gestos e ações são diferentes nos ambientes digital e impresso, ou seja, para cada ambiente (digital e impresso) existe uma forma diferente de navegar. Para uma navegação eficiente no texto digital, o leitor precisa saber como executar

procedimentos tais como: usar barras de rolagem, clicar, reconhecer a presença de um *link*, selecionar *links*, compreender e usar um menu, reconhecer botões de navegação (voltar, atualizar etc.), usar mecanismos de busca, dentre outros.

As diversas ações realizadas pelo leitor para buscar, localizar e selecionar relacionam-se ao que chamamos de letramento digital, termo que se refere ao conjunto de habilidades que necessitamos mobilizar para uma comunicação eficiente em um ambiente digital (RIBEIRO, 2008). Sobre a importância do desenvolvimento do letramento digital, com instruções específicas sobre como navegar para localizar textos na internet, Souza, Santos e Garcia (2017) afirmam que

o professor, diante dos desafios educacionais contemporâneos, deve estar apto a orientar seus alunos sobre a melhor forma de buscar informações e de como utilizá-las, por meio de uma (co)participação ativa no processo de introdução das mídias (p. 283).

A compreensão durante a leitura de múltiplas fontes exige do leitor habilidades e procedimentos cognitivos que fazem esse tipo de leitura ser diferente do ato de ler um único texto, pois, além de compreender o conteúdo de cada texto individualmente, o leitor precisa chegar a uma representação mental do conteúdo ou tema discutido nas diferentes fontes (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006). Nesse processo, o leitor deve sintetizar e integrar diversas informações, sendo que essa integração pode acontecer quando os dados dos múltiplos textos são: consistentes, isto é, as informações presentes nos documentos são similares ou concordantes; conflitantes, ou seja, os dados de um texto contrariam o que é afirmado em outro; ou complementares – as informações presentes nos textos fazem parte de um conjunto maior de dados e, ao serem integradas, possibilitam uma visão mais completa do assunto.

Para a construção de uma completa e coerente representação mental de documentos, o leitor precisa: ter uma visão global do conteúdo de cada documento, observar informações sobre a fonte de

cada texto (autor, data, local de publicação, *site*, propósito comunicativo), relacionar as fontes aos conteúdos (quem diz o quê) e integrar as informações lidas, estabelecendo relações entre as fontes.

Na escola, de modo geral, as atividades de leitura de múltiplas fontes são desenvolvidas visando à dimensão do aprendizado, isto é, considera-se o ler para aprender. A aprendizagem a partir de múltiplos textos requer um plano de estudo, no qual deve constar um limite de tempo e uma tarefa a ser realizada. Com base nesse plano, o estudante deve buscar e localizar informações, ler e compreender cada documento. Ele ainda precisa compreender as características específicas de cada fonte (quem é o autor, se ele tem credibilidade, onde o texto foi publicado, qual o propósito comunicativo do texto etc.) e, por fim, deve comparar, perceber as relações entre os textos e integrar as informações dos vários documentos em um todo coerente, sendo capaz de fazer referências aos textos lidos, atribuindo as contribuições a cada fonte considerada confiável e relevante.

3. A leitura de múltiplos textos na prática: diversos caminhos a percorrer

As habilidades de leitura crítica de múltiplos textos não aparecem automaticamente; elas precisam ser ensinadas pelo professor de maneira intencional e sistemática. Esse trabalho pode ser desenvolvido em todas as etapas da educação, pois potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que já são uma necessidade dos leitores. Ao elaborar uma tarefa de leitura de múltiplos textos, o professor precisa compreender as exigências que tal atividade apresenta aos estudantes. As atividades com diversos documentos permitem que o professor realize trabalhos com os alunos para que eles desenvolvam habilidades de leitura e, durante as aulas, diversas estratégias de ensino podem ser utilizadas, dentre as quais destacamos:

- Descrição explícita da estratégia: o professor descreve de forma explícita qual é a estratégia que vai utilizar (exemplos: criar comando de busca eficaz ou avaliar a confiabilidade de uma fonte).

- Modelização: o professor apresenta aos estudantes um modelo de como utilizar determinada estratégia. Ele faz demonstrações para a sua turma de como ele executa determinada ação, utilizando a técnica do pensar em voz alta. Assim, enquanto demonstra o uso da estratégia, ele verbaliza para os alunos no que está pensando, o que está fazendo, como está fazendo e por que está executando determinada ação.

- Utilização da estratégia em colaboração com os alunos: o professor esclarece aos estudantes que eles farão uma atividade de forma colaborativa e solicita que eles o ajudem a executar determinada ação. Assim, todos participam e guiam o professor, ao darem instruções sobre que ele deve fazer, como fazer e também ao fornecerem explicações dos motivos para cada decisão tomada.

- Prática guiada: o professor propõe uma atividade e guia os estudantes durante a realização, com uma liberação gradual de responsabilidade, à medida que os alunos se sentem mais seguros e preparados para usar uma estratégia.

- Prática independente: os estudantes são desafiados a usar determinada estratégia com mais independência e menos intervenções do professor.

Os pesquisadores Duke e Pearson (2002) afirmam que as instruções das estratégias devem ser explícitas, claras, e deve-se dar tempo e oportunidade para que os alunos as exercitem (e discutam). No entanto, não basta oferecer boas instruções; é preciso, ainda: proporcionar muito tempo para a leitura; ler textos reais, por motivos reais; ler diversos gêneros; ler textos com diferentes pontos de vista; promover discussões sobre o aprendizado e uso de determinada estratégia; dedicar tempo à elaboração de produtos para que os estudantes divulguem suas descobertas e promover um ambiente rico em diálogo sobre os textos lidos.

Além dessas estratégias de ensino, nas tarefas de leitura de múltiplos documentos, o professor pode propor que os alunos: preencham quadros com informações sobre a fonte de cada texto; produzam cartilhas com orientações sobre como identificar notícias falsas; preencham quadros com síntese de cada texto e informações sobre as fontes; respondam questionários com perguntas intratextuais e intertextuais; respondam perguntas de integração de informações; elaborem esquemas visuais a partir da leitura de múltiplas fontes etc.

Nas próximas páginas, analisamos a realização de uma tarefa de múltiplas fontes, desenvolvida por uma estudante do último ano do Ensino Fundamental, matriculada em uma escola da rede municipal de Contagem, MG. Essa atividade foi realizada como avaliação final de um projeto de ensino no qual foram utilizadas diversas estratégias para desenvolver habilidades de leitura.

3.1 Trajeto: uma tarefa de leitura de múltiplas fontes *on-line*

A atividade aqui descrita foi realizada no laboratório de informática da escola e os alunos tiveram duas horas para desenvolvê-la. Com o objetivo de coletar dados para análise do processo de leitura de múltiplos textos *on-line*, foi utilizado como instrumento de coleta o protocolo verbal *think-aloud*, que é “a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (ZANOTTO, 2014, p.6), e a captura das telas em vídeo.

Para o protocolo verbal, solicitamos que os estudantes expressassem seus pensamentos e descrevessem suas ações, como se estivessem contando para alguém tudo o que eles estavam fazendo e pensando. Com o objetivo de registrar a realização da tarefa, utilizamos o programa “aTube Catcher”, – um *software* de licença gratuita que realiza *download* de vídeos e músicas e também faz capturas de vídeo e de áudio, permitindo o registro de tudo o que ocorre na tela do computador, bem como dos sons que são

capturados por um microfone (durante a tarefa, cada aluno estava utilizando um fone de ouvido com microfone – *headset*).

Após a realização da atividade, todos os dados registrados em vídeo e áudio foram transcritos em quadros nos quais constavam os seguintes itens: tempo – momento da gravação em que o aluno falou ou adotou algum procedimento de navegação; fala – transcrição do áudio do protocolo verbal; ação – registro das ações praticadas pelos alunos durante a realização da tarefa (tais como: lê a introdução do texto, clica no botão “voltar”, digita, acessa a página “x”, comenta etc.); descritor – sistematização das diversas ações realizadas pelos estudantes (como, por exemplo: planeja, navega, analisa o conteúdo, observa a fonte do texto, lê seletivamente partes do texto etc.) e observações – registros de informações importantes acerca da realização da atividade, tais como: os endereços dos *sites* visitados, que partes dos textos foram lidas, os motivos das interrupções na leitura, dentre outros.

A tarefa proposta aos estudantes previa a busca e a leitura de pelo menos cinco textos, a redação de um comentário com uma conclusão sobre o assunto estudado e a elaboração de respostas a sete perguntas, como podemos ver abaixo.

CELULAR CAUSA CÂNCER?

Parte 1

Hoje, quando vamos pesquisar algum assunto, seja na internet, seja em uma biblioteca, temos contato com diversos textos que tratam do mesmo tema.

Há alguns anos, surgiu uma notícia que foi muito compartilhada nas redes sociais. O título da notícia era: “Homem é diagnosticado com câncer nos olhos por algo simples que todos fazemos à noite...”. De acordo com a notícia, a causa do câncer nos olhos do homem teria sido a luz verde do aparelho celular.

Em pouco tempo, descobriu-se que a notícia era falsa. Ainda bem...

Ainda bem? E se o uso prolongado do celular realmente causar algum tipo de câncer?

Imagine a seguinte situação: em um grupo de WhatsApp da sua família, alguém compartilhou a seguinte mensagem: “Gente, toma cuidado! Fiquei sabendo que o uso prolongado do celular pode causar câncer. É melhor tomarmos cuidado e utilizarmos menos esse aparelho”. Você ficou curioso

para saber se isso é verdade mesmo e se prontificou a buscar mais informações sobre o assunto e escrever uma resposta para ser postada no grupo da família. Essa será sua tarefa. Para realizá-la, busque informações sobre esse tema na internet. Você deverá selecionar e ler pelo menos 5 (cinco) diferentes textos sobre o assunto e chegar a uma conclusão: o celular causa câncer ou não? Justifique sua conclusão, utilizando argumentos e evidências que comprovem a sua resposta.

Atenção: Você terá 1 (uma) hora para pesquisar as informações e 1 (uma) hora para produzir seu texto e responder às perguntas da segunda parte da tarefa.

Parte 2

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Quais foram os cinco textos que você selecionou? Cole os *links* aqui.
- 2) Em qual texto você encontrou informações mais úteis para resolver a primeira tarefa?
- 3) Ao buscar informações, você encontrou posicionamentos que se contradizem?
- 4) O que você fez para chegar a uma conclusão sobre o assunto?
- 5) Você teve alguma dificuldade para chegar a uma conclusão? Qual?
- 6) Que critérios você usou para acreditar ou desacreditar de algumas informações dos textos que você leu?
- 7) Cite algumas informações que você descartou e os critérios que você utilizou para descartá-las.

Na primeira parte dessa tarefa, os alunos deveriam se imaginar em uma situação, buscar informações, ler, avaliar e produzir um texto (comentário para grupo de Whatsapp), justificando sua conclusão com argumentos e evidências encontrados nos textos lidos. Nas próximas páginas, daremos ênfase ao percurso percorrido e às habilidades de leitura em múltiplas fontes demonstradas por uma aluna de 15 anos. Para garantir o sigilo dessa estudante, nós a chamaremos de Raquel.

4. Os caminhos percorridos por Raquel

A aluna Raquel desenvolveu a atividade proposta em 36 minutos, 20 dos quais foram destinados à busca, localização, seleção e leitura de cinco textos e 16 foram utilizados para elaborar

o produto solicitado. Para buscar informações sobre a relação entre a incidência de câncer e o uso prolongado de aparelhos celulares, ela utilizou o motor de busca *Google* e digitou a pergunta: “celular causa câncer?”³. Em seguida, selecionou o texto “Celular pode causar câncer?”³, iniciou a leitura, interrompeu, leu o nome da autora e disse: “Tem o nome da autora, Dra. Elaine Aires. Eu vou pesquisar”. Abriu uma nova guia no navegador, buscou informações sobre a autora e disse: “Ela existe e é médica, formada em medicina”, concluindo que a fonte era confiável. Na sequência, a aluna voltou ao documento, leu seletivamente alguns trechos e assim resumiu o conteúdo: “Então o texto fala que é muito baixa a possibilidade de ter câncer com esse tipo de aparelho porque esse tipo de radiação com energia é muito fraca”.

Após fechar a aba que estava lendo, Raquel fez novas buscas no *Google*, acessou a página com o texto “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”⁴, observou a página e disse: “A URL parece confiável porque tem o ‘https’ e isso é seguro. É do site ‘Uol’, que também é seguro, eu já tinha visto antes”. Leu o título, o nome do autor e comentou: “O autor se chama Fábio Andrighetto, e eu vou tá pesquisando no Google pra ver se ele é confiável”. Após buscar, localizar e ler informações, ela afirmou: “Eu coloquei outra aba e pesquisei o nome dele e aqui tá falando que ele é formado em filosofia pela Unesp, pós-graduado em jornalismo. Então realmente ele existe e parece confiável”. Em seguida, a aluna retornou ao texto, leu seletivamente o trecho que tratava do assunto de pesquisa e, ao observar a citação de um neurologista, disse: “Então eu vou pesquisar o Rodrigo Munhoz pra ver se essa notícia realmente é verdadeira... e copiar o nome dele e colar na outra aba pra poder pesquisar”. Após ler informações sobre o médico citado no texto, ela comentou: “Aqui

³ Texto disponível em: <https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/>. Acesso em: 14 out. 2021.

⁴ Texto disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm>. Acesso em: 14 out. 2021.

tá falando que realmente ele é oncologista do hospital Sírio-Libanês e tem vídeos dele no *Youtube*, então é confiável” e, em seguida, resumiu o conteúdo, concluindo que o celular não causa câncer.

As falas da estudante demonstram que ela compreendeu a importância de identificar informações sobre as fontes (data, autor, sua profissão e conhecimento sobre o assunto) e utilizou esses dados como um dos critérios para analisar a confiabilidade do documento. Suas ações estão em consonância com Hobbs (2010), para quem o julgamento da credibilidade das informações começa pela análise de três elementos básicos: quem é o autor do texto, qual é a finalidade da mensagem e como o texto aborda o assunto.

Para selecionar o terceiro texto a ser lido, Raquel buscou informações no *Google*, utilizando o mesmo comando de busca que já utilizara, analisou os resultados, selecionou e leu partes do texto “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona⁵”. Como fez nas vezes anteriores, ela buscou informações sobre a fonte e analisou sua confiabilidade. Ao final da leitura, ela comentou: “Então aqui tá falando, né?... que não causa, porém existem pesquisas, né?... que podem dizer que causa sim”.

Dando continuidade à realização da tarefa, ela analisou os resultados apresentados pelo *Google*, selecionou o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo⁶”, analisou os dados da fonte e comentou: “O *site* desse quarto... desse quarto texto que eu pesquisei é o *site* ‘Veja’; é muito conhecido e tem até revista, e ele tá bem atualizado, e foi postado no dia 02/08/2018”. Após ler o subtítulo, ela disse: “O subtítulo tá escrito: ‘Os aparelhos podem, no entanto, agravar tumores cerebrais já existentes’. Então, né, ao mesmo tempo que parece que sim, é não também”. Depois de ler seletivamente partes do texto, afirmou: “Então todos falam que pode acontecer, que pode-se ter, mas não é nada comprovado”.

⁵ Texto disponível em: <https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/>. Acesso em: 14 out. 2021.

⁶ Texto disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/>. Acesso em: 14 out. 2021.

Antes de iniciar cada leitura, Raquel fazia uma varredura no texto para observar características da página e identificar em que partes do documento encontraria as informações importantes e relevantes para a realização da atividade. As ações adotadas e os comentários feitos por ela demonstram sua autonomia e sua habilidade para selecionar os trechos a serem lidos de acordo com os objetivos estabelecidos para o ato de ler. Suas falas registradas no protocolo verbal evidenciam uma leitura ativa, pois demonstram tanto sua capacidade de fazer previsões quanto ao conteúdo do texto, a partir das saliências textuais (título, subtítulo, imagens, legendas, trechos em destaque etc.), quanto sua habilidade para sintetizar o conteúdo, concentrando-se nas ideias principais do texto.

Após selecionar o quinto texto – “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”⁷ –, Raquel procedeu como nas leituras anteriores: abriu o *link* em nova guia e observou os dados da fonte (*site*, autor, título). Ao ler a opinião de um médico oncologista, ela interrompeu a leitura, buscou informações sobre o especialista e, dentre suas falas sobre suas descobertas, destacam-se: “Ele realmente é um pesquisador... e tudo que ele estuda é a partir da expansão da radiação usada em celulares”. Em seguida, leu partes do documento e concluiu: “Então aqui realmente mostra que não existe um risco grande de se usar o celular para o câncer”. Ao ler partes de um texto de forma seletiva, de acordo com seus objetivos de leitura, a aluna demonstra a adoção de uma postura ativa, que revela seu grau de autonomia para realizar uma tarefa, e esta é considerada por Duke e Pearson (2002) como uma das características que identificam bons leitores, que selecionam o que será lido e tomam decisões sobre o que ler mais atentamente, o que ler mais rapidamente e o que não ler, de acordo com seus propósitos.

No processo de busca, localização, seleção e leitura de múltiplas fontes *on-line* desenvolvido por Raquel, observamos que

⁷ Texto disponível em: <https://canaltech.com.br/saude/novos-estudos-mostram-que-celulares-nao-causam-cancer-em-humanos-107760/>. Acesso em: 14 out. 2021.

ela demonstrou diversas habilidades que são necessárias para a lida com diversos textos na internet. Como habilidades ligadas ao letramento digital, referentes às ações de buscar e localizar textos, destacam-se: reconhecer mecanismos de busca; selecionar comandos de busca eficaz; reconhecer, analisar, selecionar um *link* e inferir o conteúdo de um *link* a partir de seu rótulo.

Dentre as diversas habilidades relacionadas à seleção e à avaliação de informações, Raquel demonstrou ser capaz de: fazer previsões quanto ao conteúdo do texto, a partir das saliências textuais; ler seletivamente parte do texto; avaliar a pertinência das informações; observar os dados da fonte; analisar os dados da fonte; avaliar a confiabilidade de um texto; analisar as fontes de autoridade citadas nos textos; comentar e/ou analisar o conteúdo lido. Durante o processo de leitura, ela fez avaliações a respeito das fontes e das informações encontradas, demonstrando criticidade ao utilizar critérios válidos para se verificar a confiabilidade de um documento.

Ao realizar a síntese e a integração de dados, Raquel demonstrou ser capaz de: comparar a consistência e a relevância das informações entre as fontes; determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam; sintetizar e integrar as informações dos diferentes textos e posicionar-se a favor ou contra determinadas alegações e argumentações.

Tendo lido cinco textos e se sentindo segura para elaborar sua resposta, a estudante passou a redigir um comentário com sua conclusão, conforme especificações da tarefa. Reproduzimos, abaixo, a resposta dada por ela à atividade:

“Bom, para mim os celulares não causam câncer, pois todos os textos que li disseram que as chances disso ocorrer são muito baixas porque o tipo de radiação que esses aparelhos usam é muito fraca, conhecida como não-ionizante. Porém alguns estudos dizem que as pessoas que já contêm o câncer no histórico familiar ou usam cigarro (fumam) devem se prevenir, porém não é nada certo. Muitos estudos ainda precisam ser feitos para se ter uma resposta certa, não há dados definidos sobre o assunto, então não se pode chegar a uma conclusão concreta.”

No protocolo verbal, pode-se observar que Raquel sintetizou os textos lidos e, em sua produção textual, ela integrou informações dos diferentes documentos. Embora alguns textos não apresentassem uma resposta definitiva à questão pesquisada e afirmassem que mais estudos precisariam ser realizados, ela levou em conta as opiniões dos especialistas citados e também utilizou seus conhecimentos prévios, suas crenças e sua opinião para concluir que o uso do celular não causa câncer.

À pergunta “Você teve alguma dificuldade para chegar a uma conclusão? Qual?” a estudante respondeu: “Sim, um pouco. Pelo fato de ser vários textos e estudos, existem também várias respostas e conclusões, o que deixa um pouco confuso de se decidir. Porém usando a opinião própria dá tudo certo”. Em sua resposta, pode-se observar a importância da sua visão de mundo para concluir sobre o tema. No estudo realizado, observamos que a visão de mundo do leitor, com o conjunto de crenças que a integram, influencia a compreensão, o julgamento, a avaliação e a validação das informações na leitura de múltiplos documentos.

Os comentários da estudante durante a realização da atividade e sua atitude investigativa nos remetem a Coscarelli e Coiro (2014), e a Coscarelli (2017), que defendem a ideia de que a leitura em múltiplas fontes é um processo investigativo, no qual o leitor parte de perguntas para buscar informações sobre determinado tema e analisar os dados encontrados nos diversos artefatos informativos, em busca da produção de conhecimento. Nesse percurso, ele investiga as fontes consultadas, seleciona os conteúdos, distingue entre o que é principal ou secundário, importante ou não importante, relevante ou irrelevante, compara os dados encontrados, estabelece relações entre eles, sintetiza e integra as informações.

5. Ponto de chegada

Vivemos em uma sociedade em que o acesso a informações, na maioria das vezes, acontece em ambientes digitais. A internet nos introduziu em uma paisagem essencialmente intertextual, que nos

coloca diante de diversas fontes de informação. Ao buscar e ler informações na internet, o leitor se vê diante de inúmeros artefatos informativos que tratam do mesmo assunto, estão publicados em um grande número de *sites*, foram produzidos por autores diferentes, em momentos diversos, com propósitos distintos e pertencem a diferentes gêneros e tipos textuais. Esse ato de ler em ambientes digitais exige uma série de habilidades para lidar com os textos digitais e para compreender de forma crítica as informações encontradas em múltiplas fontes. Nesse processo, as crenças, os conhecimentos prévios, as paixões, o modo como o leitor enxerga a realidade a sua volta interferem no que é selecionado, memorizado, descartado, compreendido, avaliado e validado.

Tendo em vista as diversas habilidades que são exigidas do leitor e as necessidades impostas pela realidade de um mundo cada vez mais digital, é necessário que as escolas desenvolvam propostas de ensino de leitura investigativa de múltiplos textos, levando os estudantes ao desenvolvimento de habilidades para buscar, encontrar, selecionar, ler, analisar, comparar, julgar, comentar, aprender e compartilhar os aprendizados e os conhecimentos produzidos.

Nas atividades a serem propostas, é preciso que o professor contemple a leitura de diversos textos. Mas não basta levar múltiplos documentos sobre o mesmo assunto para a sala de aula. Ler diversos textos com o mesmo ponto de vista ou que estejam apenas de acordo com a visão de mundo do professor não promove o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e não prepara os estudantes para uma convivência sadia com a pluralidade de ideias e a livre expressão do pensamento. É imprescindível que o professor selecione textos que apresentem pontos de vista diferentes ou incentive os estudantes a buscarem diferentes perspectivas e explicações para os fenômenos estudados, além de ensinar como avaliar os documentos com base em critérios válidos para o julgamento com base na confiabilidade e na relevância e consistência das informações e argumentos. Em sala de aula, é necessário promover a livre competição de ideias, isto é, o debate e

a convivência de opiniões divergentes tanto para a promoção da democracia quanto para o desenvolvimento de uma leitura não apenas crítica, mas para o uso inteligente de múltiplas fontes de informação. É preciso mostrar diversos caminhos, diferentes itinerários e buscar vias distintas para trilhar.

Somente na trajetória prática da criticidade, com a possibilidade da convivência respeitosa de múltiplos pontos de vista, com a abertura para análise, questionamento e defesa das mais diversas perspectivas, estaremos contribuindo para a busca, a leitura crítica e a produção de conhecimentos a partir das múltiplas fontes de informação. Somente assim estaremos contribuindo para a manutenção e a defesa da liberdade de expressão do pensamento, para o exercício da cidadania e para o progresso da democracia.

Referências

AZEVEDO, R. S. de. *Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um Portal da Transparência*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

CHO, B.-Y. Competent adolescent readers use of Internet reading strategies: A think- aloud study. *Cognition and Instruction*, 32 (3), 253 – 289, 2014.

COSCARELLI, C.V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ensino e tecnologia em revista*. Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

_____. *Leitura, letramento e escola: questões para o ensino e a cidadania no século XXI*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. (Tese do concurso de professor titular da FALE/UFMG).

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources on-line. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 745-771, set./dez. 2014. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1147>. Acesso em: 16 out. 2021.

- DUKE, N.K., PEARSON, P.D. Effective practices for developing reading comprehension. In: A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, p. 205–242, 2002.
- HOBBS, Renee. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage, 2010.
- LAWLESS, K. A., SCHRADER, P. G. Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital environments. In: COIRO, J. KNOBEL, M., LANKSHEAR, C. LEU, D. *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. p. 267-296, 2008.
- PERFETTI, C.A., ROUET, J.F., & BRITT, M.A. Towards a theory of documents representation. In: H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 99-122, 1999.
- RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ROUET, J. F. Comprehending multiple documents. In: ROUET, J.F. *The Skills of Document Use. From Text Comprehension to Web-Based Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 62-92, 2006.
- SOUZA, J. M. A.; SANTOS, M. C. dos; GARCIA, R. Pesquisa na web: análise dos caminhos investigativos com múltiplos textos. *Fólio - Revista de Letras*, [S.l.], v. 9, n. 2, fev. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2802>. Acesso em: 16 out. 2021.
- STRØMSØ, H.I. Multiple Models of Multiple-Text Comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52:3, 216-224, 2017.
- ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/5409/3806>. Acesso em: 16 out. 2021.

Parte II

Propostas de projetos

Capítulo 5

Os infográficos nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura em ambientes digitais

Elizabeth Ferreira da Silva

1. Algumas considerações sobre leitura e o seu ensino

No âmbito escolar, a leitura é uma aliada importante para a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares e, em especial, na formação cidadã, pois possibilita ao estudante participar de maneira significativa e crítica de diversas práticas sociais permeadas pela escrita e por outras linguagens. Contudo, o que se tem na prática é um cenário preocupante no que diz respeito à competência leitora dos estudantes brasileiros em todos os níveis de ensino, e muitos jovens carecem das habilidades de leitura na disputa por um lugar no mercado de trabalho e para as experiências de convívio social. Desse modo, é imprescindível repensar o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa: de que modo a leitura tem sido ensinada, cultivada e estimulada na escola? Por que alunos ficam tantos anos na escola e não conseguem ser competentes em habilidades de leitura? Como preencher essas lacunas? O que professores, alunos e escola podem fazer para alterar esse quadro?

O que lamentavelmente se percebe é que, muitas vezes, o ensino da leitura no contexto escolar ainda se restringe a habilidades de decodificação. Somado a isso, está o fato de que, nas instruções de leitura presentes em materiais didáticos, as atividades apresentam a tendência de substituir o ensino pela avaliação. Considerando que a linguagem é um fenômeno social,

ler e compreender implicam a existência do outro. Logo, os sentidos não se encontram no texto, mas antes são construídos por meio da interação leitor-texto. Pela concepção dialógica e interacional da língua, a leitura é uma atividade de construção de sentido que envolve um trabalho ativo e crítico do leitor, por considerar que o texto por si só não dispõe de sentidos prontos. Dessa forma, o papel do leitor vai muito além da decodificação, embora essa habilidade também seja acionada na leitura. Sob a perspectiva interativa, a leitura é um processo no qual o leitor desempenha um papel de protagonista, de construtor de sentidos tendo como base o seu universo, contexto e intenções. Por essa razão, Cafiero e Coscarelli (2013) afirmam que a leitura exige trabalho cognitivo e social.

Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro. (p. 16).

Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, e Solé (1998) chama a atenção para esse ponto ao enfatizar que “não se pode esperar que o aluno se mostre competente em algo sobre o qual não foi instruído” (SOLE, 1998, p. 63). Nesse sentido, o ensino de leitura precisa passar pelo ensino de estratégias. Assim, é indiscutível a importância de se criar na sala de aula situações que promovam melhorias de estratégias para ajudar o estudante a criar suas próprias. Há, portanto, a necessidade de se ensinar procedimentos de leitura que capacitem os estudantes a ler de forma autônoma e produtiva. Contudo, o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio para poder interpretá-lo.

Este artigo apresenta uma proposta de atividades para o ensino de leitura de infográficos, com o objetivo de subsidiar o trabalho docente nas práticas de ensino de leitura, a partir das

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, visando aos multiletramentos.

2. A cultura digital e as práticas de linguagem contemporâneas

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multimodais e multimidiáticos. A cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas na sociedade contemporânea, e a maneira como os estudantes se apropriam dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita/leitura não pode passar despercebida pela escola.

De acordo com Kleiman (2008), a escola é a mais importante das agências de letramento, mas ainda não o tem trabalhado como prática social. No entanto, em razão das exigências sociais e políticas advindas com a cultura digital, o termo letramento adquire uma nova ressignificação que, conforme Rojo (2009), se transforma em multiletramento, este entendido como práticas sociodiscursivas. O multiletramento abrange as diferentes culturas, nas diversas esferas da vida humana (ROJO, 2009), mediante as diversidades de práticas culturais e sociais permeadas pela escrita, o que exige dos sujeitos novas formas de conhecimento de leitura e da escrita; novas estratégias de significação do texto, devido à presença de elementos de diferentes semioses, organizadas e articuladas na mesma página. De acordo com Rojo (2015), o conceito de multiletramentos englobaria duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi-: multiplicidade de culturas/multiculturalismo e multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias. Dessa forma, as mudanças nas práticas sociais de uso da escrita e leitura advindas da linguagem digital colocam em evidência a necessidade de inserir, nas práticas pedagógicas escolares, atividades que contemplem os multiletramentos. Levando em consideração a pedagogia dos multiletramentos, o objetivo desse artigo é apresentar estratégias metodológicas para

promover o ensino da leitura, tendo como objeto de leitura o infográfico digital¹.

A escolha do infográfico como gênero a ser explorado nas atividades de leitura foi motivada pela intensificação de sua produção e circulação nas mais diversas esferas sociais. Além disso, a relação entre verbal e imagético e outros recursos digitais, como sons, *links*, artes gráficas, permite modos de ler diferenciados e exige do leitor habilidades para processar essas informações e relacioná-las para, assim, construir sua interpretação. O infográfico digital é um gênero discursivo multissemiótico

produzido no meio digital com os recursos tecnológicos de localização de informação como *hiperlinks*, ícones, menus e abas, saliência de informação e é composto por outros gêneros textuais presentes no meio impresso como gráficos, tabelas, linha do tempo; composto por informações do modo verbal e imagético sem que uma informação concorra com a outra. Ele possui visualizações naturalísticas, fotográficas, em outras ocorrências, possui topografias como linhas e colunas. É, portanto, um texto que leva o leitor a ter experiências com o meio digital, promovendo letramento. (PAIVA, 2013, p. 18).

O principal critério definidor do infográfico digital – e o que o distingue de outros gêneros igualmente multimodais – é a integração entre a informação verbal e imagética como unidade de significado, isto é, para Paiva (2013), a informação imagética nesse gênero não seria entendida sem o acompanhamento do verbal e esta, por sua vez, seria pouco ou nada eficiente sem a informação imagética.

A leitura de imagens se constitui na contemporaneidade uma prática de letramento bem mais frequente, haja vista a recorrência de textos constituídos de modos semióticos diversos, tanto no meio impresso quanto no meio digital. Entretanto, compartilho da mesma ideia de Paiva (2013): é no meio digital que surgem novas demandas de leitura, haja vista que nesse meio o uso de recursos

¹ Proposta de trabalho baseada na dissertação “Leitura de textos multissemióticos no 8º ano do ensino fundamental: proposta de sequência de atividades de leitura de infográficos digitais” (SILVA, 2021), disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38558>. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38558>. Acesso em: jan. 2022.

semióticos se amplia e não mais se limita ao verbal e imagético do impresso. Surgem o movimento e o arrasto de imagens, sons, mudança de cores, *links*, menus clicáveis.

Há que se considerar que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas na sociedade contemporânea, e os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas dessa cultura, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Eis, então, uma demanda que se coloca para a escola: contemplar os multiletramentos nas práticas pedagógicas escolares.

3. Estratégias de ensino de leitura com a utilização de infográficos digitais: o antes, o durante e o depois da leitura

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Solé (1998) elenca algumas estratégias de ensino de leitura que possibilitam ao estudante controlar o seu próprio processo de compreensão. As estratégias presumem o desenvolvimento de atividades por meio das quais o aluno realiza operações antes, durante e depois do processamento de informações. Essas etapas permitem uma interpretação progressiva do texto a partir de ações que levam o estudante a refletir, inferir, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, exprimir opinião e mobilizar outros aspectos ligados à compreensão.

Embora sua proposta de ensino esteja muito voltada para a leitura e o processamento do texto verbal, ela também se aplica em alguns aspectos a modos de leitura do imagético, como no caso dos infográficos digitais, que fazem um arranjo entre o verbal e o imagético e os recursos digitais.

3.1 Etapa I: o antes da leitura

As ações sugeridas por Solé (1998, p. 114) na fase que precede a leitura propriamente dita têm finalidades bem específicas com relação ao aluno:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

Considerando que esta etapa tem como principal função motivar para a leitura, as atividades propostas para este momento precisam ser bem planejadas – a começar pela seleção criteriosa dos materiais que serão trabalhados – e promover situações que abordem contextos significativos para que a leitura ocorra.

Nesta etapa, o leitor expõe o que pensa sobre o assunto e cria algumas hipóteses sobre sua leitura. Segundo Solé (1998), diante da leitura de um texto, o leitor prevê e formula hipóteses sobre o que será lido, podendo confirmá-las ou confrontá-las ao longo dessa leitura. Na pré-leitura, o levantamento de hipóteses baseadas nos conhecimentos do cotidiano do aluno constitui uma estratégia de ensino para que o professor desenvolva atividades de leitura e compreensão do texto. As questões de ativação de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses podem levar em consideração o tema, o gênero e também as condições de produção do texto.

No caso dos infográficos digitais, pode-se considerar, ainda como etapa antes da leitura, o momento em que o aluno se depara com o infográfico, navega nele, aprende a usá-lo e entende os recursos digitais para explorá-lo. Sendo assim, é imprescindível que se pense em questões que auxiliem o estudante a explorar, a princípio, os recursos de navegação de que o texto dispõe. Além

dos recursos de navegação, ele pode ser estimulado a observar os elementos paratextuais, como título, subtítulo, ilustrações, legendas e as saliências gráficas, como cores, formatos e tamanhos de letras, o espaço de concentração das informações verbais e/ou imagéticas (se em primeiro ou segundo plano, centralizadas ou às margens). Vale ressaltar que, nesta etapa, além de motivar para a leitura, é fundamental também deixar explícitos para o aluno os objetivos de leitura: o que irá ler? Por que ou para que tem que ler?

Além de contribuir para dar significância à leitura, os objetivos de leitura determinam as estratégias que se ativam para a interpretação e direcionam o aluno a elementos considerados relevantes para a compreensão do texto. Em determinadas situações, os objetivos de leitura podem até se transformar em elementos motivacionais para a leitura em si.

3.2 Etapa II: o durante a leitura

Nesta etapa o leitor entra, de fato, em contato com o texto e concentra a maior parte de seu esforço, haja vista que é neste momento do processo que ocorre a relação de informação verbal com o imagético, verbal com verbal e/ou imagético com o imagético, sendo necessário estabelecer inferências, contrastar e relacionar conhecimento prévio com o conteúdo disposto no texto e comprovar a própria compreensão.

Para este momento da leitura, Solé (1998) sugere que o professor subsidie a aprendizagem propondo tarefas de leitura compartilhada. A leitura compartilhada é uma proposta de ensino cuja perspectiva construtivista situa o professor como mediador da aprendizagem e o aluno como participante ativo do processo, de modo que professor e aluno interagem, cada um em seu nível, para chegar à transferência progressiva das responsabilidades de um para o outro no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se dizer que nessa abordagem o aluno aprende tanto por intervenção do professor como por meio de atividades de leitura autônoma.

Para esta etapa da leitura, o professor propõe tarefas que orientam o aluno a entrar no texto e a percorrê-lo – por exemplo, inserindo perguntas que o façam prever o que será encontrado no texto – e que estimulam a autointerrogação contínua, conduzindo o estudante a formular perguntas sobre o texto, estratégia imprescindível para uma leitura ativa:

Ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa [...]. 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).

O uso da formulação de perguntas como proposta de ensino oportuniza ao estudante rever e comprovar sua própria compreensão. Assim, ele progressivamente vai assumindo a responsabilidade e o controle de seu processo de leitura, o que lhe dá autonomia. Pode-se dizer que as atividades que contemplam esta etapa da leitura baseiam-se num ciclo básico que se alterna entre ler, interrogar-se, estabelecer relações e inferências, esclarecer dúvidas e prever.

3.3 Etapa III: o depois da leitura

A terceira e última etapa da leitura trata-se da apropriação do texto. É neste momento que o aluno demonstra se realmente compreendeu o texto, se sabe falar sobre ele, a que conclusões sobre o texto chegou.

Além de contemplar atividades como identificação do tema ou sentido global do texto e a sua finalidade, as atividades propostas nessa etapa devem levar o aluno a refletir criticamente sobre o que leu, relacionando com sua experiência pessoal e/ou sua realidade. Depois da leitura e das atividades realizadas nas etapas anteriores, é possível indicar e ler outros textos que fazem referência ao tema, trocar impressões a respeito da leitura, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer a avaliação crítica. No QUADRO 1, estão reunidas as habilidades de leitura do infográfico digital que podem

ser desenvolvidas em cada uma das três etapas com o texto propostas por Solé (1998). Cabe enfatizar que tal organização tem intuito didático-pedagógico, já que na prática a leitura não é um fenômeno diretamente observável e não sabemos quando e como estamos navegando, decodificando, compreendendo, usando conhecimentos prévios, entre outros. Além disso, no antes da leitura, estamos considerando que o leitor precisa aprender a usar os recursos digitais e o arranjo imagético do infográfico. Daí a razão para alocarmos a habilidade de localizar informações para esse momento da leitura, pois consideramos que ela, no caso específico da leitura dos infográficos digitais, esteja mais relacionada a saber fazer uso dos recursos digitais do que a compreender o texto propriamente.

ETAPAS COM O TEXTO – SOLÉ (1998)	HABILIDADES DE LEITURA DE INFOGRÁFICOS DIGITAIS
Antes da leitura	Localizar informações explícitas no modo verbal e/ou imagético.
	Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto.
Durante a leitura	Inferir uma informação no modo verbal e/ou imagético.
	Relacionar partes do texto: informações verbais e imagéticas.
	Diferenciar partes principais das secundárias.
	Confrontar dados no verbal e/ou no imagético.
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos linguísticos e gráficos (cores, espessura e escalas de tamanho).
Depois da leitura	Identificar o tema ou sentido global do texto.
	Identificar a finalidade do texto.

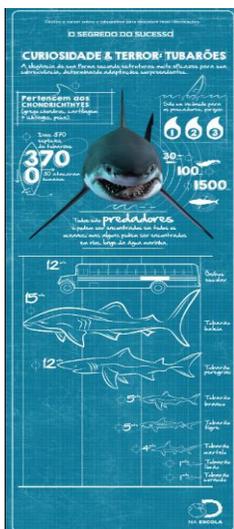
QUADRO 1 – Habilidades de leitura de infográficos digitais para as três etapas com o texto.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Matriz do Saeb (2017); Solé (1998); Paiva (2013).

4. Sequência de atividades de leitura

Nas atividades propostas a seguir, sugerimos a ampliação do uso das estratégias de ensino do antes, durante e depois (SOLÉ, 1998), vislumbrando a leitura do imagético e o uso dos recursos de navegação dos infográficos digitais.

4.1 Infográfico Tubarões²



Fonte: Discovery na Escola.

ETAPA I – Antes da leitura – Ativando conhecimentos

Professor: Sugere-se uma discussão oral destas questões com os alunos.

1. Você já leu textos parecidos com este?
2. Ao se deparar com este texto, o que lhe chamou mais a atenção? Por quê?

² Disponível em: www.discoverynaescola.com. Acesso em: 06 abr. 2021.

3. Lendo o título e as imagens, qual parece ser o assunto abordado no infográfico?

4. O que você sabe sobre tubarões?

5. Existe tubarão nas praias brasileiras? Você já leu ou ouviu algum noticiário sobre o ataque desse animal? Ou já assistiu a algum filme sobre tubarão?

6. Você consegue precisar quantas espécies desse animal existem no mundo?

7. Para você, os tubarões são importantes para o ecossistema? Por quê?

Localizar informações explícitas no modo verbal e/ou imagético

Ações e/ou recursos de navegação: observar as imagens/números, rolar a barra lateral direita para ter acesso a todo o conteúdo da página; deslizar o cursor sobre o infográfico e observar o que ocorre.

8. Que imagem vemos na parte superior central do infográfico? Como você a descreveria?

9. Quantas espécies de tubarão existem no planeta? Cite exemplos de algumas espécies.

10. No topo do infográfico, lemos: “Deslize o cursor sobre o infográfico para descobrir mais informações”. O que acontece com o texto quando o leitor executa esse comando?

Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto

Ações e/ou recursos de navegação: observar a página e ler a informação constante na barra de endereço.

11. É comum encontrarmos infográficos digitais em *sites* de jornais e revistas. Contudo, esse gênero não ganhou destaque

apenas nesses veículos de comunicação. Levando em consideração essa informação, onde esse texto foi originalmente publicado? Como você chegou a essa conclusão? Considerando o local em que foi publicado, para que tipo de leitor é destinado esse texto? Justifique.

Professor: Solicitar a leitura integral do infográfico, apresentando estes objetivos:

- verificar as hipóteses levantadas na pré-leitura, confirmando-as ou não;
- identificar informações presentes no texto;
- reconhecer os aspectos composicionais do infográfico digital.

ETAPA II – Durante a leitura – Refletindo sobre o texto

Relacionar partes do texto: informações verbal e imagética

Ações e/ou recursos de navegação: posicionar o cursor sobre os pontos vermelhos que estão próximos aos números; posicionar o cursor sobre cada um dos números no canto direito superior do infográfico; fixar o cursor sobre cada um dos pontos amarelos e ler as perguntas contidas neles; clicar sobre os vídeos para habilitá-los e exibi-los.

1. O que indicam os números 30, 100 e 1500 localizados do lado direito do tubarão?

2. Por que razão os tubarões são um incômodo para pescadores?

3. Cada um dos pontos amarelos presentes no infográfico, que surgem com a fixação do cursor, traz informações e curiosidades a respeito dos tubarões. A partir das informações nos pontos amarelos, responda: como os tubarões fazem para substituir os dentes que perdem ao longo da vida? Qual a semelhança e a diferença entre a

mordida de um tubarão e a de um homem? Todo o corpo do tubarão é coberto por milhares de pequenos dentes, chamados de denticulos dermais. De que modo os dentes da pele contribuem para aumentar a velocidade de locomoção dos tubarões? Que órgão permite aos tubarões que se deslocam em mar aberto flutuar e os diferencia das espécies que vivem no fundo do mar?

4. Aponte a relação entre a imagem do ônibus escolar e as diferentes espécies de tubarão.

5. Qual a função dos tubarões no ecossistema?

6. Que relação é possível estabelecer entre o título principal e o assunto abordado?

Inferir uma informação no modo verbal e/ou imagético

Ações e/ou recursos de navegação: integrar informações expressas pelos sentidos do tubarão (retornar à questão 1 para responder à questão 7) com os conhecimentos prévios; posicionar o cursor sobre os pontos vermelhos, os quais apresentam informação sobre a alimentação dos tubarões; posicionar o cursor sobre o ícone de vídeo situado próximo à palavra “predadores” e clicar sobre o ícone.

7. O que representam as linhas circulares em torno da imagem do tubarão principal?

8. De acordo com o texto, das 370 espécies de tubarões existentes no planeta, apenas 30 atacaram humanos. Considerando os tubarões apresentados no infográfico, qual(ais) ataca(m) seres humanos? Explique como você chegou a essa conclusão.

ETAPA III – Após a leitura

Identificar o tema ou o sentido global do texto; identificar a finalidade do texto.

1. Agora que você já leu e estudou todo o texto, retorne ao título principal do infográfico e responda: que informação(ões) sobre tubarões você enquadraria no quesito curiosidade? Qual(ais) você considera como terror?

2. Considerando a análise que você fez do infográfico, qual é o propósito dele?

3. Você considera que os dados e as informações presentes no infográfico são confiáveis?

Atividade complementar – Sessão Pipoca



Sinopse:

Um grupo de cinco amigas aventureiras viaja até Recife, região nordeste do Brasil, para conhecer as ruínas de uma cidade subaquática, no litoral da cidade. No entanto, durante o passeio pelo fundo do mar, elas descobrem que não estão sozinhas e os verdadeiros "moradores" do local não estão muito satisfeitos com as visitas.

Elenco: John Corbett, Sophie Nélisse, Nia Long Brec Bassinger

Diretor: Johannes Roberts

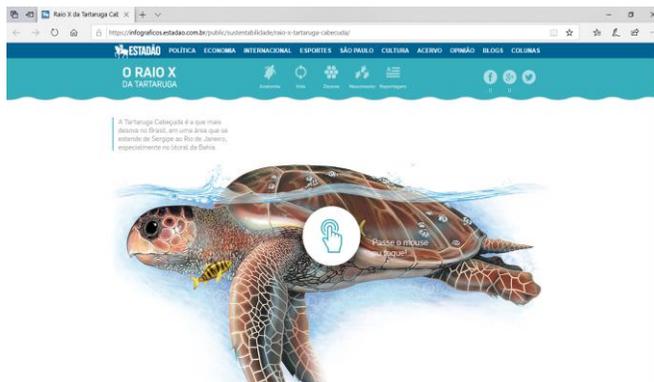
Gênero: Terror

Duração: 91 min

Classificação: 14 Anos

Depois de assistir ao filme, discuta-o com seus colegas. Confronte situações da obra cinematográfica com o conteúdo estudado no infográfico Tubarões.

4.2 Infográfico O Raio-X da Tartaruga³



Fonte: estadao.com

ETAPA I – Antes do texto – Ativando conhecimentos

Professor: Sugere-se que os itens sejam respondidos oral e coletivamente.

1. Você gosta de tartaruga? O que sabe sobre esse animal?

Localizar informação explícita no modo verbal e/ou imagético

Ações e/ou recursos de navegação: observar a imagem da tartaruga e o movimento da página; localizar a imagem da “mão” sobre a tartaruga, clicar sobre ela e observar o que ocorre visualmente com o texto; posicionar o cursor sobre a imagem.

2. Observe o infográfico e a imagem inserida nele. Que animal está sendo retratado na imagem principal do infográfico? Em que tipo de ambiente esse animal se encontra? Como você chegou a essa conclusão?

³ Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/public/sustentabilidade/raio-x-tartaruga-cabecuda/>. Acesso em 06 abr. 2021.

3. Qual é o título principal desse infográfico? Como você chegou a essa conclusão?

4. Na parte central do infográfico, o que representa a “mãozinha” sobre a imagem da tartaruga? Como você chegou a essa conclusão? Para você, seguir esse comando é opcional ou não? Por quê? O que acontece com o texto quando clicamos com o *mouse* sobre a “mãozinha”?

5. Atente-se para as informações presentes na parte superior do texto. Além do título principal do infográfico, são encontrados outros títulos aos quais chamamos de abas. Que tipo de informação sobre as tartarugas será apresentado em cada uma dessas abas?

6. Para você, o texto diz respeito às tartarugas de um modo geral ou de um grupo específico de tartarugas? Justifique.

Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto

Ações e/ou recurso de navegação: observar na barra de endereço da página.

7. Onde esse texto circulou? Quem o produziu?

ETAPA II – Durante a leitura – Refletindo sobre o texto

Inferir uma informação no modo verbal e/ou imagético

Ações e/ou recursos de navegação: ler a informação verbal escrita que aparece ao lado da imagem e deduzir quem poderia ler o comando. Para isso, é necessário atentar para o local onde o texto foi veiculado.

1. A respeito da informação verbal que aparece ao lado da “mãozinha”, a quem é dado o comando de passar ou tocar?

Relacionar partes do texto: informação verbal e imagética

Ações e/ou recursos de navegação: clicar sobre a imagem e observar o surgimento dos pontos sobre ela; deslizar e posicionar o cursor; fixar o cursor sobre os pontos.

2. Clique sobre a “mãozinha” que aparece em cima da imagem da tartaruga. O que representam os pontos que surgem a partir do momento em que clicamos sobre a tartaruga? Ao passar o *mouse* sobre os pontos, a que tipo de informação verbal o leitor tem acesso? Que tipo de linguagem (verbal e/ou imagética) foi usada para passar as informações aos leitores? Justifique sua resposta recorrendo a elementos do texto.

3. Agora, explore as abas com as informações referentes à vida, à desova e ao nascimento da tartaruga cabeçuda (na parte superior do infográfico). Em relação ao ciclo de vida das tartarugas cabeçudas, identifique o peso médio e o comprimento de uma tartaruga adulta e a expectativa de vida delas.

4. Observe o mapa presente na aba “Vida”. Qual a relação entre o mapa e as informações sobre o ciclo de vida das tartarugas?

5. Observe a imagem que representa o ciclo de vida das tartarugas marinhas. Por que na imagem do ciclo há cores diferentes, o que essas cores representam? De acordo com a imagem do ciclo de vida, após ocorrer a copulação, as tartarugas macho e fêmea têm o mesmo destino? Por quê?

6. Considerando a análise que você fez do infográfico como um todo, responda: que relação as imagens do texto apresentam com o conteúdo verbal? Qual a importância das imagens para a compreensão integral do texto? As imagens sem o texto verbal que as acompanha teriam sentido? Por quê?

Confrontar dados no verbal e/ou imagético

Ações e/ou recursos de navegação: observar a imagem do mapa e ler as informações verbais; localizar a aba no menu superior da página e clicar sobre ela; observar imagens e legendas.

7. Ainda de acordo com o mapa presente na aba “Vida”, a área de alimentação das tartarugas adultas corresponde à mesma área de alimentação das juvenis? Por quê?

8. Clique sobre a aba “Nascimento”. Que relação é possível estabelecer entre a informação sobre o sexo das tartarugas e as imagens dos termômetros? A partir das informações sobre o nascimento das tartarugas, compare as duas imagens em que se têm miniaturas do animal em tons de cores cinza e amarelo. O que há de semelhança e diferença entre as imagens e as informações que as acompanham?

Diferenciar partes principais das secundárias

Ações e/ou recursos de navegação: localizar a aba no menu, clicar sobre ela.

9. Retorne à página inicial do infográfico e observe a forma de representação das informações. Descreva a forma de representação das informações – título(s), subtítulo(s), imagem(ns), etc. –, atentando-se para os destaques dados a eles (informações em primeiro e segundo planos; tamanho e formato das fontes; uso de caixa alta/caixa baixa; contraste de cor, etc.) É possível distinguir qual informação é principal e qual é secundária?

10. O infográfico “O Raio-X da Tartaruga” está vinculado a uma reportagem do jornal *Estadão* em comemoração aos 35 anos do Projeto Tamar. Clicando na aba “Reportagem”, você tem acesso ao texto na íntegra. Leia-o e, em seguida, faça um breve resumo das informações do texto.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos linguísticos e gráficos (cores, espessura e escala de tamanho)

Ações e/ou recursos de navegação: observar o texto escrito e o imagético.

11. Considerando suas respostas anteriores, explique o efeito de sentido que a forma escolhida pelo infografista para representar as informações produz na compreensão do texto.

ETAPA III – Após a leitura

Identificar o tema ou o sentido global do texto

1. Agora que você leu e estudou todo o infográfico, retome as perguntas propostas na seção “Ativando Conhecimentos” e discuta oralmente com seus colegas: as hipóteses que você levantou se confirmaram com a leitura? Por quê?

Identificar a finalidade do texto

2. Considerando que o infográfico lido está vinculado a uma reportagem, qual seria a finalidade desse gênero?

3. A que conclusão você chega a respeito da forma de se ler um infográfico: existe uma sequência fixa para realizar a leitura de um infográfico digital ou esse gênero permite modos de ler diferenciados? Por quê?

Comparando os textos

4. Compare esse infográfico com o do “Tubarões”. Agora, responda: para você, em que eles se assemelham e em que eles se diferenciam quanto ao uso dos recursos de navegação que permitem o acesso às informações presentes nos textos?

5. Considerações finais

As práticas de linguagem contemporâneas impõem aos leitores textos cada vez mais multimodais, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade.

A partir de sequências de atividades utilizando o infográfico digital, apresentamos a possibilidade de ensino da leitura de um gênero discursivo que integra diferentes modos semióticos, na perspectiva dos multiletramentos. Enfatizamos, contudo, que não é pretensão desse artigo criar um modelo fixo para trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, mas de indicar algumas possibilidades de atividades de leitura que possam contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades de compreensão leitora de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. Desse modo, além de orientar o processo de leitura do ponto de vista metodológico baseado no seu ensino, que contempla três etapas de atividades com o texto – o antes, o durante e o depois –, também buscou-se orientar o processo do ponto de vista tecnológico, vislumbrando o uso dos recursos de navegação. Os infográficos escolhidos para as atividades se constituem de variados recursos semióticos e digitais – o que exige do leitor o desenvolvimento de diferentes habilidades tanto de leitura como de navegação para produzir sentido –, e a ampla exploração desses recursos permite a reflexão sobre os multiletramentos e o ensino. Além disso, a temática dos infográficos aqui apresentados pode contribuir para o desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares de ensino e de aprendizagens.

Esperamos que essa proposta de atividade de leitura de infográficos digitais possa subsidiar o trabalho do professor disposto a experimentar novas práticas de ensino de leitura, sob a abordagem da multimodalidade e dos multiletramentos. Quem sabe inspirar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar para a melhoria não só da qualidade do ensino de leitura, mas também como uma forma de democratizar o ensino.

Referências

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla Viana *et.al.* *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula.* COSCARELLI, C. V. (Org.). Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento, v. 1. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. *Habilidade de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais.* Tese. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9BHNYR>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

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

SILVA, Elizabete Ferreira da. *Leitura de textos multissemióticos no 8º ano do ensino fundamental: proposta de sequência de atividades de leitura de infográficos digitais* (SILVA, 2021). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38558>. Acesso em: jan. 2022.

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

Capítulo 6

A produção de *podcasts* como ferramenta de reconhecimento e divulgação de artistas locais

Isadora Garcia Outeiro Araújo

1. Quem conecta a cidade às pessoas?

- *BH é quem? BH é 'nóis'!*

É com os versos presentes em letras de *funk* e *rap*, bem como pichados em muros da capital mineira, que abrimos a proposta do trabalho em questão: a produção de *podcasts* de entrevista com artistas locais. Pensar a cidade como uma extensão de quem habita seus espaços é indispensável para humanizar tanto a estrutura quanto os indivíduos que a tornam viva. A seguinte proposta foi pensada para aproximar estudantes não apenas de um recurso digital relevante, mas também da comunidade em que vivem e das manifestações artísticas e culturais que nela habitam.

A cidade de Belo Horizonte, citada como referência desta seção, está entre as maiores cidades em extensão urbana do país. Segundo dados do site da própria prefeitura¹, são 487 bairros divididos em 9 regionais. O intuito da divisão é facilitar o atendimento das diferentes necessidades de cada localidade, relacionadas ao acesso à educação, à saúde, ao esporte e ao lazer - direitos básicos de todo cidadão, mas negados com frequência, principalmente para os que vivem em regiões periféricas.

¹ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais>>. Acesso em: 05 set. 2021.

Para exemplificar, BH possui cinco museus públicos municipais, todos localizados em bairros considerados “nobres” da cidade. O mesmo ocorre se pensarmos em galerias para eventos e exposições de artistas, bem como a presença de parques e outros espaços públicos para que a população possa realizar atividades ao ar livre de forma gratuita. O objetivo aqui não é realizar um mapeamento aprofundado desses locais em Belo Horizonte, mas usá-la como pano de fundo para ressaltar uma realidade que não se restringe a ela: as cidades no Brasil, em sua maioria, não são pensadas para as pessoas, o que faz, naturalmente, com que elas não se conectem nem com os espaços, nem umas com as outras.

A partir da produção dos programas de *podcasts*, estudantes serão convidados a se conectar com a arte produzida e, muitas vezes, pouco divulgada e/ou valorizada que nasce do ambiente onde vivem. Tal proposta tem como base a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que os alunos, ao lidarem com *designs* já disponíveis (a arte produzida por diferentes atores), têm a chance de criarem um novo produto, em um processo de *redesigned*,

[...] nos quais os construtores de significados (*meaning-makers*) transformam a si mesmos. [...] Como jogo de recursos culturais e de subjetividade posicionado de forma única, o *redesigned* é fundamentado em padrões de significados recebidos histórica e culturalmente. Ao mesmo tempo, é produto único da ação humana: um significado transformado. E, ao mesmo tempo, um *redesigned* torna-se um novo *design* disponível, um novo recurso de construção de significado. (GNL, 2021, p. 123-124)

Ou seja, os programas produzidos pelos alunos, além do potencial de aproximá-los do universo artístico, dos artistas e da cidade, de promover um evento de letramento digital, ainda se tornam um novo *design* disponível, isto é, um novo produto, com novas perspectivas de construção de significados para seus ouvintes.

2. O que e por que *podcast*?

A definição mais difundida da palavra *podcast* surgiu em 2004 e vem da aglutinação de duas palavras do inglês: *broadcasting* -

transmissão - e *iPod* - um aparelho da marca norte-americana *Apple*, pioneiro na execução de arquivos em MP3. Porém, como apontado por Freire (2013) e Fleisher e Mota (2021),

[...] há outra explicação, de que “pod” seria uma sigla, “program on demand”, quando programas de rádio começaram a ser produzidos para públicos específicos, nichos circunscritos de ouvintes (FREIRE, 2013, p. 47). Essa definição nos parece mais ampla e democrática do que derivar o nome de uma única marca de eletrônicos. Além do mais, essa definição, a nosso ver, reforça o parentesco do *podcast* com a mídia radiofônica, muito mais antiga e pioneira. Rádios, por mais que pudessem chegar longe e a milhares de pessoas, desenvolvem seus programas e estilos em diálogo com uma comunidade em vista. (FLEISHER e MOTA, 2021, p. 5)

Acreditamos, assim como os autores, que essa definição de *podcast* é mais completa e, devido a sua relação com a indústria radiofônica, tem a vantagem de aproximar estudantes que possam ainda não ter tido contato com o recurso, uma vez que os programas de rádio são amplamente conhecidos e consumidos no Brasil. As diferenças principais entre os programas de rádio e os de *podcast* são o suporte de circulação - o primeiro por ondas de rádio e o segundo pela internet - e o potencial de compartilhamento proporcionado pela *web*.

Para além da definição da palavra *podcast*, a compreensão de outros termos é importante para entender o recurso, tais como os apontados por Matias (2020) e Uchoa (2010):

[...] *podcasting* é a prática de produção e publicação de arquivos de mídia digital em formato de áudio, ou seja, o *podcast*. O *podcaster* é o autor dos arquivos produzidos com propósito comunicativo específico. O tipo de *software* que agrega o *podcast*, permitindo que o usuário se inscreva para recebê-los conforme a sua comodidade, é denominado *podcatcher*. [...] É designado de episódio um exemplar da série de *podcast*; quando se trata de uma parte do episódio tem-se um fragmento. (MATIAS, 2020, p. 305).

Em nossa proposta, os alunos deixarão de ser apenas ouvintes, para se transformarem em produtores de conteúdos com os quais se identificam, voltados para um público específico, ou seja, vão se

tornar *podcasters*. Isso reforça o caráter democrático trazido pela internet, pois uma pessoa “comum” - no sentido de não ser alguém famoso, ou alguma autoridade reconhecida no assunto - é capaz de se projetar na rede, de compartilhar aquilo que produz e encontrar outras pessoas que possuem os mesmos interesses, podendo, assim, ganhar visibilidade - uma situação que nem a mídia de rádio, nem a televisiva, conseguem proporcionar.

É importante ressaltar que *podcasts* não são novidade no mundo da internet e, com a expansão do número de consumidores, associada aos avanços da *web*, a forma de distribuí-los se modificou com o passar do tempo. Se antes era necessário inscrever-se em sites agregadores - ou instalar *softwares* da mesma natureza - que notificavam seus inscritos sobre as atualizações de programas e em qual página encontrá-los para baixá-los, hoje, sua distribuição se faz de maneira muito mais simples.

Isso foi possível com o advento dos aplicativos e plataformas de *streaming* - aqui, focaremos nos voltados para os conteúdos de áudio, como *Spotify*, *Deezer*, *Apple Podcasts*, *Google Podcasts*, *Castbox*, entre outros -, em que é possível, de maneira gratuita, pesquisar o assunto de seu interesse, localizar programas e ser notificado quando eles se atualizam. Tudo isso sem a necessidade de baixar os arquivos que serão escutados. Outra vantagem notória desses espaços é permitir que, através do uso de outros aplicativos - como o *Anchor* -, também de maneira gratuita, o usuário consiga produzir e distribuir seu conteúdo de áudio nessas e em outras plataformas, que são utilizadas em vários cantos do mundo.

Mas, em meio a outras formas de produção de conteúdos na internet - como vídeos para o *YouTube* ou *Tik Tok*, *posts* para perfis no *Instagram*, etc. -, por que privilegiar o *podcast*? Primeiro por ser um recurso que, no contexto pandêmico, cresceu consideravelmente. Um infográfico² publicado em julho deste ano (2021) pelo portal *Gente*, do grupo *Globo*, traz dados de uma pesquisa realizada pelo IBOPE em

² Disponível em: <<https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

2020, que apontam que 57% dos ouvintes de *podcasts* no Brasil iniciaram o hábito da escuta a partir da pandemia.

Levantamos a hipótese de que isso pode ter acontecido devido ao cansaço diante das telas em um momento em que toda a comunicação, seja de âmbito profissional, acadêmico ou pessoal, passou a acontecer por meio delas. Além disso, conforme apontado pelo mesmo infográfico, os ouvintes de *podcasts* afirmam associar a escuta dos programas com a realização de outras atividades, como as tarefas domésticas. A vantagem de deixar um conteúdo de seu interesse “rolando” enquanto “lava uma louça”, ou navega em outros conteúdos da internet, demonstra-se um atrativo poderoso.

Ademais, é fundamental destacar que, além do contexto propício, *podcasts* se destacam pelo baixo custo de produção. Com aparelhos celulares e fones de ouvido é possível gravar e distribuir um programa de maneira gratuita, o que vai ao encontro de Paiva (2021), que destaca a importância de se pensar em propostas que condigam com as condições de infraestrutura das escolas brasileiras, levando em consideração “suas potencialidades e limitações”.

Outra vantagem do recurso *podcast* se dá pela oportunidade de promover o protagonismo dos estudantes, algo tido como essencial pelos documentos que norteiam a educação em nível nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular. Entre as competências gerais para a Educação Básica na BNCC, encontramos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa habilidade nos aponta para a necessidade de fomentar nos alunos não só a compreensão das TDIC, mas também a produção de novos conteúdos a partir delas, de entendê-las como ferramentas capazes de dar voz aos seus interesses e de conectá-los a outras pessoas que compartilham das mesmas visões, ou de pessoas que

pensam de maneira contrária. Devido a essas possibilidades, essas produções podem proporcionar a chance de os discentes questionarem não apenas o mundo a sua volta, mas a si próprios.

Essa oportunidade de conexão entre indivíduos é mais um ponto a favor do uso de *podcasts* em sala de aula, pois, como aponta Freire (2015),

[...] há uma significativa dificuldade na produção individual de um *podcast* [...]. Por esse motivo, a prática corriqueira da *podosfera* brasileira é constituída de uma associação entre diversos realizadores, a fim de dar conta das demandas produtivas múltiplas de suas produções. Dessa forma, a efetivação das diversas tarefas necessárias à produção e publicação de um *podcast* nesse cenário normalmente é compartilhada por diversos sujeitos. (p. 1041-1042)

Essa necessidade de envolvimento e de colaboração entre vários sujeitos, mais uma vez, é esperada pela BNCC:

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (BRASIL, 2018, p. 509)

A habilidade apresentada acima, prevista para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, destaca a ideia de desenvolvimento de produções textuais coletivas e o uso de *softwares* de edição, como é o caso do aplicativo *Anchor*³, a ferramenta que será sugerida para gravar, editar e distribuir os programas de *podcasts* produzidos pelos estudantes.

Outras habilidades da BNCC são direcionadas especificamente para a produção de *podcasts*. Destacamos, dentre elas:

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião,

³ Disponível em: <<https://anchor.fm/>>.

textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 522)

Nessa habilidade, além de propor diretamente a produção de *podcasts*, ainda há a ênfase na postura “jornalística” - investigativa - do estudante, a partir de propostas de produção que sejam significativas, com temas relevantes, e que vão além do texto escrito.

Por fim, a produção de *podcasts* ainda valoriza a expressão oral dos estudantes, habilidade que também deve ser desenvolvida, segundo a BNCC:

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) [...] (BRASIL, 2018, p. 9)

Grande parte das aulas de Língua Portuguesa são centradas em leituras e produções de textos escritos. Sabemos que o domínio da modalidade escrita é importante no contexto em que vivemos, mas, muitas vezes, é por meio da oralidade que o estudante irá se apresentar ao mundo. É por meio dela que irá socializar, expressar-se, expor ideias e posicionar-se nas mais diversas situações comunicativas em que estará inserido ao longo de sua vida.

3. O passo a passo da proposta

A proposta é direcionada para alunos do Ensino Médio, de qualquer um dos três anos do segmento. É possível propor a gravação de *podcasts* com alunos do Ensino Fundamental, mas acreditamos que seja um projeto que exige um letramento digital mais amplo e, também, maior autonomia. Outro fator que direciona nossa indicação para os anos finais da Educação Básica é

a aproximação etária dos estudantes com a faixa de idade dos ouvintes de *podcasts*, visto que o público que os consome costuma ser de jovens adultos. Serão cinco etapas, que vão desde uma sondagem inicial do conhecimento dos alunos sobre os artistas da cidade e dos projetos sociais que têm a arte como base para realizar suas transformações, até o processo de avaliação. Para executá-las de maneira satisfatória, sugerimos que seja dedicado ao menos um bimestre para a proposição e a execução das tarefas.

3.1 Quem faz a cena acontecer?

Nesta etapa inicial, os alunos serão instigados a pensar em artistas e projetos locais que eles gostariam de conhecer mais e de divulgar através de uma entrevista em um programa de *podcast*. Quando falamos em artes no contexto escolar, muitas vezes, o foco recai sobre a cena musical - o que não é um problema -, mas é importante incentivá-los a pensar sobre outros âmbitos das artes, tais como: o grafite, a literatura, a dança, a fotografia, o teatro, a pintura, entre outras manifestações, para expandir seu conceito de arte para outras linguagens, até mesmo para que o leque de possíveis entrevistados seja ampliado. Este levantamento prévio pode ser feito coletivamente, em sala.

Em seguida, os alunos deverão ser divididos em grupos de quatro integrantes para iniciarem seus trabalhos. Conforme mencionado, o trabalho com *podcasts* exige uma organização em várias etapas. Freire (2015) aponta que

[...] as demandas dos *podcasts* tecnicamente mais elaborados da *podosfera* nacional constituem-se, em geral, das seguintes ações: levantamento de pauta; realização de pesquisa sobre o tema a ser abordado; gravação; edição; elaboração do texto de sinopse da postagem; montagem de imagens para ilustrar as postagens dos programas; reunião de *links* relativos aos temas abordados; organização das discussões via comentários e cessão de *feedback* aos ouvintes; e gerenciamento técnico da distribuição dos arquivos digitais (servidores). (FREIRE, 2015, p. 1041)

Ainda que o trabalho seja amador, após orientações sobre o que é o recurso *podcast* em sala de aula, é importante que os estudantes saibam as etapas a serem seguidas, não só para que alcancem um trabalho satisfatório, mas para que tenham direcionamento sobre o que precisa ser feito, bem como a oportunidade de realizar uma divisão das tarefas de maneira equilibrada e que explore as potencialidades de cada estudante envolvido.

Após a organização dos grupos, os alunos deverão discutir se conhecem algum artista - ou projeto social que envolva as artes - nos bairros em que moram. Aqui, além de proporcionar um intercâmbio entre as realidades que convivem dentro do ambiente escolar, será interessante a troca sobre o conceito do que é arte, ou não, para cada um dos envolvidos. Neste momento, os alunos deverão pensar em quais os possíveis entrevistados para o programa que será produzido, ou, ao menos, em qual local irão investigar a presença de alguém que consideram relevante conhecer e divulgar. É importante ressaltar com os discentes que eles devem buscar artistas ou produtores que considerem acessíveis e próximos às suas realidades.

3.2 Da escuta à ferramenta de produção

É possível que muitos estudantes já conheçam *podcasts*, mas, para outra parcela, pode ser que se trate de uma grande novidade. Dessa forma, é importante abrir o espaço para que comentem sobre os programas que já conhecem e discutam, por exemplo, qual a média de duração dos episódios que seria viável para a produção em questão. Na *podosfera*, a duração dos episódios é variada, mas espera-se que os episódios dos estudantes tenham uma duração média de 20 a 40 minutos.

Para que todos se familiarizem com o recurso *podcast*, é substancial que seja realizada uma curadoria com episódios e programas, por parte do professor e dos alunos que já são ouvintes. Essa curadoria pode servir de inspiração para suas produções, uma vez que existem diversos formatos de *podcasts*,

porém os formatos entrevista e bate-papo são os de maior sucesso nas plataformas de *streaming*.

Além da familiarização, a partir da escuta, é possível auxiliar os estudantes para que entendam que *podcasts* são conteúdos centralizados no áudio, por isso recursos da oralidade tais como a entonação e a altura da voz; a opção - ou não - de dividir o episódio em quadros; a associação de sons externos à gravação, entre outros recursos semióticos que reforçam o caráter multimodal do *podcast*, devem ser considerados no seu *design* e no seu arranjo para a produção de significado. Gualberto e Santos (2019, p. 9) associam essa percepção dos recursos disponíveis com o conceito de *affordances*, um termo que “indica as restrições e possibilidades oferecidas por cada modo para a produção de sentido em eventos comunicativos”.

Com a média de duração dos episódios definida, é hora de instruí-los a baixar o aplicativo *Anchor*,

que pode ser acessado tanto por computador quanto por celular. É só entrar, fazer o cadastro e seguir o passo a passo do aplicativo. É bastante intuitivo. O *Anchor* tem a vantagem de ser interligado com o *Spotify*, assim, você produz no *Anchor* e publica no *Spotify*. (KLERING; ROSA; KERSCH, 2021, p. 110)

O *Anchor* será a ferramenta indicada para a gravação e distribuição dos episódios devido aos fatores já mencionados e, também, pelo baixo custo de produção, como colocado na introdução deste capítulo.

Dar autonomia aos estudantes para explorarem os recursos do aplicativo *Anchor* é importante para que “aprendam fazendo”. Quando afirmamos que os aplicativos são intuitivos, significa que os recursos que eles oferecem são convidativos e incentivam o usuário a interagir com a interface. Essa característica, mais uma vez, pode ser associada ao termo *affordances*, explicado por Gualberto e Santos (2019):

As origens do termo são advindas do campo das ideias psicolinguísticas e ecológicas de James Gibson, que cunhou o substantivo *affordance* a partir do

verbo *afford*, para se referir, de forma lacônica, ao que o meio ambiente tem para oferecer, proporcionar e fornecer ao animal (indivíduo), quer seja algo bom ou ruim, perceptível a esse indivíduo, como que o convidando a agir nesse meio que o cerca. (p. 9)

Ou seja, é na prática e na exploração da ferramenta que os estudantes vão aprender a utilizá-la e se preparar para a gravação de seus próprios episódios. Por isso, devem ter espaço para testar, mexer e interagir com o que ela oferece.

3.3 Uma coisa puxa a outra

Dentre os artistas e projetos encontrados, cada grupo deverá selecionar um para tentar entrar em contato, que pode ser via *e-mail* ou pelas redes sociais. Além do artista selecionado, é importante que os alunos tenham um “plano B”, caso não consigam o retorno esperado.

Apesar de o foco ser na produção de *podcasts*, ancorados no gênero entrevista, aqui temos uma primorosa oportunidade de trabalhar com outros gêneros e, a partir de uma situação real, levá-los a observar quais textos podem atender à demanda comunicativa. Ou seja, o projeto em questão visa ao letramento, por meio de práticas de letramento que, segundo Street (2014, p. 18), “são as abstrações, conceitualizações e comportamentos sociais e culturais que dão sentido ao uso das linguagens”.

Diante disso, alguns questionamentos serão levantados pelos estudantes, tais como: de que forma podemos entrar em contato com os artistas? Que texto poderemos produzir para apresentar o projeto e chamar a atenção deles?

Muito provavelmente, os alunos irão levantar gêneros como o “convite” e a “carta de apresentação”. Diante disso, uma primeira etapa de produção textual deverá ser solicitada. Como sugestão, indicamos *Canva*⁴ para a produção do convite.

A plataforma *Canva*, além de ser uma ferramenta de criação de *designs* gratuita, ainda é bastante intuitiva e conta com diversos

⁴ Disponível em: <<https://www.canva.com/>>.

templates prontos que necessitam apenas de edições básicas por parte dos estudantes. A vantagem de a ferramenta ser intuitiva é que exige pouca intervenção por parte do professor, propiciando a “participação ativa do estudante, que passa a ser ele mesmo um criador e aplicador de conceitos em vez de o professor lhe entregar tudo gratuitamente” (PAIVA, 2021).

No que diz respeito ao gênero carta de apresentação, é importante que sejam orientados quanto à estrutura básica do texto, mas, principalmente, que entendam que ela será um instrumento de apresentação do que pretendem produzir, um espaço em que transmitirão para o convidado a relevância tanto do que desejam fazer, quanto do próprio artista. Por isso, é importante que a produção da carta seja construída e revisada de maneira coletiva.

3.4 Roteiristas em ação

Com o convidado garantido e uma data marcada para a gravação, é preciso que os alunos planejem cuidadosamente o formato que desejam para o episódio através de um roteiro. Esta etapa dependerá, inclusive, da disponibilidade do entrevistado: será uma gravação síncrona, ou as perguntas serão enviadas para que ele responda em um momento oportuno? São questionamentos importantes para alcançarem o resultado que desejam. Pensando nisso, elaboramos um quadro com algumas etapas importantes que poderiam ajudá-los na formatação do episódio.

Etapas	Ações
Pesquisa	Pesquisar sobre o convidado, saber mais sobre a arte que ele produz, em que espaço ele a divulga, etc.
Público-alvo	Decidir qual será o público-alvo do episódio e, a partir disso, qual tipo de linguagem será utilizada durante a entrevista, bem como o formato que acreditam ser mais interessante para os ouvintes.

Definição de papéis	Definir quem apresentará o entrevistado; se todos participarão da gravação; quem será o responsável por organizá-la; quem serão os responsáveis pela elaboração de textos como o da sinopse; quem será(ão) o(s) editor(es) do episódio, etc.
Controle e organização do tempo	Dentro do limite de tempo estabelecido pelo grupo, definir a quantidade de perguntas que serão realizadas e em qual sequência. Além disso, é importante avaliar se outras informações além da entrevista serão colocadas no programa e em qual ordem serão inseridas.
Divulgação	Definir estratégias de divulgação do episódio para que ele alcance ouvintes para além do contexto escolar.

QUADRO 1 - Roteiro em etapas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.5 “Quem pode me ajudar?”

A parte de edição poderá ser a mais desafiadora para os estudantes, pois demanda um conhecimento mais aprofundado dos recursos oferecidos pela ferramenta sugerida. Dessa forma, além de estimular a realização de testes pelos grupos, também é importante separar momentos em que toda a classe poderá socializar o que já aprendeu com suas experiências individuais de uso.

Pode-se solicitar, por exemplo, que recomendem entre si vídeos de tutoriais do *YouTube*, ou mesmo que os estudantes que se sintam seguros se tornem monitores e solucionem dúvidas que possam surgir ao longo do processo. Essa monitoria deverá agir para além dos grupos, de forma que o resultado positivo de todos os trabalhos seja importante para toda a classe.

3.6 Avaliar para evoluir

Com os episódios gravados, editados e distribuídos nas plataformas de *streaming* de áudio, é preciso avaliar os produtos

entregues pelos estudantes. É preciso lembrar que a etapa de avaliação precisa ser ressignificada tanto pelos professores, quanto pelos alunos. A nota não deve ser instrumento de punição nas mãos dos docentes, mas uma forma de reconhecimento, a partir das limitações e potencialidades apresentadas por cada turma ao longo do processo, daquilo que foi possível ser realizado.

Para que isso seja viável, é substancial que os estudantes saibam no que serão avaliados e concordem com a relevância desses critérios para considerar se seus trabalhos atingiram, ou não, um nível satisfatório. Por isso, recomendamos a construção de uma tabela das competências que serão avaliadas em uma parceria entre o professor e seus alunos. Para auxiliar nesse processo, elaboramos um quadro com questionamentos que podem servir como base para a construção dessa tabela, que pode ser adaptada de acordo com as diferentes realidades.

1) O áudio é compreensível?
2) O episódio é relevante e traz informações interessantes sobre o convidado?
3) A linguagem é adequada ao público-alvo?
4) A sinopse apresenta de maneira sucinta e instigante o conteúdo do episódio?
5) O entrevistado pareceu confortável com as perguntas feitas a ele?
6) Todos os participantes do grupo estiveram engajados na produção, em clima de colaboração?
7) O produto final agradou a todos os envolvidos no processo?
8) Há uma integração entre os modos semióticos envolvidos (áudios, imagens, texto verbal)?
9) Houve um aprendizado sobre como usufruir da ferramenta <i>Anchor</i> e do recurso <i>podcast</i> ?
10) O grupo se sente motivado a fazer outros trabalhos parecidos?

QUADRO 2 - Perguntas norteadoras para o processo de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante do exposto, acreditamos que a possibilidade de todo o processo da produção de *podcasts* de entrevistas com artistas locais - do planejamento à avaliação - ser realizado de maneira

colaborativa auxilia na consolidação de competências e habilidades que os alunos precisam para agir de maneira relevante e transformadora no meio digital. Relevante porque coloca os alunos como protagonistas e os aproxima de temáticas e pessoas que são de seus interesses, já que terão a liberdade de escolha sobre quem irão entrevistar e divulgar, bem como do público-alvo que desejam atingir. Ademais, coloca-os diante de uma produção de conteúdo mais elaborada, que exige planejamento, colaboração e o uso de diferentes semioses - o áudio, a escrita e a imagem -, além de proporcionar o contato com uma ferramenta de edição (*Anchor*), que pode ser utilizada em outros contextos, tanto na esfera escolar, quanto na pessoal.

Por fim, a proposta é transformadora porque traz um novo produto para a *podosfera* brasileira, com alto potencial de compartilhamento, e que pode auxiliar de maneira significativa na divulgação de artistas locais, aproximando alunos e ouvintes do que é produzido no espaço em que vivem, tornando-o mais humano e, conseqüentemente, habitável.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- FLECHER, Soraya; MOTA, Júlia Couto da. *Mundaréu: Um Podcast De Antropologia Como Uma Ferramenta Polivalente*. Revista De Antropologia GIS - Gesto, Imagem E Som, v. 6, n. 2, p. 1-21.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana*. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1033-1056, 2015.
- GRUPO NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista *Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021.

p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagem-foco/article/view/5578>.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Záira Bomfante dos. *Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte*. Revista Delta, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019.

KLERING et al. (Org.). *Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts*. In: KERSCH et al. *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da Escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

MATIAS, Joseane. *Cultura digital e formação de professores: conhecendo o podcast e seu potencial para o ensino*. Revista Saberes em Foco, v. 3, n. 1, p. 299-311, 2020.

PAIVA, Francis. Ambientes multimodais de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. In: SANTOS, Záira; GUALBERTO, Clarice (orgs). *Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória: coedição da Edufes com a MC&G Design Editorial, 2021. No prelo.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Capítulo 7

A escrita colaborativa em wiki com alunos do ensino fundamental: um outro olhar sobre as produções de texto

Allyson Mendes Rosa

1. Novos ambientes de aprendizagem para o novo normal

No início de 2020, um vírus começou a assombrar alguns países asiáticos, expandindo-se pela Europa, chegando ao Brasil em março do mesmo ano e se espalhando muito rapidamente por nosso território. Na cidade de Belo Horizonte, mais especificamente no dia dezessete de março, foi a última vez que as escolas públicas e privadas estiveram abertas para receber alunos, pais, responsáveis, equipe gestora, professores e demais funcionários. Esse vírus, um organismo microscópico extremamente simples, reconfigurou o modo de vida, de pensar, de agir e, principalmente, de estudar, por parte dos estudantes.

Nesse contexto de mudanças e de incertezas, as tecnologias digitais foram essenciais para permitir o isolamento social, possibilitando a integração entre as pessoas, mas elas denunciaram o abismo que a falta dessas tecnologias traz ao ensino. Professores e alunos se viram reféns da falta de políticas públicas de inclusão digital, as quais se mostraram necessárias para a inserção de alunos no ambiente escolar.

As tecnologias digitais, segundo Castells (1999 apud KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 13), “não são simples ferramentas, meio, apoio, recurso, limitadas ao uso e a transposições de formas de operar pré-digitais, mas processos a serem apropriados, desenvolvidos.” Sendo assim, fica a cargo de

nós, professores, mediar a aprendizagem dessas tecnologias, Almejando que os alunos operem transformações significativas no mundo e na forma como eles aprendem e compartilham seus conhecimentos adquiridos na escola.

Muitos foram os desafios impostos aos docentes, aos familiares e demais responsáveis dos discentes para que esses pudessem usufruir e ser incluídos nas múltiplas possibilidades que o mundo digital ofereceu nesse período de pandemia e isolamento social. Falta de internet em casa, pais sem poder acompanhar os estudantes por estarem trabalhando fora, um único aparelho tecnológico para dois irmãos utilizarem, tudo isso foi parte dos relatos de vários alunos e alunas durante o ano de 2020 e que se arrastou por 2021. Mesmo assim, pouco tem sido feito pelos nossos governantes para atenuar esses problemas.

Paralelo a isso, vários professores também tiveram dificuldade em acessar, manusear e se apropriar das tecnologias, assim como de ensinar nessa “nova” modalidade de ensino. As licenciaturas têm disciplinas voltadas para o uso das tecnologias, mas, para o ensino remoto, ainda não. Viu-se, logo, uma nova exigência, devido a essas demandas. Notou-se que, com a pandemia, e mesmo após ela cessar, “as aulas terão de ser mais colaborativas, cooperativas, mais interativas e, por que não dizer, mais ‘conectadas’” (KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 13).

A pandemia serviu, então, para desmistificar as tecnologias digitais na educação, no momento em que os professores tiveram de se familiarizar com elas. Ademais, houve diversas discussões em vários segmentos da educação, envolvendo pesquisadores, professores, pessoas que estão à frente de instituições de ensino e secretarias de educação; incitando reflexões por meio de webinários, de formações, de cursos, de minicursos, de publicações em livros, jornais, redes sociais, entre outros canais de comunicação. Tudo isso visando a compreender como as tecnologias digitais podem ser usadas na educação e o seu impacto, tanto para o momento presente quanto para os desdobramentos futuros.

Independentemente de o uso do celular ou das redes sociais, como o *WhatsApp*, o *Instagram*, o *Facebook*, o *TikTok*, o *YouTube*, e dos jogos ser parte do cotidiano de alunos, alunas e dos professores, no país e no mundo, isso não significa que eles saibam utilizar tais recursos de forma consciente, contribuindo para os próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a fim de contribuir com o ensino e aprendizagem das tecnologias de produção de texto *on-line*, este artigo apresenta uma proposta de atividade com o objetivo de subsidiar o trabalho docente nas práticas de ensino de escrita colaborativa, a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar.

2. Escrita colaborativa: um outro olhar sobre a escrita

As produções colaborativas trazem ao contexto escolar uma visão mais ampla das práticas de ensino textual, porque escrever de forma compartilhada permite ao aluno ter uma visão crítica ao olhar para o próprio texto e possibilita também aprender com o do colega, por meio de trocas significativas. Assim, essa modalidade de escrita traz ao aluno uma consciência do próprio aprendizado e do seu papel dentro do espaço escolar. Segundo Paiva (2020b), define-se a Escrita Colaborativa (EC) como um conceito amplo que engloba diferentes matizes de produção de texto e que é conduzida por duas ou mais pessoas, sendo, portanto, contraponto à escrita de autoria individual.

Além disso, Felipeto (2019) entende que a EC é uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um único texto conjuntamente através do diálogo. Essa situação dialogal não é muito comum no ambiente escolar, pois as atividades de escrita são, geralmente, monológicas. O aluno escreve sozinho para ganhar alguma pontuação, e o professor tenta estabelecer um certo diálogo com a escrita desse mesmo aluno. Desse modo, outros sujeitos leitores, como o colega de classe, os

pais ou os responsáveis desse estudante, normalmente, ficam em segundo plano.

Em situações de EC, há a presença de um outro olhar que traz à superfície do texto vários processos reflexivos sobre a língua e sobre a linguagem. Para Lowry et al. (2004, p. 72), “uma efetiva experiência de EC exigirá comunicar, negociar, coordenar, pesquisar em grupo, monitorar, recompensar, punir, gravar, socializar e assim por diante”. Sendo assim, a EC promove, aos pares ou aos grupos, escritas diferentes da escrita caso estivessem produzindo o texto na forma individualizada, levando-os a se interrogar e a interagir com o texto de forma metalinguística. Segundo Calil (2016),

O caráter intersubjetivo da escrita a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Esses argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito (p. 550).

Desse modo, além de concordar uns com os outros sobre qual palavra empregar, qual a melhor forma de começar o texto, ou em quais trechos acerca da temática vão se aprofundar, os alunos precisam criar métodos, estabelecer coesão e coerência para o texto, sobre “como” e “o que” dizer. Essa tarefa com a EC, de certo modo, encoraja e permite que os alunos reflitam com profundidade sobre o processo de escrita, trazendo também ao espaço escolar o sentimento de pertencimento e de cooperação. Segundo Pinheiro (2011),

[...] é possível, portanto, afirmar que a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas (PINHEIRO, 2011, p. 229).

Sendo assim, no ambiente de escrita colaborativa, segundo Lowry et al. (2004), algumas atividades-chave ocorrem durante o

processo real da produção de um documento em grupo. São listadas pelo menos três atividades: planejamento, elaboração e revisão.

O ato de planejar, muitas vezes, dispensado pelos alunos, por ansiedade ou por displicência, permite estabelecer objetivos, organizar informações e gerar dados relevantes para a escrita. Pinheiro (2011) sugere que

[...] a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos (p. 229).

Além de promover um projeto para maior clareza a respeito do que irão tratar no texto, a ação de planejar permite aos alunos maior segurança em sua produção colaborativa.

Após o planejamento, dá-se início à produção do texto. Assim, a escrita ocorrerá a partir das observações, anotações, pesquisas, dados coletados, infográficos ou textos imagéticos selecionados para produzi-lo. Essa escrita irá se constituir a partir do remodelamento e da adaptação do planejamento e das discussões. O aluno escreve aquilo que ele compreendeu e “entende que o outro irá controlar e oficializar o que vai para o papel assim como o outro colega irá se encarregar de iniciar ou lembrar aos demais as proposições feitas anteriormente” (APOTHÉLOZ, 2005, p. 172).

Por fim, há a revisão, acompanhada da avaliação individual e coletiva do texto, pois, assim como defende Costa Val (1991), na produção textual,

[...] a comunicação se efetiva quando se estabelece um contato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas [...] ou são cobertas pela tolerância do recebedor (COSTA VAL, 1991, p. 12).

O dinamismo da EC está tanto em contribuir para a compreensão micro quanto macroestrutural do texto, promovendo um evento de comunicação entre os sujeitos participantes do processo de escrita. Outro detalhe interessante na EC é que as

falhas são oportunidades de aprendizagens. Intervenções são essenciais e frutíferas, pois possibilitam aos produtores do texto maior atenção ao que está sendo escrito e, muitas vezes, promove aperfeiçoamento do texto. Tais intervenções, geralmente, não ocorrem só no texto finalizado, mas durante todo o processo.

Essas atividades, segundo Lowry et al. (2004, apud PINHEIRO, 2011, p. 229), “envolvem subdivisões que descrevem e compõem cada fase do processo de escrita colaborativa”. Essas subdivisões são organizadas em seis etapas: 1ª) *Brainstorming*, ou chuva de ideias; 2ª) esboço; 3ª) rascunho; 4ª) revisão inicial; 5ª) revisão; 6ª) edição.

A partir disso, será proposta, neste artigo, uma sequência de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio em que a Escrita Colaborativa em wiki seja o foco. Tal sequência foi fruto da minha dissertação de mestrado¹.

O sistema *wiki* é uma ferramenta facilitadora de escrita que está disponível nas redes de computadores há muitos anos. Há várias possibilidades de se produzir textos pelos usuários nessa plataforma, e, seguindo os conceitos de Wolfe (2005), os usuários podem elaborar, adicionar, corrigir ou cortar trechos textuais próprios e de outras pessoas. Nota-se, logo, que é possível ter certo domínio crítico da escrita colaborativa nos ambientes digitais por meio dessa ferramenta. Nos dias de hoje, as *wikis* passam por experiências de escolarização, como demonstrado por Paiva (2012), processo natural para qualquer meio de comunicação. Paiva (2020b) explica que

A wiki é uma ferramenta digital que permite a produção colaborativa de textos em ambiente WEB de forma cumulativa, isto é, os participantes podem colaborar com a produção de um texto, que já está publicado, ou criar uma nova publicação, alterando ou expandindo a edição anterior feita por ele mesmo ou por outra pessoa [...]. O resultado é um site com diferentes

¹ ROSA, Allyson Mendes. *A escrita colaborativa em ambientes digitais: o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II*. Dissertação. 2021. 103 p. Disponível em: <https://profletras.lettras.ufmg.br/pt-br/defesas>. Acesso em: 15 nov. 2021

textos criados por diferentes pessoas envolvidas, cujas edições são registradas em um histórico. A Wikipédia é a wiki mais conhecida e talvez tenha se tornado sinônimo de wiki. (p. 18)

As vantagens da EC assíncrona em *wiki* para os alunos são: flexibilidade de edição, pois evita que o trabalho em grupo presencial seja protelado; diminuição de versões, porque a *wiki* gera sempre uma única versão de trabalho, evitando os problemas que diferentes versões podem causar; promoção do histórico, que é capaz de listar todas as edições alteradas, apagadas e inseridas e a capacidade que a própria *wiki* possui de publicação, que outros editores de EC, como o *Google Docs*, não possuem.

Por essas razões, os sistemas *wiki*² são indicados para o projeto de EC que será apresentado doravante.

2.1 Oficina 1: Aquecimento

Inicialmente, o professor poderá fazer perguntas desafiadoras, com o objetivo de aguçar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da *wiki* e sobre escrever colaborativamente em *wiki*. A FIGURA 1 reúne sugestões de perguntas para esse momento.

Após o término das perguntas, o professor pode fazer uma síntese inicial da discussão, mostrando que hoje os jovens estão imersos na cultura digital e que nós, professores, precisamos incorporá-la em nossa prática pedagógica nas aulas, pois, dessa forma, diminuiremos as barreiras existentes entre o conhecimento formal e o informal.

O tema de sugestão para o trabalho de EC em *wiki* nestas oficinas é a produção de resenhas de filmes de modo colaborativo. Por isso, neste momento inicial, é essencial que o professor explique aos alunos qual será a proposta de produção: produção

² A plataforma <https://www.fandom.com/> é uma ótima sugestão, pois é gratuita, de fácil e amigável navegação e possui *design* gráfico adolescente, seu principal público usuário.

colaborativa de resenhas, cujos filmes poderão ser escolhidos pelos alunos e exibidos na própria escola³.

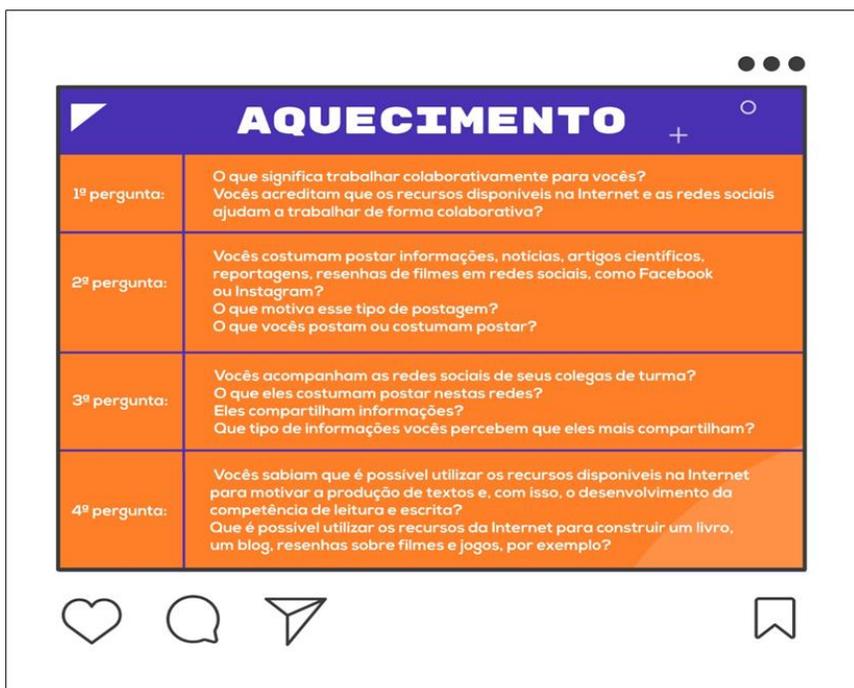


FIGURA 1 – Perguntas de aquecimento.

Fonte: Autoria própria.

É importante ressaltar aos alunos que nós, professores, também ainda temos dificuldades em trabalhar de forma colaborativa, uma vez que a nossa educação foi focada no trabalho individual, o que já é bem diferente da realidade dos jovens atualmente, que estão em colaboração sobretudo nas redes sociais e em jogos *on-line*. Cabe ao professor dar exemplos do mundo do trabalho, de sites e de atividades que hoje exigem o trabalho

³ Esta proposta pode ajudar os professores e a escola atenderem à Lei Federal 13.006 de 2014, que obriga a exibição de cinema nacional nas escolas de educação básica. As wikis produzidas pelos alunos podem se tornar wikicines de resenhas de filmes, para que outros estudantes e professores, inclusive de outras escolas, possam consultá-las.

colaborativo e que, em outros momentos, não eram comuns. Por exemplo, *startups*, sites colaborativos de informação, ONGs, entre outras situações possíveis.

Tempo dessa atividade: 15 a 20 minutos (em uma aula de 50 minutos).

2.2 Oficina 2: Apresentação conceitual

Após a discussão inicial de aquecimento, o professor precisa apresentar aos alunos um vídeo no *YouTube*: “O que é uma wiki?”⁴ Posteriormente, os slides com a base conceitual da plataforma *wiki* e suas funcionalidades devem ser apresentados.

Neste momento, é importante ressaltar que o motivo de os alunos escreverem colaborativamente em *wiki* é a produção de resenhas com os colegas, além disso, essas resenhas serão publicadas pela própria *wiki* para que a comunidade escolar possa ter acesso ao conteúdo.



FIGURA 2 – Modelo de slides para a “Oficina 2”.

Fonte: Autoria própria.

Em um segundo momento, o professor pode ilustrar com alguns exemplos de *wikis*⁵ na internet para que os alunos possam se inteirar sobre o assunto. Ademais, é importante que seja criado um grupo no

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDwmm-c>. Acesso em: 15 nov. 2021.

⁵ Exemplos disponíveis em: <https://www.fandom.com/>.

WhatsApp, visando à interação, à integração e ao comprometimento dos alunos por meio dessa ferramenta de trabalho.

Paiva (2020b) reporta que grupos de *Whatsapp* colaboraram para que grupos de EC resolvessem problemas comuns à atividade, como produção de consenso, conflitos de edições e cronograma.

Com isso, espera-se que o trabalho da EC possa se tornar mais rico, tendo o uso não somente de uma, mas de várias tecnologias, por exemplo, computadores, celulares, aplicativos, plataformas, e-mails, entre outros, e que elas sejam utilizadas como suporte para a realização das atividades.

Tempo dessa atividade: 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

2.3 Oficina 3: Experimentação

Nesta oficina, o professor pode compartilhar, no grupo de *WhatsApp* da turma, este infográfico com o passo a passo para acessar a wiki.



FIGURA 3 – Passo a passo de acesso à wiki.

Fonte: Autoria própria.

Essa atividade deve ser realizada na sala de informática da escola, em que os alunos possam “experimentar” o ambiente digital, juntos. Duplas ou trios podem ser criados para otimizar os

espaços e iniciar a promoção da ideia de colaboração entres os grupos. Será, inicialmente, uma aula livre, para que eles possam explorar a página e descobrir como ela funciona e os conteúdos que estão presentes nela. Além disso, deve ser solicitado aos alunos, além de acessarem a página da Wikia/Fandom, fazer pesquisas sobre os filmes escolhidos para exibição e consequente produção das resenhas.

Tempo desta atividade: 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

2.4 Oficina 4: Planejamento e cronograma dos trabalhos colaborativos (*checklist*)

A criação dos grupos é de suma importância, pois, assim, as equipes de trabalho serão motivadas a escrever, colaborar, adicionar imagens, links, hiperlinks, editar e revisar a resenha. Todas as atividades de produção de um texto de EC, independentemente do gênero de texto produzido, devem ter planejamento, portanto, pelo menos uma reunião presencial entre os integrantes do grupo é necessária. Para a realização dessa tarefa, seguimos a proposta testada por Paiva (2020b), segundo a qual cada grupo deverá ter: um líder, para acompanhar a evolução do texto; alunos que irão pesquisar informações relevantes; outros para produzir; outros para editar; e outros para revisar, adicionar links e imagens. Essa divisão de papéis a serem desempenhados contribui para o bom andamento da produção de EC.

Após a criação dos grupos, será disponibilizado aos alunos o cronograma (*checklist*) das atividades a serem realizadas pelos participantes. Esse *checklist* deverá contemplar todas as datas e as ações a serem desempenhadas de forma a proporcionar aos alunos um caminho que vise acelerar o processo de aprendizagem, gerando bons hábitos de estudo, além de ajudá-los a cumprirem os prazos. Com esse trabalho, espera-se desenvolver, em cada membro das equipes, habilidades de liderança e de cooperação.

Assim que o cronograma (*checklist*) for implementado, os alunos e alunas poderão tomar notas por meio das rodas de discussões que serão necessárias para promover a compreensão efetiva dos detalhes de cada filme a que assistiram e de cada resenha a ser produzida. Com isso, o compartilhamento, união e/ou divergência das ideias serão postas coletivamente, a fim de aprimorar o conteúdo que será produzido.



FIGURA 4 – Modelo de *checklist* dos grupos.

Fonte: Autoria própria.

O professor da turma pode ter receio de perder o controle de cada detalhe e pensar que os alunos não vão dar conta do trabalho, encontrando desculpas para continuarem a fazer aquilo que já dominam. No entanto, se o cronograma (*checklist*) for seguido, monitorado, cobrado ao menos parcialmente pelo professor e pelos próprios integrantes das equipes, espera-se que a produção colaborativa aconteça no tempo esperado e com resultados satisfatórios para os estudantes.

Tempo desta atividade: duas a três aulas (de 50 minutos cada).

2.5 Oficina 5: Escolha dos filmes a serem resenhados e sessões de cinema na escola

Nas aulas seguintes, o diálogo com os alunos sobre a escolha das temáticas de filmes que mais os agradam será de suma importância para as rodadas de cinema na escola. Uma sugestão para a escolha dos filmes é que seja feita de forma democrática, em que todos os alunos possam participar, de fato, pois, assim, eliminam-se discussões e favoritismos, fazendo com que o desejo da maioria seja respeitado. Após os filmes escolhidos, não mais que dois ou três títulos, serão iniciadas as sessões nas aulas seguintes. Essa atividade tem como objetivo desenvolver as competências de cooperação e respeito, pois poderá haver filmes com os quais eles talvez não se familiarizem, no entanto, terão de resenhar a respeito.

Tempo desta atividade: três a cinco aulas (de 50 minutos cada).

2.6 Oficina 6: Mão na massa – produção de resenhas

A produção de outros gêneros de textos também pode ser realizada por EC em wiki. O projeto de EC de resenha aqui proposto é uma das produções possíveis.

Com essa atividade de EC, pretende-se valorizar e respeitar as diferentes realidades e necessidades dos alunos, pois cada um participará com a habilidade com que mais se familiariza, tendo uma visão própria acerca do processo de escrita, dos seus possíveis problemas de ensino e dos outros colegas. Esse processo de EC pode ser acompanhado, graças ao histórico gerado pelas *wikis*, com o qual é possível observar como a textualidade dos textos foi construída, porque ele fornece relatórios minuciosamente detalhados, mostrando quais partes do texto foram alteradas, excluídas, acrescentadas, corrigidas, entre outros processos de edição.

Por isso, o ideal é que a produção de EC seja feita diretamente na *wiki*, pois as edições, alterações e inserções ficam arquivadas e são criados excelentes corpora de análise para o professor poder, a partir desse material, criar outras atividades que ajudarão os

alunos a melhorarem seu processo de escrita e a sua percepção sobre o texto do colega.

Dessa forma, é possível que todos os participantes, não apenas os professores, contribuam e apontem soluções para a escrita colaborativa e para todo o processo. O histórico da *wiki* permite ao professor avaliar a quantidade e a qualidade da participação de cada integrante do grupo de EC. Portanto, a avaliação do projeto de EC pelo professor pode ser tanto do grupo de trabalho quanto individualmente. De qualquer forma, é importante o professor, na primeira apresentação da atividade, esclarecer para os alunos como será a avaliação.

Tempo desta atividade: três a cinco aulas (de 50 minutos cada).

2.7 Oficina 7: Análise e revisão das resenhas

Em seguida, serão feitas as análises dos textos e da sua qualidade, a partir dos aspectos textuais, da estrutura e da disposição das imagens, além dos aspectos linguísticos. Para que haja sucesso nesse projeto com as oficinas, pretende-se seguir os preceitos de Pinheiro (2011), que buscou ressignificar a produção textual no contexto escolar, e de Paiva (2020a), que vem desempenhando pesquisas com a escrita colaborativa no espaço escolar. Apothéloz (2005) aponta que alguns dos alunos costumam controlar e oficializar o que vai para o papel, que, no nosso caso, será para a *wiki*, e os outros alunos irão se encarregar de iniciar e se lembrar das proposições já combinadas anteriormente, colocadas no cronograma (*checklist*). Essas atividades buscam ressaltar as qualidades de leitor e de escritor dos alunos, desenvolvendo as habilidades cognitivas e de letramento.

Terminada a produção das resenhas, o professor, como mediador, juntamente aos alunos líderes de grupo, vai propor aos participantes atividades de releitura individuais e pelo grupo de EC, para que desenvolvam habilidades de reescrita colaborativa. Uma revisão para a versão final da resenha feita por todos os integrantes do grupo de EC será muito importante nesse processo,

não deixando apenas a cargo do estudante que cumprirá o papel de revisor. Um questionário de revisão servirá para os alunos e professores avaliarem as interações que foram estabelecidas durante o processo e as consequentes edições na resenha, trazendo soluções tanto para esta quanto para futuras atividades.

Tempo desta atividade: duas a três aulas (de 50 minutos cada).

QUESTIONÁRIO
ATIVIDADE WIKI

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SOBRE A ATIVIDADE.

Algum(alguns) aluno(s) está(ão) mais comprometidos que o(s) outro(s)?

SIM NÃO

Houve conflito de edições?

SIM NÃO

Se houve, foi resolvido pelos integrantes?

SIM NÃO

Os alunos estão desempenhando a função determinada para cada um deles?

SIM NÃO

Há variação de edições?

SIM NÃO

Há uma frequência de entrada na WIKI?

SIM NÃO

Há uma preocupação em ter qualidade na resenha?

SIM NÃO

Há receio em editar o texto do colega?

SIM NÃO

O grupo está seguindo o checklist?

SIM NÃO

FIGURA 5 – Questionário de avaliação do desenvolvimento da atividade.

Fonte: Autoria própria.

2.8 Oficina 8: Avaliação e autoavaliação

Para finalizar as atividades, o professor, juntamente com os alunos, pode promover a reflexão com os grupos sobre a importância da escrita colaborativa no desenvolvimento da competência leitora e escritora, assim como de outras competências linguísticas. Tudo isso por meio de diálogo, de questionários e do histórico da *wiki*, visando às potencialidades dessas plataformas para EC. Assim, os alunos poderão se expressar, expondo suas dificuldades, anseios e frustrações acerca da atividade, e o professor poderá dar seu feedback individual e coletivo aos alunos.

A “avaliação” e a “autoavaliação” serão disponibilizadas aos alunos por meio de questionários de perguntas, conforme FIGURA 6 a seguir, para que eles entendam o processo e possam desenvolvê-lo em próximas atividades. É esperado que alguns detalhes possam “sair fora do planejado”, mas quaisquer adversidades são muito significativas no processo de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de novas atividades para o professor. As atividades de EC não devem ser feitas de forma descontextualizada, solicitando aos alunos que escrevam em grupos sem uma proposta clara e objetiva, pois, para que eles possam acompanhar o projeto e desenvolver as suas habilidades e competências discursivas, fazem-se necessários o monitoramento e a checagem das atividades apresentadas. Sendo assim, essa proposta de atividade pretende, além de avaliar e autoavaliar, promover a união, o conhecimento técnico, a empatia e a autorreflexão acerca dos saberes educacionais individuais e coletivos da turma.

Tempo desta atividade: 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

2.9 Oficina 9: Apresentação e divulgação dos trabalhos

Uma data será escolhida pelos alunos para mostrar à comunidade escolar o que foi construído até aquele momento após o processo de escrita colaborativa em wiki. Alguns grupos de EC poderão fazer a exposição dos textos, outras podem assessorar tecnicamente durante o evento, outras podem fazer *layouts* para a divulgação nas redes sociais da escola. Esse momento é importante para trazer credibilidade ao trabalho dos alunos e promover mais valorização das atividades, para que haja interação entre a comunidade escolar, os demais estudantes da escola e a equipe pedagógica.

A *wiki* publica os textos on-line, sendo assim, seria importante que os alunos produzissem material de divulgação de sua *wiki* para postar em outras redes, tais como o *WhatsApp* e o *Instagram*. É possível também produzir uma mostra dos textos na sala de informática, podendo também serem projetados, assim como compilados em um *e-book* para ser divulgado nas redes sociais da escola, ou em grupos de *WhatsApp*.

Tempo desta atividade: 4 aulas (de 50 minutos cada).

3. Considerações finais

A escola, na contemporaneidade, encontra-se diante de um grande impasse, ao ser questionada pela diversidade de manifestações culturais que os jovens trazem para dentro dos muros e pela falta de sentido que o ensino tradicional de produção de texto possui. Esses jovens, conseqüentemente, necessitam ser notados e entendidos como sujeitos de direitos e de cultura, não sendo apenas sujeitos passivos em nossas propostas pedagógicas. Nesse sentido, o projeto aqui desenvolvido permite a reflexão a respeito do lugar da escola na vida dos alunos, bem como o papel das concepções mais atuais a respeito dos processos de ensino de escrita.

Entretanto, nem todo o processo de EC pode parecer claro e tranquilo, tanto para professores quanto para alunos. Não é apenas

solicitar aos alunos que liguem os computadores e escrevam, todos de uma única vez. Sendo assim, para que o docente consiga ter clareza na sua função de mediador dos conhecimentos, e os discentes compreendam todos os passos e sua função durante a escrita colaborativa, é desejável manter todos os envolvidos conectados durante o projeto, visando ao acompanhamento, à checagem e às devidas correções: a comunicação é essencial para o sucesso de projetos de escrita colaborativa e para qualquer outro trabalho em equipe.

Projetos de EC em *wikis* almejam criar oportunidades de desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da leitura e da escrita, possibilitando um desdobramento da criatividade, da colaboração, da imaginação, além de proporcionar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Sobretudo, espera-se, com essa proposta de projeto, subsidiar aos professores a inovação docente, a autodisciplina dos alunos e a empatia uns pelos outros. Tais atividades são bem-vindas para a concretização de um trabalho coerente e coeso nas aulas de Língua Portuguesa e para a promoção de uma escola atrativa para os estudantes, inspirando professores e professoras de quaisquer instituições de ensino do Brasil a lidarem com a escrita de forma significativa.

Referências

APOTHÉLOZ, D. Progression de texte dans les redactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 165-199.

CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 60, p. 531-555, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Texto e textualidade*. Redação e textualidade. São Paulo, 1991.

KERSCH, Dorotea Frank. SCHLEMMER, Eliane. MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Multiletramentos na pandemia: Aprendizagens Na, Para e Além da Escola*. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto) [on-line]. 2019, v. 63, n. 1 [Acessado 5 outubro 2021], pp. 133-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>>. Epub 30 maio 2019. ISSN 1981-5794.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, v.41, n. 1, p. 66-99, 2004. apud PINHEIRO, Petrilson Alan. *A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar*. *Calidoscópico*, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PAIVA, Francis. Produção de texto em ambiente wiki com edições colaborativas e criação de links. IN: RIBEIRO, A; NOVAIS. A. (Orgs.) *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ. 2012.

PAIVAA, Francis Arthuso. Proposta de escolarização da escrita colaborativa em wiki para alunos da educação básica: experiência com projeto de ensino e pesquisa desenvolvido e aplicado em 8 anos consecutivos. In: *VII SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2020, Recife-PE*. Estudos de linguagem em perspectiva. Recife: UFRPE, 2019. p. 1-7623.

PAIVAB, Francis Arthuso. Manutenção do tópico discursivo de resenha de estudantes com autoria compartilhada em escrita colaborativa na wiki. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 15 – 31, jan. /abr. 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico*, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da Internet: ressignificando a produção textual na escola*. 2011. 247 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida. *Manual de procedimentos da ferramenta wiki*. Unesp, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65968>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ROSA, Allyson Mendes. *A escrita colaborativa em ambientes digitais: o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II* / Allyson Mendes Rosa. – 2021. 103 p. Disponível em: <https://profletras.lettras.ufmg.br/pt-br/defesas>. Acesso em: 15 nov. 2021.

WOLFE, Joanna. The role of writing in effective team projects: students and professionals differ. *Frontiers in education conference (FIE), EUA, Proceedings*. out. 2005.

**O ensino transformador
é múlti**

Posfácio

Um livro transformador ou Posfácio fácil

Ana Elisa Ribeiro

Livros são tecnologias móveis de enorme capilaridade, altamente influentes e difusores de ideias e inspirações. Por isso, podem ser considerados bênçãos, por alguns, e perigos, por outros. Livros têm alto potencial de transformação, tanto de ideias quanto de práticas, uma como consequência da outra ou, melhor dizendo, em retroalimentação constante. Livros entram em controvérsias, estão em disputa, causam embates e debates. E este aqui é um livro transformador, que apresenta ideias e, mais do que isso, mostra como elas podem interferir nas práticas pedagógicas e, mais ainda, nas visões de mundo e de educação de várias pessoas engajadas em produzir um mundo melhor e uma educação emancipadora. Sim, com tecnologias digitais, por exemplo, que estão, hoje, muito associadas ao vício e ao empobrecimento intelectual, mas que podem e devem ser vistas com criticidade, no propiciamento de práticas cidadãs e aprendizagens importantes; tecnologias historicamente mais recentes do que outras, mas que movem as peças do elenco de recursos, artefatos e dispositivos já conhecidos, provocando novas acomodações no cenário.

Pensando no título desta obra, organizada por um professor estudioso e crítico, formulo a questão: que ambiente de aprendizagem não é multimodal? Daí emergem outras ideias, tais como: se todos os ambientes de aprendizagem são multimodais, tal como todos os textos são (um dos pilares, espécie de premissa, da abordagem semiótica que sustenta nossos trabalhos), o que nos leva a aproveitar melhor (ou pior) essa condição? Bem, posso hipotetizar algumas respostas e pô-las na mesa: (1) conhecemos, de

longa data, o ambiente presencial das escolas e suas características, que variam conforme a distribuição desigual de recursos, humanos, infraestruturais e financeiros – , mas ainda não conhecemos ampla e profundamente, em massa, as especificidades e potencialidades dos ambientes virtuais; com isso, ainda é difícil tecer comparações justas ou mesmo oferecer condições apropriadas, aproveitando o melhor de cada *affordance*, digamos assim, ou o melhor de dois mundos – não conhecer direito um deles é limitador, hoje; (2) se a multimodalidade está em tudo, temos uma questão de mudança de olhar a resolver, isto é, o professor e a professora podem aprender a identificar os elementos e as composições multimodais no que quer que seja, apropriando-se disso para (re)pensar suas propostas, práticas e avaliações, criando trilhas de aprendizagem sob essa abordagem, ensinando a ler o mundo, freireanamente, levando em conta a diversidade na produção de sentidos.

Modais e trilhas

Ensinar apenas de uma maneira é violento. É sempre uma perspectiva parcial. Como se mede o sofrimento escolar? Pelo fracasso, pela desmotivação, pela tristeza, pelo desinteresse, pela falta de sentido, pela dificuldade de aprender do jeito X (e apenas ele), pela evasão, nome oficial dado a algo que, em nossas vidas, chamamos de desistência? Disse a diretora de uma escola privada mineira, em reunião com pais e mães, durante a pandemia: “alguns alunos deslançaram; outros, paralisaram”. Ela se referia ao ensino mediado por tecnologias digitais. E me pergunto: quem deslançou e quem não? Por quê? É fundamental olhar para isso de uma perspectiva multimodal.

Fazemos mesclas o tempo todo, ao longo da vida, até mesmo nos nossos deslocamentos. Multimodalidade não é uma palavra exclusiva dos estudos de educação e linguagem. A área do urbanismo e da engenharia de transportes também usa o termo, mas para tratar de nossa mobilidade, de como usamos modais diferentes para alcançar

um objetivo, nos deslocar, chegar a algum lugar. Quanto mais diversidade houver, isto é, uma boa arquitetura e condições tecnológicas iguais para todos, melhor. Assim, para chegar à escola ou ao trabalho, uma pessoa pode sair de casa a pé, andar algumas quadras, tomar um ônibus de linha alimentadora, chegar a uma estação de metrô, andar vários quilômetros com conforto e rapidez, descer, caminhar mais um pouco e chegar ao seu destino. Em outro lugar, esse trajeto pode ser feito por meio da caminhada, de bicicletas alugadas e compartilhadas, de ônibus tipo BRT, de balsa, de carro alugado, de táxi etc. Para que esse deslocamento seja possível, é fundamental que os modais estejam integrados, comunicantes, acessíveis. Vale, é claro, para cidades grandes, que se espalham por longas distâncias e precarizam, cada vez mais, as vidas das pessoas, mas pode valer também para cidades menores, mas que têm necessidades semelhantes, em outra escala, além da comunicação com o campo e com cidades-polos regionais.

Enfim, ter apenas um meio ou um jeito de fazer só serve para alguns. Pode ser que esses alguns sejam a maioria, e aí uma minoria numérica estará alijada de muitas coisas; mas geralmente o caso é de hegemonias, isto é, uma parcela menor, mas influente, das pessoas é que define ofertas e possibilidades, mesmo que a maioria numérica fique prejudicada. Isso conhecemos bem. A discussão alcança muitos âmbitos na educação, como, por exemplo, o ensino noturno *versus* diurno, a oferta de cursos em modalidades diversas, entre outras. Se só existir um tipo, apenas uma parte da humanidade acessará, e isso é uma deliberação: sabido de todos, os que querem e os que não querem, cientes dos porquês, de um lado e de outro. Eu sou dessas pessoas que sonham, que querem e que trabalham por tudo para todos, fazer o quê?

Professores transformadores provavelmente são esses que conseguem ensinar pessoas a ler, a ler o mundo, a identificar desigualdades e a ter ideias para corrigi-las, e não apenas para si. Mas os docentes precisam passar por movimentos e transformações primeiro (ou enquanto isso, sempre). Para executar intervenções, no entanto, não basta ler, ler em silêncio, é preciso

agir, e um dos jeitos de agir é escrever, é falar, é expressar-se; e para isso há várias tecnologias e possibilidades, que são, muitas vezes, omitidas, inclusive pela escola. Bom, a formulação poderia ser: principalmente pela escola, já que a ela é atribuída a enorme missão de ensinar a ler e a escrever, embora isso se dê em proporção muito diferente, desigual e assimétrica, palavras que sempre vão nos acompanhar. No entanto, é preciso lembrar: a escola é uma das agências; há outras.

Essa omissão pode criar vários efeitos que interessam a uns poucos, mas poderosos: medo da escrita, medo da expressão, submissão, não reivindicação de autorias e ideias, nenhuma coragem enunciativa, sensação de “isto não é para mim”, dificuldade com debate de ideias, parca capacidade argumentativa e expositiva, mudez política, noção mistificada da criatividade, crença em dons e divinações quanto à escrita e à oratória, grande dificuldade de acessar direitos – inclusive básicos – num mundo grafocentrado e burocratizado, entre muitas outras sensações e ideias que fazem um bem danado para quem quer que tudo fique como está, isto é, desigual, assimétrico e injusto.

Multimodalidade: um eixo

Neste livro, a multimodalidade é o eixo, e é da perspectiva dela que são abordados (vistos, observados, tocados, investigados, mobilizados, experimentados) os textos e o próprio ambiente escolar, em especial suas possibilidades transbordadas dos muros da edificação (o muro é duro e impermeável... só transbordando mesmo. Imaginemos se fosse poroso...). O vínculo professor-estudante é urdido na relação entre eles, seja onde for; e, se esse vínculo é falho, nem um palácio dará jeito; como não dá, sabemos. Mas precisamos de bons recursos para todos, equalizando as condições materiais, donde poderemos, provavelmente, enxergar melhor outros limites, outras más distribuições.

Nesta obra, coletiva e orquestrada por um colega engajado, estão em pauta os *designs*, com inspiração no New London Group

e em vários de seus signatários. De maneira muito generosa e autoevidente, colegas professores e professoras relatam vivências e aprendizagens “em sala de aula”, a sala expandida, porosa, dando o caminho das pedras, evitando obstáculos e apresentando modos de fazer viáveis e efetivos.

Para uma lista de gêneros discursivos, estão abordados aqui os relatórios científicos, os causos, as fotorreportagens, os infográficos, além de *podcasts* e wikis. Os gêneros ainda se confundem com suas tecnologias ou suas plataformas, mas são amplamente circulantes e possivelmente próximos dos estudantes, embora sua sistematização caiba mesmo à escola. A leitura em múltiplas fontes, essencial para a expressão, a ponderação e a formação de novas ideias, base de todo trabalho intelectual, está aqui abordada, assim como a produção de conteúdos para meios digitais e a colaboração autoral.

No entanto, o gênero discursivo não é um rato morto no laboratório de análises clínicas; é, sim, uma peça viva de comunicação, uma espécie de organismo modularmente configurado que se movimenta, que pode ser mínima ou maximamente subvertido, que tem forma e função, mas cambiáveis, menos ou mais lentamente, conforme as interações sociais. Com isso, sua plasticidade pode ser abordada, tanto quanto suas regras e parâmetros. Ou ainda: podemos ensinar parâmetros, mas não formas fixas imutáveis, embora a escola goste de fixidez e imutabilidade, mais fáceis de aferir em provas. Os gêneros discursivos até podem ser abordados e ensinados como se fossem itens de uma lista cristalizada que compõe o mundo, mas eles são articuladores, são mediadores, são elementos circulantes, correntes, então é interessantíssimo quando o relatório científico é tratado como um dos elementos de uma experiência real sobre o problema do esgoto na lagoa do bairro; quando a fotorreportagem serve para falar da comunidade e de suas questões, provocando e, quem sabe, surtindo efeitos, de preferência positivos; quando o *podcast* divulga artistas locais reais, etc. Essas abordagens tornam mais nítida a interface vida/expressão, a conexão texto e

(micro)política, em sentido amplo e cotidiano. O texto pode ser visto como um “conteúdo” das aulas, como um ponto isolado, mas isso é o que ele não é. O texto funciona, é uma espécie de dobradiça entre as pessoas, as coisas, os acontecimentos e outras pessoas, coisas e acontecimentos.

Das metáforas e de um convite

Tenho aqui fortemente a sensação de que nenhuma metáfora usada neste posfácio fácil é suficiente, é oportuna ou adequada. Não é, então, exatamente fácil explicitar o que quero com palavras apenas. Mas gosto deste modo e destes recursos, e tenho com eles a intimidade de anos de tentativas, aproximações e estudos, uma intimidade que tento favorecer/encorajar em estudantes de vários níveis, algo sempre muito desafiador, porque nos obriga a aprender um novo sentido, um novo sentimento, uma nova relação com a escrita, os gêneros discursivos, os textos, as aulas de português ou de línguas e a escola.

Todo professor e toda professora foram transformados. Mas não mecanicamente, espero. Foram transformados não num passe de mágica ou por uma varinha de condão. E nem se trata também de uma passividade. Melhor dizendo: todo professor ou professora *se* transformou, na interação com outros e outras. Professores e professoras costumam urdir uma pupa, enquanto estão na faculdade, na formação pedagógica, e sair dela ainda sem saber voar. A prática em sala de aula é um mistério, sempre. Interessar e engajar pessoas não é fácil, sequer em condições pujantes, algo que geralmente nem conhecemos. Aqui, neste livro, estão reunidos relatos de professores e professoras em constante transformação, leitores e leitoras do mundo, que também muda o tempo todo. As pessoas aprendem de diversas maneiras, e oferecer-lhes opções modais pode fazer todo o sentido, aumentando o interesse e levando mais pessoas, por mais caminhos e maiores distâncias. Por onde podemos começar? Por este livro. Por muitos livros.

Referências

CAZDEN, Courtney et al. A Pedagogy of Multiliteracies: *Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66, p. 60-92, 1996. Versão em português em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

VAN LEEUWEN, Theo. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R. (ed.). *Discourse & Technology: multimodal discourse analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004. p. 7-20.

Autoras e Autores

Allana Mátar de Figueiredo

Mestre em Estudos Linguísticos e licenciada em Letras/Português pela UFMG. Professora da UFMG (Colégio Técnico/Setor de Letras). Possui pós-graduação em Psicopedagogia pela FUMEC e concluiu, recentemente, Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologia da Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará. Possui 15 anos de experiência em sala de aula, já tendo atuado no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio, em cursos pré-vestibulares e em cursos livres de capacitação de professores. Também já produziu materiais didáticos diversos. Possui interesse, atualmente, na área de Ensino do Português, Argumentação e Leitura.

allana.matar@gmail.com / @allana.matar

Allyson Mendes Rosa

Mestre em Letras – Profletras – UFMG. Especialista em Aprendizagem Criativa, PUC Minas. Professor da rede estadual em Belo Horizonte. allyson_ejc@hotmail.com / allyson.rosa@educacao.mg.gov.br

Ana Elisa Ribeiro

Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no Bacharelado em Letras e no Ensino Médio. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Entre seus livros mais recentes estão *Escrever, hoje - Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação* e *Multimodalidade, textos e tecnologias*, ambos pela Parábola Editorial. É coordenadora do projeto de extensão Aula

Aberta. Seu trabalho pode ser acessado em anadigital.pro.br e em [@anadigital](mailto:anadigital@gmail.com). Contato: anadigital@gmail.com

Carla Viana Coscarelli

Mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG, onde é professora titular. Tem pós-doutorado em Ciências Cognitivas pela Universidade da Califórnia San Diego e em Educação pela Universidade de Rhodes Island. Atualmente desenvolve pesquisa sobre leitura e realidade aumentada em parceria com o Departamento de Computação da Universidade de Santiago de Chile. É coordenadora do Projeto de extensão Redigir UFMG (www.redigirufmg.org) e desenvolve pesquisas sobre leitura em ambientes digitais. Tem diversas publicações em revistas especializadas e em livros como *Tecnologias para aprender*, pela Editora Parábola, e *Letramento Digital*, organizado com Ana Elisa Ribeiro, publicado pela editora Autêntica. Contato: cvcosc@gmail.com

Elizabete Ferreira da Silva

Mestre em Letras (área de Linguagens e Letramentos) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Revisão de Textos pelo Instituto de Educação Continuada da PUC Minas. Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atua desde 2007 na Educação Básica Regular e na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) na rede pública estadual, em Belo Horizonte, e na rede privada. Tem interesse em estudos nas áreas de leitura, produção textual e práticas docentes. elizabethsilva@gmail.com

Francis Arthuso Paiva

Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG. É chefe e professor do setor de Letras do Colégio Técnico da UFMG. Atua no Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFMG – PROFLETRAS – como professor e orientador e em cursos de

especialização para professores. Possui interesse pelos estudos e pela pesquisa em leitura, produção de texto, colaboração, letramento digital e visual, na perspectiva da multimodalidade e da pedagogia dos multiletramentos, para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores. Seu trabalho pode ser acessado em www.profrancis.com.br Contato: francis@teiacoltec.org @profrancis7

Gisella Nogueira de Souza

Mestre em Linguagens e Letramentos pelo PROFLETRAS/UFMG. Licenciada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais em 2005, Bacharela em Direito pela Universidade de Itaúna em 2004. Advogada civil e trabalhista de 2005 a 2015. Especialista em Direito do Trabalho pela UNIASSELVI. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura na Prefeitura de Belo Horizonte/MG desde 2015. gisella.trab@gmail.com

Isadora Garcia Outeiro Araújo

Possui Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS - 2014). Atualmente, é estudante de pós-graduação no curso de Especialização em Teorias e Práticas de Leitura e Produção de Texto, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora efetiva da rede estadual de educação de Minas Gerais. profisadora.garcia@gmail.com / @isadora.garcia13

Marcos Celírio dos Santos

Doutor em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG. Professor de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Contagem. Tem graduação e mestrado em Letras pela UFMG, além de especialização em Gestão Escolar Democrática por essa mesma universidade e especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras. Desenvolve atividades de formação continuada de

professores e elaboração de materiais didáticos e interessa-se por leitura em múltiplas fontes, leitura em ambientes digitais, multimodalidade e avaliação em leitura. celirio2011@gmail.com

Valdiene Aparecida Gomes

Mestre em Letras pela UFMG e Especialista em Linguagem, Tecnologia e Educação também pela UFMG. É doutoranda em Estudos Linguísticos por essa mesma universidade. É graduada em Letras pela UNEC. Já atuou como tutora na disciplina Multiletramento, multimodalidade e recursos *on-line* na Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente é professora de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio da rede pública e professora de Língua Portuguesa para preparação para o Enem na rede particular. valdienegomes@hotmail.com

Záira Bomfante Santos

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Atua no Departamento de Educação de Ciências Humanas DECH/CEUNES/UFES e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEUNES. Integra o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Ensino, Política e Sociedade PPGEEB/CEUNES e é líder do Grupo de Pesquisa *dgp.cnpq* Estudos em Multiletramentos, Leitura e Textos – GEMULTE. Realiza pesquisas na área de Ensino de Línguas, Letramentos, Semiótica Social e Linguística Sistêmico-Funcional. E-mail: zbomfante@gmail.com

Os projetos de ensino deste livro discutem as seguintes questões, no intuito de fundamentar atividades pedagógicas que buscam desenvolver a capacidade dos estudantes para as relações cidadãs e para o mundo do trabalho.

Como as aulas de linguagem podem promover competências fundamentais para a formação do cidadão contemporâneo?

Como tornar as aulas de linguagem verdadeiras atividades languageiras, de letramento e interessantes para os estudantes?

Como os estudantes podem ler e produzir textos com diferentes modos semióticos na escola?

Como considerar a multimodalidade na produção de significado em aulas de leitura e produção de textos?

O que considerar nos ambientes de linguagem em que os textos circulam para criar projetos de ensino relevantes e interessantes para os estudantes?

