



Eduardo Fofonca
Nuria Pons Vilardell Camas
Organizadores

*Dos Letramentos
aos Multiletramentos*
*percurso histórico e práticas
escolares na cultura digital*



BUSINESS GRAPHICS
EDITORA

EDUARDO FOFONCA
NURIA PONS VILARDELL CAMAS
ORGANIZADORES

DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS:

*Percursos históricos e práticas escolares
na cultura digital*



BG BUSINESS GRAPHICS EDITORA

Equipe Editorial

Editor-chefe: Prof. Dr. Marco Antônio Lucidi

Coordenação Editorial: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Capa e diagramação: Profa. Cristiane do Amaral Peixoto

Revisão: Profa. Vanessa Hundzinski da Fonseca

Conselho Editorial

Profa. Cristiane do Amaral Peixoto

Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Prof. Dr. Gabriel Lopes

Prof. Dr. Marco Antonio Lucidi

Prof. Dr. William Vieira de Albuquerque

Comitê Científico

Dra. Ademilde Silveira Sartori - UDESC, Brasil

Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - UNINTER, Brasil

Dra. Ana Beatriz G. Carvalho - UFPE, Brasil

Dr. Bento Silva - UMINHO - Portugal

Dra. Cláudia Coelho Hardagh - UNIFESP, Brasil

Dr. Eduardo de Campos Garcia - LUI, Estados Unidos

Dra. Edméa Santos - UFRRJ, Brasil

Dr. Ezequiel Westphal - IFPR/SEC-BA, Brasi

Dr. Gabriel Lopes - LUI, Estados Unidos.

Dr. Luiz Aparecido Alves de Souza, IFPR, Brasil

Dr. Manuel Gértrudix Barrio - URJC, Espanha

Dra. Maria das Graças Targino - UFPI, Brasil

Dra. Nara Maria Bernardes Pasinato - LUI, Estados Unidos

Dra. Olivia Maria Matusse - UEM, Moçambique

Dra. Raquel R. Z. V. Schoninguer - SME - Florianópolis, Brasil

Dra. Selma dos Santos Rosa - UFPR, Brasil

Dr. Sérgio Fabiano Annibal - UNESP, Brasil

Copyright © 2021 dos(as) Autor(as)

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

BG BUSINESS GRAPHICS EDITORA

Site da Editora: <https://businessgraphics.com.br/>

Email: publicacao@businessgraphics.com.br

Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital/ Eduardo Fofonca; Nuria Pons Vilardell Camas (Organizadores) – Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021, 162 p.

ISBN: 978-65-992447-8-0

Tipo de Suporte: e-Book

Formato e-Book: PDF

1. Letramentos. 2. Multiletramentos. 3. Cultura digital. 4. Práticas escolares

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: AMPLIANDO REPERTÓRIOS INTERCULTURAIS ENTRE AS LINGUAGENS E AS TECNOLOGIAS	7
<i>Eduardo Fofonca</i>	
<i>Nuria Pons Vilardell Camas</i>	
PREFÁCIO	10
MULTIPLAS FACES DOS LETRAMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: FORMAS DE LER O MUNDO	10
<i>Nara Maria Bernardes Pasinato</i>	
1. A APROPRIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PELA BNCC: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	12
<i>Jociana Maria Bill Kaelle</i>	
<i>Eduardo Fofonca</i>	
2. LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO LITERÁRIO: SUBSÍDIOS PARA AS APRENDIZAGENS DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	27
<i>Cristiane Oliveira da Luz</i>	
<i>Nuria Pons Vilardell Camas</i>	
3. AS CONTRIBUIÇÕES E AS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .	45
<i>Mariza Antunes de Lima</i>	
4. LETRAMENTO DIGITAL E CURADORIA DO CONHECIMENTO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	56
<i>Wilzelaine Aparecida Hanke</i>	
<i>Jociana Maria Bill Kaelle</i>	
5. AS POTENCIALIDADES DO LETRAMENTO VISUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	67
<i>Andrei Rafael Galkowski</i>	
<i>Nuria Pons Vilardell Camas</i>	

6. MULTILETRAMENTOS DA CIBERCULTURA: OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS COMO DISPARADORES DE NOVOS LETRAMENTOS	78
<i>Gilso Rodinei Souza de Lima</i>	
<i>Eduardo Fofonca</i>	
7. A PROIBIÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: O IMPACTO DA LEI 18.118-PR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E AS LIBERDADES INDIVIDUAIS.....	88
<i>Thiago Felipe Assunção</i>	
<i>Nuria Pons Vilardell Camas</i>	
8. MULTILETRAMENTOS E A BNCC: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE DOCUMENTOS NORTEADORES.....	107
<i>Marcelo Luiz Vergilio Ferreira</i>	
<i>Eduardo Fofonca</i>	
9. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM AMBIENTES DIGITAIS	117
<i>Douglas Zeferino Silvestre</i>	
<i>Joelma Rodrigues Paes Nóbrega</i>	
<i>Elisa Maria Dalla-Bona</i>	
10. LETRAMENTO DIGITAL: UMA FACETA PARA O APRIMORAMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	137
<i>Wilzelaine Aparecida Hanke</i>	
<i>Nuria Pons Vilardell Camas</i>	
POSFÁCIO	152
OS MULTILETRAMENTOS DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE FERNANDO PIMENTEL (UFAL)	152
<i>Eduardo Fofonca</i>	
<i>Jociana Maria Bill Kaelle</i>	
ORGANIZADORES DA COLETÂNEA	162

APRESENTAÇÃO

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: AMPLIANDO REPERTÓRIOS INTERCULTURAIS ENTRE AS LINGUAGENS E AS TECNOLOGIAS

Esta coletânea reúne trabalhos elaborados por um grupo de mestrandos(as) e seus/suas respectivos(as) orientadores(as) no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na disciplina “Educação e Novas Tecnologias”, ministrada no primeiro semestre de 2020. Foi uma disciplina ministrada com a participação muito ativa dos(as) mestrandos(as), cujos textos reunidos, nesta coletânea, apontam para a necessária discussão entre as linguagens e as tecnologias, sobretudo, nas abordagens que enriquecem as discussões em torno dos novos letramentos e multiletramentos – numa intrínseca relação com as formas de análise crítica do mundo textual virtual e hipertextual, icônico e visual, que nos cerca de forma tão contundente na contemporaneidade.

Muitos trabalhos resultantes dessa colaboração, desde o primeiro texto, foram pontos que convergiram a pensar, criticamente, nos letramentos em seu percurso histórico, como também nas proposições que se colocam a trazer aos(às) leitores(as) um enfoque que vislumbra os documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira, como no caso da Base Nacional Curricular Comum, (BNCC/2018) e as suas implicações na adoção dos novos letramentos e gêneros textuais da cultura digital. Tais enfoque, também, implicam numa atual contextualização e entendimento destes documentos oficiais, visto que devem ser desenvolvidos em perspectivas práticas, metodológicas e culturais no contexto da Educação Básica.





Nesse sentido, é que chamamos de práticas escolares da cultura digital, pois se tem como objetivo despertar para uma compreensão do percurso histórico dos letramentos, especialmente, oportunizado o que foi dialogado em alguns dos textos que dizem respeito aos princípios educativos que decorrem na esteira da Pedagogia dos Multiletramentos. Cabe salientar a urgência de tal abordagem, diante da multiplicidade de linguagens presentes nas escolas, que possuem grande relevância que serem integradas nos contextos reflexivos e de pesquisa de mestrandos(as) que vivenciam a Educação Básica em sua plenitude.

Assim, trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) a adoção de das novas tecnologias digitais, especialmente na concretização de um trabalho pedagógico que se volte às produções de sentido do mundo estudantil, partindo e tendo como referência o mundo textual dos nossos estudantes da Educação Básica. Consideramos que tal mundo ecoa por gêneros populares, massivos, dinâmicos, oriundos das mídias digitais e das linguagens mistas e híbridas por eles conhecidos, e que devem ser adotados por nós, educadores(as), em busca de um processo educativo plural, ético, crítico e emancipatório na leitura do mundo atual.

Nosso trabalho com os letramentos envolve, sem dúvidas, um despertar para o senso democrático e atento ao analisar a vida dos estudantes – na qual as textualidades se fazem presentes nos múltiplos contextos e sentidos de vida. Esta tomada de decisão, na coletânea, possui forte apelo democrático, pois ao falarmos de formação de professores(as) que atuam na Educação Básica, estamos ampliando em suas formações na academia um repertório intercultural importante na direção de compreendermos os letramentos e sua transição aos novos e multiletramentos.

Esperamos que você, leitor(a), contemple os mundos de textualidades e reflexões que são apresentados com entusiasmo por nós organizadores, autores e autoras, numa construção coletiva, cujo propósito foi o de levar o diálogo e um curadoria crítica das práticas educativas das linguagens na contemporaneidade e, por consequência, na cultura digital.



Desejamos uma ótima leitura e esperamos que as reflexões, tecidas nos capítulos, possam despertar entusiasmo para levar ao contexto de sala de aula proposições interessantes, agradáveis e momentos dialógicos com esta coletânea.

Eduardo Fofonca (Org.)

Nuria Pons Camas Vilardell (Org.)

Universidade Federal do Paraná

PREFÁCIO

MULTIPLAS FACES DOS LETRAMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: FORMAS DE LER O MUNDO

Caros leitores e caras leitoras,

Recebi a honra de escrever este prefácio, pois, quem nos convida, confia em nossa opinião e demonstra a gentileza, que é um presente que levamos para a vida.

O presente livro traz abordagens teórico-metodológicas que evidenciam as múltiplas faces dos letramentos sociais contemporâneos, incorporados por práticas educativas e sociais, que evidenciam uma preocupação constante na formação de professores. Dessa forma, as abordagens estão em torno das principais concepções, do processo histórico e das metodologias, que são elementos-chave de todo traço coletivo, ao reunir textos que ecoam práticas e pesquisas no âmbito das linguagens e do processo formativo.

Dessa forma, caro leitor, você irá verificar que a proposta, desta coletânea, tem por objetivo conduzir a uma perspectiva dialógica, a qual possibilita aos leitores e leitoras perceberem múltiplas faces dos letramentos e de seus impactos no processo educacional, de forma dialógica e mediadora, como também um possível suporte para pensar e repensar as construções em torno das constantes mudanças na dança das linguagens e dos letramentos nas relações de ordem pedagógica.

Destacamos que os multiletramentos se fazem presentes com a criticidade dos letramentos e dos novos letramentos nos diversos contextos educacionais e, que se pode dizer, torna-se acessível numa via de mão dupla – entre a teoria e a prática. Diante disso, a coletânea oportuniza, ainda, um pensamento crítico do fazer pedagógico e de sua importância diante da premissa que é, por meio da linguagem, que os sujeitos são críticos e partícipes da sociedade, através das práticas de escuta, de dar voz às pessoas e, sobretudo, refletindo e se integrando socialmente por meio de suas compreensões e concepções necessárias aos processos formativos da linguagem.

Torna-se perceptível que os caminhos traçados pelos capítulos apresentam várias realidades de linguagem e dos seus multiletramentos, o que possibilita a disseminação de conhecimento linguístico por diversos percursos, contribuindo para que professores(as) entrem em contato com uma mudança paradigmática, comprometida com uma formação crítica de quem educa. Contudo, considero que a coletânea traz abordagens relevantes para a reflexão da Educação, da prática educativa inovadora e, em especial, das práticas que são delineadas por meio de uma estreita relação com as metodologias de ensino, o que acaba por possibilitar reflexões sobre letramentos científicos, sociais, corporais, visuais, digitais e pedagógicos, considerando um arcabouço coletivo, colaborativo e democrático.

Ressalto a importância de coletâneas como esta, que conseguem dispor de múltiplos olhares e perspectivas, realizando uma primorosa pesquisa coletiva, que dá voz aos pesquisadores e pesquisadoras ao reunir, com competência, textualidades que repensam as linguagens e os novos letramentos na/da contemporaneidade.

Além disso, leituras como essa, alimentam a alma dos leitores e das leitoras, que percebem a importância das várias faces educacionais, para que possamos auxiliar no desenvolvimento de práticas emancipadoras e sujeitos críticos numa sociedade mais justa e igualitária.

Nara Maria Bernardes Pasinato¹

UniLogos University Int. (LUI-EUA)

¹ Pedagoga e Bióloga. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com período de estágio sânduche em *Nayang University/ National Institute of Educacion*. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Possui Bacharelado em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, licenciatura em Ciências, com Habilitação em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Docente de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Atua como orientadora e professora visitante no Programa de Pós-graduação Internacional de Educação da *Logos University Internacional* (LUI-EUA). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa “TEDE: Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação” vinculado ao CNPq pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: narapasinato@gmail.com



1. A APROPRIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PELA BNCC: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

*Jociana Maria Bill Kaelle*²

*Eduardo Fofonca*³

*“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”
(Paulo Freire, 1996).*

As demandas contemporâneas batem às portas da escola: é hora de repensar as práticas da e na Educação do século XXI!

Há quase 30 anos, o grupo de dez pesquisadores do *New London Group* (1996) articulava uma nova concepção de letramentos, mais completa e abrangente, buscava estabelecer, através do prefixo *multi*, dois tipos de multiplicidade que as práticas de letramentos contemporâneas circundam: a multiplicidade de linguagens (semioses e mídias que implicam na criação de significados para os textos multimodais), assim como a pluralidade e a diversidade cultural (que a sociedade e a leitura-escrita atuais trazem à criação de significados), frutos de uma sociedade globalizada.

Quando falamos em letramentos, o que vem à cabeça está geralmente ligado ao campo da linguagem. A Pedagogia dos Multiletramentos vem ampliar e abrir o leque para as demais áreas de conhecimentos, entendendo que há uma

² Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Especialista em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq. Licenciada em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora dos Anos Finais e Médio da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. E-mail: jocianabill@gmail.com

³ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui pós-doutorado em Didática pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”. Professor do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná e Professor Visitante do Programa Internacional em Educação da *Logos University Int.* (EUA). E-mail: eduardo.fofonca@ifpr.edu.br



grande teia de formas de letramentos. Uma pedagogia diferente, nova, da qual as instituições escolares precisam experimentar e se apropriar. Enfim, “são necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012).

Com o advento das tecnologias, advindas da cultura digital, a comunicação, a circulação, a escrita e a leitura dos textos trazem novas características às linguagens. De acordo com Rojo (2012), os textos de hoje são interativos e colaborativos; rompem com relações de poder estabelecidas, principalmente, com as de propriedade (verbais, visuais, de ferramentas, das máquinas etc.); e eles são híbridos e mestiços, isto é, de linguagens, de modos, de mídias e de culturas. Neste sentido, de acordo com a pesquisadora, as probabilidades de ensino passam a ser multiplicadas, principalmente, se forem adotados aparatos digitais, já tão presentes no cotidiano dos sujeitos pós-modernos.

Desta forma, as tecnologias digitais possibilitam a modificação do ambiente em que estão inseridas, pois permitem a transformação e a criação de novas relações, especialmente, na Educação, entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem: docentes, discentes e os conteúdos a serem abordados.

Com a ampliação das possibilidades, provenientes dos aspectos tecnológicos, há um consenso de que a escola – considerada – ideal aos nossos tempos deve ser muito diferente daquela que a maioria de nós já experimentou. O contexto sociocultural no qual ela está inserida mudou. Enquanto a vida e o mundo mudam a passos largos, a escola aos poucos vai se adaptando, bem timidamente.

Apropriar-se das tecnologias na era digital implica a recriação de sentidos e significados para a construção e para o compartilhamento de conhecimentos em rede. O mundo vem vivenciando-as; dessa forma, adotamo-las em atividades cotidianas e, transversalmente, podemos estudar e pesquisar. Nesse mesmo sentido, entende-se que a aceleração do ritmo de transformações tecnológicas atuais se volta à produção de culturas e linguagens, de modo a expandir a

concepção de inteligência coletiva na sociedade, bem como pondera Lévy (1993).

Se a escola, sozinha, não é capaz de acompanhar as transformações socioculturais e tecnológicas, são necessárias políticas públicas que deem conta de subsidiar as demandas contemporâneas. E é, nesse sentido, que nasce a Base Nacional Comum Curricular⁴, documento que enfatiza as transformações na sociedade contemporânea ligadas ao desenvolvimento tecnológico e cultural. E traz à tona a necessidade de recriação da escola, apontando a essência do que tem sido o século XXI: condições de existência e as perspectivas desiguais. Nessa ótica, o documento apresenta as realidades juvenis, as múltiplas culturas e etnias, isto é, discute sobre o que a BNCC chama de “as muitas juventudes” (2018, p. 463), valorizando o protagonismo juvenil, para que os jovens sejam capazes de tomar as próprias decisões em relação à sua vida, através de um projeto que espelhe suas vivências.

Portanto, busca-se, com este capítulo, fazer uma análise no atual documento norteador da Educação Básica, na etapa do Ensino Médio. Através, dessa análise, realiza-se a contextualização histórica, cultural, social e econômica atual para justificar a necessidade desse fenômeno linguístico contemporâneo, que são os multiletramentos.

Para tanto, traçaremos considerações sobre pontos relevantes dos multiletramentos e as demandas oriundas da cultura digital na Base Nacional Comum Curricular (2018), buscando responder à seguinte pergunta norteadora: como a BNCC apropriou-se dos multiletramentos como um conhecimento essencial para os estudantes da Educação Básica, sobretudo, à etapa do Ensino Médio?

⁴ BNCC: documento norteador da Educação Básica Brasileira, Ministério da Educação, homologada em dezembro de 2018.



Do Letramento aos Multiletramentos: um percurso histórico

Para compreender os multiletramentos, construiremos uma breve linha do tempo apresentando o percurso das pesquisas até o que se entende atualmente.

O conceito de letramento apareceu, inicialmente, atrelado à alfabetização. É possível dizer que, ainda hoje, essas concepções – distintas – são bastante confundidas. Soares (1998, *apud* SOARES, 2004), na obra *Letramento: um tema em três gêneros*, confronta os dois processos, propondo suas aproximações e suas diferenças, que levam à ideia equivocada de que os dois se confundem ou até se fundem. A autora destaca que é inegável a relação entre esses dois fenômenos, embora afirme que

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem (SOARES, 2004, p.14).

Neste sentido, sob a ótica de Soares e Batista (2005, p. 24), alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana através de um sistema que abarca as capacidades motoras e cognitivas. Os mesmos autores afirmam que a concepção do fenômeno do letramento surgiu da ampliação do conceito de alfabetização. Para eles, letramento é o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua e nas práticas sociais necessárias para a participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50), portanto, na concepção dos autores, os dois fenômenos caminham juntos, lado a lado.

A discussão de letramento no Brasil nasce enraizada no contexto de alfabetização, enquanto a concepção de *literacy* (“literacia”) ganha outros espaços e significados em países como França e Estados Unidos, por exemplo. De acordo com Fofonca (2019, p. 59), é preciso considerar que os percursos da alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos seguem (ainda hoje) em discussão nas produções acadêmicas e, dessa forma, se reproduzem na cultura e nos processos de ensino e de aprendizagens. Conforme a necessidade da



apropriação das tecnologias digitais da informação e da comunicação, tais fenômenos e suas respectivas concepções são encontrados com ampliações nas discussões dessa natureza.

No manifesto de 1996 (*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, isto é, “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”⁵), o Grupo de Nova Londres discute a necessidade de haver multiletramentos, sobretudo, porque o conceito de alfabetização não consegue mais abarcar todos os meios de comunicação, de linguagem e nem de aprendizado deles. Quando Kalantzis e Cope (2006) revisitam o documento de 1996, analisam sobre como os letramentos podem cooperar visando a equidade, a justiça social e a democracia. Dessa forma, entende-se que os problemas sociais têm sido cada vez mais complexos e demandam cidadão críticos, conscientes de seu papel na sociedade. Neste sentido, questiona-se:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrante que não falam a língua nacional para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos os contextos dos fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 2006[1996], p. 10, apud ROJO, 2013, p. 14).

Se nos anos de 1990 os estudos sobre letramento partiam de uma perspectiva cognitiva, mais, recentemente, pesquisadores como Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2003 [1995]) passaram a discutir os letramentos – agora no plural – de um ponto de vista discursivo, como prática social. O termo, ampliado, passou a considerar a “multiplicidade de variações que eles podem ter, como, por exemplo, no tempo, espaço e/ou em situações de relações de poder” (KAELLE; FERREIRA; FOFONCA, p. 93 *in* FREITAS; MELLO, 2020). Diante disso, graças às transformações da sociedade, das linguagens e das textualidades (FOFONCA, 2019, p. 61) potencializadas pelas práticas *on-line*, emerge-se o conceito de “novos letramentos”, proposto por Lankeshear e Knobel (2009, *apud* FOFONCA, 2019, p. 61). Os novos letramentos de Lankeshear e Knobel (2009) são “mais participativos, colaborativos e distribuídos” do que aqueles considerados tradicionais e convencionais. Neste sentido, quanto mais

⁵ Tradução nossa.



participativa e aberta é a prática de letramentos, mais próxima é do que podemos chamar de inteligência coletiva. Portanto, novas práticas requerem novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2006).

Assim, as pesquisas chegam ao campo dos multiletramentos, estudos propostos pelo Grupo de Nova Londres (1996), difundidos no Brasil pela pesquisadora Roxane Rojo (2012, 2013, 2015), e apontam para práticas contemporâneas de “integração no mundo cultural e letrado a partir de um letramento dito social” (FOFONCA, 2019, p. 85). Neste sentido, Fofonca (2019, p. 85) reitera que

estas práticas perpassam o mundo das redes, as quais podem ser analisadas com os seus múltiplos significados, integrados à rede de conexões on-line, como também dispostas nas redes que não dispensam uma capacidade letrada para atribuir significados às múltiplas leituras, como da própria arte, da imagem estática e em movimento, da mídia digital, da (trans)mídia, enfim das diferentes práticas multiletradas presentes na sociedade contemporânea (FOFONCA, 2019, p. 85).

Dessa forma, para que a Educação se aproxime de metodologias mais inovativas, que atendam às necessidades da sociedade do século XXI, é preciso uma mudança nas estruturas escolares e “um movimento contínuo de reorganização curricular da própria Educação Básica” (FOFONCA, 2019, p. 35). Assim, surgem novos documentos e discussões que norteiam os processos de ensino e aprendizagens na busca de uma educação que seja mais justa, crítica, igualitária, democrática e inclusiva.

A BNCC e o Novo Ensino Médio: a necessidade da recriação da escola

O foco da BNCC está no desenvolvimento de competências e indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas a partir delas. Essas competências previstas pelo documento são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (sociais, históricos, culturais e políticos). Basicamente, são sobre o que os estudantes devem “saber” e, sobretudo, sobre o que devem “saber fazer”. São eles: *Conhecimento; Pensamento científico,*

crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e Responsabilidade e cidadania.

Ela orienta que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p.8). Dessa forma, busca reforçar o compromisso com a Educação de forma integral e inclusiva, através dos pilares cognitivo, social, emocional e ético.

Se os PCN⁶ seguissem um modelo linear de Educação, focado, principalmente, no avanço cognitivo, agora, com a BNCC, deve-se considerar toda a complexidade do desenvolvimento humano. Portanto, cada uma das dez competências se interrelacionam.

Um dos principais enfoques para a Educação da juventude, além de sua formação estudantil, é o estímulo do seu protagonismo. É, por isso, que a BNCC do Ensino Médio se aproxima de um novo olhar, o propósito agora está no fato de que os jovens possam desenhar com expressividade o seu projeto de vida, conforme apresenta o próprio documento:

Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

O Ensino Médio passa a ser organizado a partir de quatro áreas do conhecimento: i) Linguagens e Suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); ii) Matemática e Suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Destaca-se a autonomia das instituições para a organização destas para flexibilizar os currículos a partir das necessidades de cada comunidade escolar através de itinerários formativos. De acordo com o que diz na própria

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais - coleção de documentos que compunham a grade curricular da educação básica brasileira até 2017.



página virtual da BNCC, o MEC afirma que “as escolas e as redes de ensino têm autonomia para organizar seus itinerários formativos” devendo optar por pelo menos um deles. Essa questão ainda está em debate e possui diversos pontos em aberto sobre a sua organização.

Ainda assim, a interdisciplinaridade é um ponto crucial e determinante no Novo Ensino Médio; percebe-se no documento que as disciplinas não são mais vistas isoladamente, de forma que esse novo modelo pode contribuir para o desenvolvimento da participação e colaboração através do trabalho em grupo, interdisciplinar. Essa ideia, oriunda dos estudos sobre as metodologias ativas do conhecimento⁷, mostra que, a partir do interesse dos educandos, os conhecimentos possam ser articulados de formas diferenciadas, mais participativas e colaborativas, propiciando o protagonismo, a autonomia e a identidade social e cultural de cada estudante. A partir disso, é preciso (re)pensar as possibilidades que facilitam os movimentos que propiciam multiletramentos através de metodologias mais inovativas. Para tanto, como orienta a própria BNCC, faz-se necessário observar e reorganizar os espaços escolares, como, por exemplo, na criação de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e espaços de criação artística.

As discussões sobre as transformações das práticas e das possibilidades metodológicas têm se intensificado cada vez mais. Neste sentido, os educadores precisam compreender este plano e buscarem um direcionamento – individual e coletivo – para esse novo norte, cujo objetivo principal é gerar cidadãos que estejam preparados para as questões contemporâneas e os desafios do mundo atual, trazendo à tona o bem-estar humano, social e ambiental como prioridades deste nosso século.

⁷ Para saber mais sobre as Metodologias Ativas do Conhecimento, recomenda-se a leitura de BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.



Os multiletramentos na BNCC: desafios contemporâneos para um novo Ensino Médio

A BNCC discute, vigorosamente, a presença do letramento digital na atualidade, dando papel principal às TDIC⁸ acerca de diversos processos educativos, uma vez que, para cada campo de atuação humana, este documento anuncia o desenvolvimento de habilidades e competências que sejam voltadas para a contemporaneidade e suas práticas sociais. Isso inclui a capacidade de cada educando de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68) por intermédio dos mais variados gêneros discursivos, sejam eles, multimodais, multimidiáticos e/ou miltissemióticos.

Há de saber, também, que o documento compreende e reconhece as adversidades impostas pela sociedade contemporânea sobre a Educação. De acordo com Cabral, Lima e Albert (2019), ainda que o contexto tecnológico disponibilize uma infinidade de informações, “cabe ao usuário saber fazer a curadoria dessas informações” (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1137), ou seja, é o usuário das TDIC quem deve saber julgar, analisar e selecionar as fontes das informações, além de agir eticamente ao compartilhá-las e, da mesma maneira, saber interagir nas mídias sociais, de forma que o indivíduo não seja intolerante e nem incite o ódio. Isso se comprova na BNCC, na seguinte competência prevista para a área das linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Isso quer dizer que ela prevê o trabalho com diversos gêneros discursivos, através do que podemos chamar de educação midiática, provenientes da própria cultura digital (*vlog, podcast, vídeo, playlists, fanfics, fanzines, posts em fanpages* entre outros), e que seja norteado pelos seguintes

⁸ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

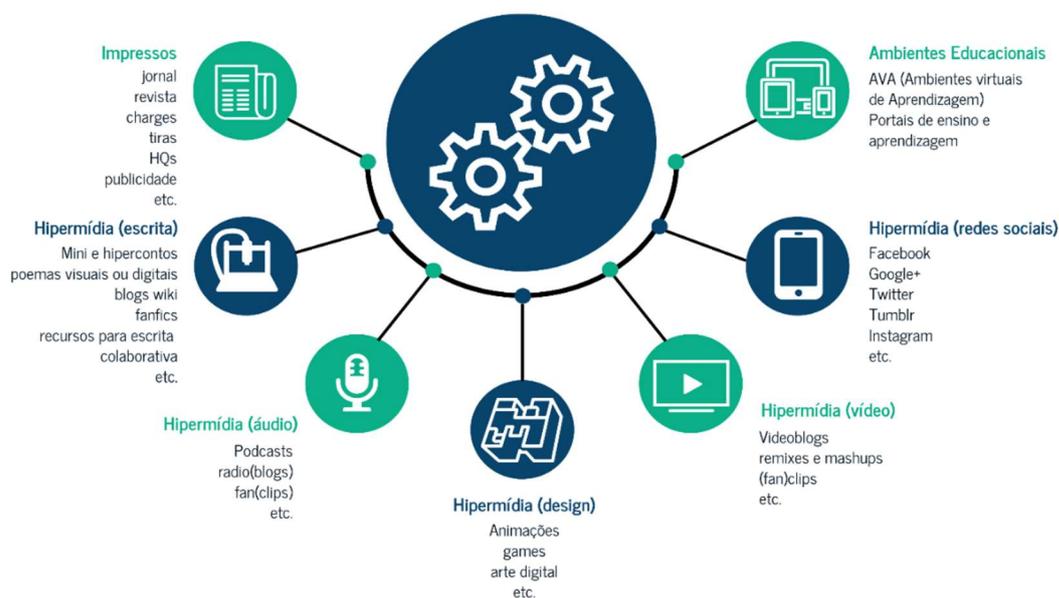


eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Dessa maneira, em relação ao trabalho com a escrita, são presumidas ações como, por exemplo, planejar, produzir, revisar, editar o texto e, possivelmente, publicá-lo, levando em consideração o contexto de produção, a estrutura do gênero e suas construções composicionais e estilísticas.

A partir dessas reflexões, a Figura 1 demonstra algumas possibilidades de multiletramentos nos trabalhos escolares apresentados pela pesquisadora da Universidade de Campinas, Roxane Rojo (2013), em sua obra *Escol@Conectad@ - os Multiletramentos e as TICs* e encontrados ao longo da leitura analítica realizada na BNCC.

Figura 1 - Possibilidades de Multiletramentos no Trabalho Escolar

Possibilidades de Multiletramentos no Trabalho Escolar



Fonte: Os autores, 2020.

Para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam efetivos, um professor precisa adotar, compreender e se apropriar dos dispositivos tecnológicos e, a partir disso, atuar baseando-se nas competências previstas na BNCC para o letramento crítico. Portanto deve pensar como alguém que participe ativamente da sociedade em que vive e que preze pelo

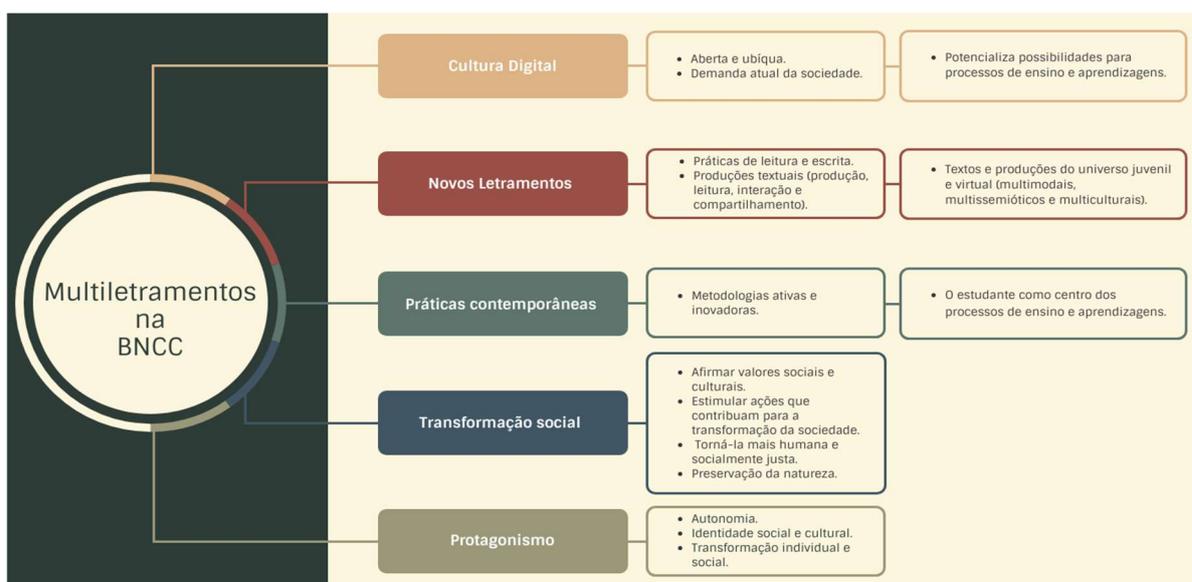


desenvolvimento de sua consciência crítica, além de sensibilizar-se na observação e nos questionamentos em relação à sua própria prática profissional, não apenas aspirando resultados no ensino e na aprendizagem, mas, ao considerar as mais variadas possibilidades dos contextos pedagógicos, isto é, que ele seja um indivíduo (multi)letrado.

Na BNCC, a escola é provocada a promover reflexões mais aprofundadas que contribuam para o desenvolvimento – no estudante – de atitudes críticas em relação aos conteúdos e à multiplicidade de mídias digitais, que eduquem para adoções mais democráticas das tecnologias e para participações mais conscientes no universo digital, afinal, é preciso letramento digital para uma ética virtual.

A Figura 2, abaixo, representa algumas reflexões às quais debruçaram-se sobre o documento para compreender melhor como a BNCC se apropriou dos multiletramentos e da cultura digital como elementos essenciais para os processos de ensino e de aprendizagens dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Figura 2 – Infográfico: Multiletramentos na BNCC



Fonte: Os autores, 2020.



A palavra *multiletramentos* aparece dez vezes no decorrer de todo o documento. Sobretudo, para definir as práticas de leitura e a produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados. Através de novas formas de produção e interação, a Base entende que

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BNCC, 2018, p. 68).

Dessa forma, a BNCC pensa os letramentos midiáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, nas dimensões ética, estética e política das adoções das mídias digitais através da curadoria do conhecimento e refletindo sobre os fenômenos da pós-verdade, as bolhas da interatividade, os limites da liberdade de expressão na web e o domínio de gêneros e produções digitais e virtuais.

O termo multiletramentos é citado, na etapa do Ensino Médio, apenas quatro vezes. A primeira delas está dentro da seção de Língua Portuguesa, sendo abordada a partir das práticas contemporâneas de linguagem, como um fenômeno linguístico da atualidade. A segunda vem como nota de rodapé e aborda, de forma explicativa, que os multiletramentos tratam das novas práticas de leitura e de produção de textos, construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses. Na sequência, a terceira vez que o termo aparece no documento, a BNCC observa a necessidade de oferecer recursos que promovam a transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos letramentos para que se obtenha um maior protagonismo por parte dos estudantes no contexto de um mundo observado pelos fenômenos da pós-verdade, da bolha social e da interação sociocultural. E, por último, apresenta uma breve reflexão sobre a cultura digital e a necessidade de novos letramentos que deem conta das demandas do século XXI. Junto à terminologia, é possível perceber as palavras *cultura digital*, *protagonismo* e *práticas contemporâneas*. Isso vem a confirmar os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, sobretudo do Grupo de Nova Londres e de Roxane Rojo – sendo os



pesquisadores que nos fundamentam neste texto – para novas formas de leitura e escrita da contemporaneidade, que são oriundas da cultura digital.

O termo cultura digital diz respeito à competência específica 7 da área das linguagens, que tem como premissa a mobilização de

práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 489).

Isso vem ao encontro com o que a pesquisadora Lucia Santaella (2013) afirma sobre a cultura digital: ela é aberta e ubíqua e, desta forma, potencializa possibilidades para o campo educacional. Em suma, o que a autora quer dizer é que a aprendizagem, sendo ubíqua, é complementada pelos processos da virtualidade e quem ganha com isso “é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre” (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Por fim, a BNCC apresenta-se como uma proposta que promove mudanças positivas – sob uma perspectiva contemporânea – tanto nos níveis de ensino, quanto na formação inicial e contínua dos docentes, que precisam se (re)educar diante das evoluções sociais de seus educandos. Entretanto, ainda é necessário que se dialogue, se estude e se debruce sobre o documento para que não sejam apenas palavras engavetadas em um armário qualquer. A discussão é necessária para que a transformação da educação realmente ocorra.

Considerações finais

Debruçarmo-nos em uma leitura mais aprofundada sobre a BNCC, analisando o que o documento entendia sobre multiletramentos e cultura digital, na etapa do Ensino Médio, fez-nos refletir sobre os propósitos e as possibilidades que essas concepções trazem consigo; além de compreendermos a necessidade de práticas multiletradas, não somente em Linguagens, mas que sejam propiciadas em todas as áreas do conhecimento.

Este estudo pode corroborar com os estudos sobre multiletramentos, cultura digital e práticas de ensino, no século XXI, compreendendo que a Base apresenta direções de práticas Linguísticas para todas as áreas, sob a ótica de que as práticas de letramentos são necessárias, motivam e promovem o protagonismo para além das paredes das salas de aula.

Ademais, é importante salientar que são diversos os desafios relativos à implementação da BNCC na etapa do Ensino Médio e que é relevante que sejam realizadas leituras e reflexões críticas, para que interpretações errôneas não se sobressaíam aos pontos positivos destacados aqui neste texto, sobretudo com a temática de currículo e de práticas de ensino. Essas questões precisam ser frutos de reflexões dentro dos cursos de formação docente e licenciaturas, sem elas é possível que “a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias” (GIROTTI, 2017, p. 422). Portanto, entendemos que não devemos esgotar as discussões e reflexões sobre documentos que norteiam a Educação Básica em contexto atual, para que com criticidade possamos potencializar a sua implementação.

Referências

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de.; ALBERT, S.. TDIC na Educação Básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº (58.3), p. 1134-1163, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v58n3/0103-1813-tla-58-03-1134.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

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

FOFONCA, E.. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos**: repercussões na educação contemporânea. Editora Prismas, 2019.

GIROTTI, E. D.. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal.** Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.

KAELLE, J. M. B.; FERREIRA, M. V.; FOFONCA, E.. Aproximações entre o pensamento dialógico freireano e a Pedagogia dos Multiletramentos: fios condutores que contribuem para a prática educativa contemporânea. Rio de Janeiro: E-publicar, 2020. Cap. 8. p. 91-101. In.: **Educação em foco: desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem**, Vol. 1, 2020.

LÉVY, P.. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

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

NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In.: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Nova York: Routledge, 2006.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P.. (org). **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. de S. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 37-65, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1812.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

SANTAELLA, L..**Comunicação ubíqua.** Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, M.; BATISTA, A.. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1812.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v.1, n. 66, 1996.



2. LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO LITERÁRIO: SUBSÍDIOS PARA AS APRENDIZAGENS DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

*Cristiane Oliveira da Luz*⁹

*Nuria Pons Vilardell Camas*¹⁰

Introdução

O presente capítulo abordará o letramento digital como subsídio ao trabalho do professor de Língua Portuguesa para a aprendizagem de Literatura no Ensino Médio. Nas perspectivas atuais de Educação, o ensino da literatura, nos três anos do Ensino Médio, é um desafio para o professor que busca aliar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em suas aulas, que pode ser elucidado sob a ótica do letramento digital em especial.

Letramento Digital implica realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das tradicionais. São novos modos de ler e de escrever através dos suportes digitais, segundo Xavier (2002). A imersão dos leitores na cultura digital

⁹ Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq. Licenciada em Letras Português e Espanhol e Respectives Literaturas pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário UniSociosc. Especialista em Educação a Distância, com ênfase em Formação de Tutores pela Faculdade São Braz. Atuou como Supervisora do PIBID (Programa instituição de bolsa de Iniciação à Docência) Língua Espanhola em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná por quatro anos. Docente dos Anos Finais e Médio da Educação Básica na rede estadual de ensino. E-mail: cris_udv@yahoo.com.br

¹⁰ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade” (Unifesp-CNPq). Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná Professora Pesquisadora no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com



trouxe mudanças também nas práticas de letramento, se compararmos às formas de ler feitas no livro, dos espaços analógicos para os espaços virtuais. A leitura de mundo, preconizada por Freire (1991), dá-se, atualmente, pelo acesso às diferentes formas de comunicar-se através do texto midiático. E para se ler e escrever, hoje, não se requer apenas o conhecimento do código linguístico e o domínio das práticas de leitura. A comunicação hoje é digital e, nesse universo cultural, o conhecimento necessário para exercer a leitura perpassa outros saberes.

Se tínhamos, como uma das máximas normativas, que saber usar e utilizar a tecnologia era ser letrado digitalmente. Conforme Xavier (2002) anunciava que o letramento digital era entendido como uma nova forma de se fazer leituras e escritas e dependiam de novas abordagens pedagógicas. Recaindo, quase que como milagre, uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita, numa escola desprovida de tecnologias conectadas, a responsabilidade ao professor e à professora, o que seria responsabilidade da instituição pelo Estado de Políticas Públicas Educacionais e Econômicas, que provessem os espaços educativos e seus sujeitos com os devidos recursos na formação inicial e continuada e na estrutura física das escolas. A tão aclamada inovação, responsabilizada ao professor e à professora, foi um dos embustes declarados que apenas repassou responsabilidades, sem assim se assumir e resolver um real problema, que se abre em diversas questões, desde quais concepções dão conta de letramento digital? O que um professor de Língua Portuguesa e de Literatura devem desenvolver para serem digitalmente letrados? Entre outras que se fariam necessárias, mas, pelo pequeno espaço de um capítulo, torna-se impossível trazer.

Neste caminho, traremos aqui essa discussão que tem nos tomado nestes últimos meses. É conveniente ressaltar que, neste trabalho, não se pretende esgotar as possíveis discussões necessárias a esta temática. Serão expostas discussões e tentativas de respostas às questões plantadas.



Da letra às letras que esperançam o imaginário

Nosso objeto de estudo está envolto na Literatura, que, etimologicamente, provém do latim *litteratura*, que representa a arte (técnica) de escrever bem, a partir da palavra latina *littera*, que significa letra. Em Coutinho (1978, p. 9-10), temos que:

Literatura é retransmitida através dos signos da escrita da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Uma das grandes fontes para a leitura de mundo está na literatura.

Conceituar essa fonte de leitura de mundo é não entender o mundo e sua evolução. "A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra", é entender que "através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana." (COUTINHO, 1978, p. 10). Ver a Literatura como a *leitura* de livros nos remete primeiro em diferenciá-los de outros textos: os literários e não literários. Sob esse aspecto, a Literatura é vista pelo uso da linguagem: a linguagem literária, sendo esta uma das características determinantes para sua definição, como referência Lajolo (1981, p. 38), "a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana". Corroborando com Hunt (2010, p. 84) ao explicitar que "pra muitos leitores, não está claro que é difícil especificar se um texto é ou não literatura apenas por observá-lo. É mais importante o valor que se atribui a ele do que as características que ele possui". Se tomamos as concepções trazidas, podemos pensar Literatura por essa interação com o leitor, é ele que irá dar sentido e valor ao texto considerando-o Literatura.

A Literatura, portanto, não é um objeto acabado apenas no texto escrito, ela é a representação na mente do leitor. O sentido de um texto literário é algo a ser construído pelo leitor. "Assim a Literatura é um efeito da leitura" (TSIMBIDY,



2008). É através do contato com as histórias que o leitor desenvolve o imaginário, trabalha suas emoções e interpretações do mundo real, podendo entendê-lo e atuar sobre ele, segundo Cadermatori (1986). Pela linguagem, propicia-se o envolvimento emocional e estético tendo também um caráter formador.

Partindo, então, desses princípios, estamos vendo uma obra literária pela Estética da Recepção preconizada por Iser (1996) e Jauss (2002), pensando no ensino da Literatura pela prática do letramento literário. O letramento literário não se restringe apenas à leitura e fruição, é apropriar-se da Literatura enquanto linguagem pelo modo singular de construção de sentidos dela própria, é um processo de diálogo com potencial de promover um encontro consigo mesmo e com a sociedade, incentivando a autonomia para a reflexão, segundo Rildo Cosson (2006).

A prática pedagógica de ensino de Literatura pelo letramento literário, segundo o referido autor, efetiva-se em quatro instâncias: no contato direto do leitor com a obra, pela construção de uma comunidade de leitores, pela ampliação de repertório e por atividades sistematizadas e contínuas com objetivo de desenvolver a competência leitora na formação do leitor. Objetivo que vem ao encontro com os documentos norteadores do Ensino Médio, especificamente as OCNS 2006 (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

A partir das concepções teóricas trazidas, faz-se necessário reflexões à cerca de como podemos ressignificar o ensino da Literatura no Ensino Médio?

O Ensino da Literatura

Para explicitar o ensino da Literatura no Ensino Médio, no Brasil, tomar-se-ão os quatro documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - parte II (PCN, 1999); PCN para o Ensino Médio (2002); Orientações Curriculares Nacionais – linguagens códigos e suas tecnologias (OCNS), 2006; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzidos com a



finalidade de orientar as concepções do componente curricular de Língua Portuguesa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é pautado sob os mesmos pilares do Ensino Fundamental, os quais se apropriam dos conceitos bakhtinianos, em que o trabalho com a linguagem deve-se deslocar para seu uso, dispondo que o trabalho aborde a diversidade de gêneros discursivos, dentre os quais o texto literário é um deles. Nessa perspectiva, a Literatura só ganha espaço pelo uso artístico da linguagem e pela capacidade de uma vivência estética, pois se destaca o tratamento fixo para as estruturas dos gêneros textuais, visando a competência do aluno para a interação social por meio da linguagem. Não haveria, então, preocupação com o ensino da Literatura, o texto literário serviria de pretexto para o ensino da língua e das estruturas textuais. Não há, no PCN, uma proposta para o ensino da Literatura em específico. Ele prevê que não se divida o ensino da Língua Portuguesa em língua e literatura como componentes curriculares, desse modo, a Literatura acaba ficando deslocada, já que ora está relacionada às artes e ora à língua.

Pela presença da lacuna, na proposta de trabalho com a Literatura, o PCN + EM, de 2002, publicado como documento complementar, trouxe apenas uma proposta em relação à Literatura como função mobilizadora para pesquisa de aspectos culturais e históricos. “Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas” (BRASIL, 2002, p. 19), reincidindo numa historiografia para o aprendizado da Literatura, observado por alguns estudiosos como uma prática que não traz a real dimensão das potencialidades do texto literário.

A OCN (2006) teve como objetivo apresentar uma forma mais sistematizada para a reconstrução do novo currículo para o EM, trazendo uma maior abordagem sobre a Literatura. O documento adota a perspectiva teórica do letramento, abrindo espaço para a educação literária e a formação do leitor.



Traz as orientações divididas em quatro capítulos: o primeiro “Por que a literatura no Ensino Médio?”; o segundo “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”; terceiro “A leitura literária”, subdividida em três tópicos: “A importância do leitor”, “Que leitores somos” e “Formação do leitor crítico na escola”; e o quarto capítulo “Possibilidades de mediação”, também, subdividido em três partes: “O professor e a seleção dos textos”, “O professor e o tempo” e “O leitor e o espaço”. Há, assim, a relevância para o trabalho com o texto literário, propondo como conteúdo de base, no Ensino Médio, a Literatura Brasileira e a formação do leitor literário, promovendo o letramento literário, ou seja, a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e de escrita pertinentes ao campo da Literatura.

Pelo documento, o ensino da Literatura deve então sair de uma abordagem estratificada dos conteúdos classificatórios das escolas literárias, ou da estruturação de gêneros, para o letramento literário. O letramento literário é o processo de apropriação da Literatura enquanto linguagem para, através dela, construir sentidos e desenvolver uma visão crítica referente à obra e à realidade.

Na leitura e escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada (COSSON, 2006).

Sendo o letramento a prática que se dá pela leitura e escritura de textos literários, a experiência com a linguagem literária, “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.” (COSSON, 2006, p 17). Assim, pode-se inferir que a OCN (2006) traz também as concepções teóricas da estética da recepção quando aponta que para letrar é necessário a experiência com o texto integral para fruição:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de

conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006, p. 55).

A estética da recepção auxilia a compreender os efeitos do texto literário, pois todo ato de leitura envolve o dialogismo entre o objeto artístico e seu leitor que é aquele que confere o valor ao texto. A Literatura não está no objeto texto acabado, ela se dá na recepção do texto literário, na representação, na mente do leitor. Concordamos com Dalla-Bonna (2012, p.55) que “o texto não é a única fonte de produção de sentido: ele é um produto inacabado, um conjunto de indeterminações que somente a colaboração ativa do leitor pode transformar num sistema ordenado de significações”. Para Iser (1996), a Literatura se concretiza apenas na leitura, feito de lacunas que se confirmam, ou não, pelo escrito, em que o texto é o objeto imaginário virtual “é imaginário à medida que não é dado, mas pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do receptor” (ISER, 1996. p.20).

Para Jauss (2002), a leitura literária é um ato comunicativo do leitor com a obra de arte, sendo uma recepção ativa, pode ser aprovada ou recusada pelo leitor pela quebra do horizonte de expectativa que pode ser definido como a memória literária de todas as leituras realizadas anteriormente, onde por essa quebra dada pelo escrito implícito ou explícito leva o leitor a uma nova percepção do seu universo e a obra lida vai sendo atualizada pelo leitor no momento histórico em que é lida. “A troca estimulada pela leitura, que parece colocar dois indivíduos em pé de igualdade, está em vias de chegar ao atrito e ao rompimento” (JAUSS, 1993, p. 99), e, nessa reflexão, é pelo atrito que o prazer estético se dá. Portanto, o gosto pela leitura pode ser aprendido num processo de letramento literário pelas concepções de leitura pela teoria da recepção.

Se a prática de leitura é esse percurso na busca de atribuir sentido à construção do texto, ela pode ser propiciada pela escola, uma vez que as OCNS apontam que as aulas de literatura sejam um espaço socializador de leituras, onde o professor possa mediar as discussões.

Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme:

evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas legítimas (BRASIL, 2006, p. 68).

Fica claro que, segundo este mais novo documento, o professor de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, trabalhe no sentido de centralizar a obra literária com enfoque no aluno como leitor. Dessa maneira, é possível então pensar o ensino da literatura através da criação de uma Comunidade de Leitores, preconizada por Cosson que será abordada adiante.

Por ser mais recente e pouco difundida e divulgada, a OCN não se incorporou às práticas pedagógicas de muitos educadores. O que torna necessário um trabalho no sentido da formação dos professores, para que esses conceitos teóricos possam subsidiar as práticas e abordagens das aulas contribuindo com um novo fazer curricular. Porém, para que realmente esse fazer curricular seja novo, ele precisa estar em concordância com seu tempo atual, que hoje se subjaz pelas tecnologias. Então, quais seriam os saberes necessários a esses educadores para que possam realmente inovar sua prática na perspectiva do letramento literário com as Tecnologias Digitais (TD)?

Talvez tenhamos que recorrer à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, além de ter caráter normativo, também, estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades essenciais. A Literatura é contemplada na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica, quando se trata da valorização e da fruição das manifestações artísticas e culturais, englobando o mundo e o local, para além da possibilidade de praticar da produção artístico-cultural (2015). Como competências ao Ensino Médio, tem-se a formação de um leitor protagonista, crítico e interprete daquilo que vive, portanto, poderíamos considerar as leituras do mundo, formando um aluno, dialeticamente, incluído na percepção, não apenas da fruição, mas do entender a Arte como manifestação humana engajada para além de sua época, teríamos neste quesito o letramento literário possibilitado, também, pelas TD que ampliam as funções analógicas, já que, num celular na palma da mão, aluno/a e professor/a tem o livro, o filme, os museus, a história, a pesquisa, a



sistematização e a criação como potencialidade de desenvolvimento das aprendizagens.

Neste ponto, tentaremos trazer no próximo tópico o letramento digital, partindo do entendimento do letramento literário que temos como concepção para a prática pedagógica de levar os estudantes a se tornarem críticos e reflexivos por meio da Arte e suas linguagens, não apenas na fruição, mas, sobretudo, na capacidade de ler seu mundo para poder aprender a estar e ser no mundo.

O Letramento Digital

Em um pesquisa feita, com o objetivo de analisar o processo de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, em suas práticas docentes, Santos e Lacerda (2017) puderam observar que as concepções individuais e diferentes de cada professor para o letramento digital influencia sua prática pedagógica para a aprendizagem com o uso das tecnologias, levando-os a uma inadequação, no que se refere à aprendizagem da língua, sendo comum o professor moldar a didática de sua aula e focar no gênero através do impresso, acreditando que estão trabalhando o letramento digital.

No nosso entendimento, essa mídia não é suficiente para trabalhar todos ou boa parte dos gêneros digitais ou para o letramento digital dos alunos, P1 e P3 se limitam à parte teórica do letramento digital e prendem-se ao livro didático, à folha impressa, onde o gênero digital não será “vivo” e “complexo” como o é e se apresenta no meio digital, de onde se origina [...] O letramento digital no impresso ainda é muito comum [...] é uma forma inadequada de trabalhar um gênero digital em sala de aula. (SANTOS; LACERDA, 2017, p.16)

Esse é um dos fatores que mostram o quão importante ao docente é se apropriar das concepções de letramentos para o uso das tecnologias. Entretanto, há de se entender que são diversas as esferas em que se pode usar a comunicação e a linguagem escrita. Uma delas é a virtual dinamizada pelo digital. O que nos leva a afirmar que entre os letramentos, temos o letramento digital como “um dos vários tipos de letramento que uma pessoa pode se familiarizar e pode ser aplicado ao domínio das tecnologias digitais” (MOTTA;



FOFONCA, 2019, p.80). Focar apenas nessa compreensão pode vir a contribuir com uma visão redutora, diante das diferentes e convergentes definições para o termo. Xavier (2002) já anunciava que o LD poderia representar em formas de leitura e escrita diferentes, porque um novo suporte exige outras competências que vão além daquelas necessárias para a leitura e a escrita no livro ou nos suportes analógicos. Podemos explicitar LD como a apropriação e a aplicação das competências diversas que envolvem a comunicação em ambiência virtual.

Souza (2007) aponta o letramento digital em dois aspectos, aqueles que o veem com uma visão restrita sendo definido como habilidades para usar os recursos digitais, como acessar os dispositivos, ler e escrever na tela, enviar e mails, etc., e, assim, “convergem em visões que não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital” (SOUZA, 2007, p.58); e aqueles que “tomam tal processo como prática social, culturalmente constituída”, com uma visão mais abrangente. Nesses casos, letramento digital pode ser também entendido “como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentadas por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente” (SOUZA, 2007, p.60).

Entretanto, por ser letramento, deve-se entender, como Ribeiro e Freitas (2011, p.66) explicam que há a exigência “dos usuários a utilização crítica das tecnologias digitais, através da busca por informações, de sua compreensão ativa, transformando informação em conhecimento compartilhado” e concluem que “ser letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativamente seus diferentes propósitos, em diferentes contextos” (Ribeiro e Freitas, 2011, p.67). No propósito da Educação, o grau de letramento digital dos professores é de fundamental importância na transposição da informação em conhecimento compartilhado. Quanto mais letrado digitalmente o professor se encontra, mais consegue conceber sua prática pedagógica para também inserir num processo de letramento digital do aluno.

Na perspectiva de Educação, que considera as diferentes práticas sociais de letramento, alunos e professores aprendem juntos. Os alunos,



indo além de meros receptáculos, precisam aprender a encontrar, nas diferentes formas de comunicação, as informações com autonomia, questionar e avaliar o que foi encontrado e produzir conhecimentos. O professor, nesse sentido, deve ser o mediador que leva o aluno a construir conhecimento. E, por fim, os ensinamentos devem adquirir uma dimensão de uso social, não permanecendo somente na escola (RIBEIRO FREITAS, 2011, p.69).

Conhecer as tecnologias pelas práticas do letramento digital podem contribuir para uma educação emancipatória (FREIRE, 1963, 1979^a, 1979^b, 1997), podendo transformar a escola numa rede de compartilhamento de saberes. Entretanto, sabemos por diferentes pesquisas (CAMAS, 2012) que somente a tecnologia não faz milagres no espaço escolar, a grande diferença está na formação dos professores para o denominado ciclo do conhecimento (CAMAS, 2012), que propicia dentre os letramentos necessários na formação de qualquer professor: o digital.

Ao trazermos para o debate o letramento digital, pretendemos dialogar com o letramento literário e os documentos oficiais, posto que todos, ao tratarem do Ensino Médio, nos colocam ao lado do ideal freiriano na intenção da formação de professores e alunos por meio de uma (2000, p. 32) “educação crítica, (...), não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo” (FREIRE, 2000, p. 32). Logo, uma escola crítica e emancipadora democrática deve se encontrar: “aberta à realidade contextual de seus alunos para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto” (FREIRE, 1993, p. 100).

Uma escola com um professor que desperte a curiosidade, a fruição e a crítica, deverá estar alicerçada a um projeto ético e político, que amplie as possibilidades de vida e de liberdade humanas, pela humanização de homens e mulheres. A ideia, portanto, é que a leitura da palavra proporcione a leitura crítica do mundo e permita a compreensão da sua realidade social e política. Essa seria a essência da educação emancipadora, que possibilite ao aluno e ao professor o exercício de desenvolvimento da consciência crítica, de sua leitura do mundo, para tornar-se protagonistas da própria história, com capacidade de transformar e aprender.



Ao entendermos os letramentos digital e literário, entendemos a potência da Língua Portuguesa e sua Literatura na formação crítica de gerações. Entender a Arte pela Arte, que se descortina na palma de nossas mãos conectadas, pode exercer a possibilidade de alunos e professores irem além do autor estudado, abraçarem o mundo possível na criação de outras linguagens possibilitada pela experiência que não deve ser entendida como virtual, mas de autorias, coautorias e transformações pessoais e sociais.

A curadoria do conhecimento e a formação de leitores

Uma nova abordagem de ensino de Literatura, no EM, envolve a convergência de estratégias metodológicas e não apenas a escolha de uma. Mas, há uma que reúne em si outras práticas de leitura que é o compartilhamento de leituras por um grupo de pessoas que se alternam em momentos de leitura individual e em grupo podendo ser mediadas, culminando em situações de aprendizagens e, assim, possibilitando o letramento literário e a formação do leitor. O compartilhar leituras recebe nomes distintos e foi por Rildo Cosson nominado de Círculos de Leitura. Os círculos são uma prática privilegiada de “constituição explícita ou formal de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p.139).

Segundo suas explicações, não há leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade de leitores, e é, por meio da participação, nessa comunidade, que o indivíduo se constitui como leitor. “Só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa” (COSSON, 2014, p.137).

indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (COSSON, 2014, p.138).

Desse modo, o processamento de um texto apesar de individual é sempre social, e o dialogar sobre essas interpretações e processos, estreita laços, reforça identidade e solidariedade entre as pessoas, amplia repertório,



pois viabiliza aprendizagens emancipatórias, podendo então essa comunidade ser construída numa escola pela prática dos círculos de leitura, haja vista seu caráter formador.

os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo de leitura individual por meio do compartilhamento de leituras e do diálogo em torno da obra selecionada (COSSON, 2014, p.139).

Ao se pensar na aplicação dessa prática, na escola, Cosson (2014) explicita o modelo de Harvey Daniels (2002) que não será o enfoque aqui, por se tratar de uma das formas de aplicação dos círculos de leitura que no entendimento, deste trabalho, pode ser mediado e modelado com a diversidade de modos e estratégias de leitura as quais o professor pode experimentar desenvolvendo novas abordagens convergentes com os pressupostos por ele elegidos para a formação do leitor literário. A despeito, dessas possibilidades, enfocaremos a curadoria do conhecimento, pois, ela converge com o todo explicitado até aqui e pode vir a contribuir para a criação de uma comunidade de leitores em ambiente virtual e, assim, transpor o fazer pedagógico.

A curadoria do conhecimento é trazida como a prática pedagógica “realizada por meio de pesquisa em ambiência imersiva do meio digital” (CAMAS; FOFONCA, 2019, p.12). Possui como ação a pesquisa orientada com objetivo de desenvolver a construção do conhecimento a cerca de um campo, de forma ativa e participativa, visando a autonomia dos sujeitos. Pesquisa orientada não como aquela, habitualmente, feita nas aulas, ou proposta como trabalho escrito, no qual o professor sugere referências e/ou determina os locais de busca, orientando no sentido de uma sistematização de dados seguros. Orientada no sentido de mostrar caminhos e não entregar prontos, abrir às diversas possibilidades de um campo conceitual, levando o aluno a construir os seus caminhos de aprendizagens. Pesquisa que utiliza múltiplas linguagens e que se apresente na sintetização do conhecimento de um dado assunto. Logo, exige uma postura ativa e colaborativa, colocando aluno e professor lado a lado no processo de construção como curadores. O curador é aquele que “encontra, agrupa, organiza e compartilha o que há de melhor e mais relevante sobre um

assunto específico” (CAMAS; FOFONCA, HARDAGH, 2020, p.121), transformando a informação em conhecimento acessível que, após sintetizado, o conhecimento venha ser compartilhado.

É por essas características que converge no compartilhar das leituras dentro de um círculo de leituras. Onde aluno e professor irão curar os conhecimentos de uma obra literária, compartilhando os saberes no grupo e até fora dele. Haja vista que a curadoria se realiza no ambiente virtual, é necessário o letramento digital para sua prática, pois, é nele que se pautará a facilitação do acesso e do entendimento dos processos de criação, co-criação, *copyleft* no uso das linguagens para a construção do discurso.

Tomamos a liberdade de indicar uma exemplificação, não de modo que ela seja tomada como modelo, mas que possa ilustrar o exposto e ser reconstruída. Pensemos uma escola na qual se desenvolve um projeto de leitura com quinze minutos diários cedidos para a leitura individual de uma obra literária escolhida pelos próprios alunos, ou sugerida pelo docente, atrelada a aulas exclusivas denominadas de “café literário”. Ali, nesse espaço, os alunos são convidados a expor oralmente suas impressões a respeito do livro que estão lendo e dialogar com o grupo. Esse diálogo é mediado pelo docente e, por vezes, pelos próprios estudantes, que vão introduzindo questionamentos relevantes sobre aspectos da obra, podendo ser relacionados ao gênero, autor, trechos da narrativa, entre outros. Para uma organização e periodicidade de encontros, os “cafés literários” coincidem com os capítulos do livro escolhido (quatro capítulos correspondendo a quatro encontros, sendo a cada encontro a tomada de um dado capítulo).

A curadoria pode ser feita antes ou depois das discussões, quando suscitada a ampliação de um determinado aspecto relevante do livro em questão e deve ser feita individualmente na web e compartilhada entre o grupo com o auxílio de um recurso tecnológico como “*trello*” ou “*padlet*”. Ambos os aplicativos citados são páginas digitais que funcionam como murais virtuais onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (imagens, vídeos, documentos de texto, links, mapas mentais) em qualquer lugar da página, construindo



coletivamente um grande acervo de saberes, em formato hipertexto, um hipermural. Os usuários, assim, realizam uma construção coletiva/colaborativa de pesquisa e podem compartilhar essa página entre si e com os amigos.

Tomemos de exemplo a turma do segundo ano, do Ensino Médio, que decidiu ler a obra *Don Quixote*, de Miguel de Cervantes. E que, para o primeiro café, corresponde a ativação do conhecimento prévio da obra, (nesse caso os alunos ainda não irão ler individualmente a obra antes) foi solicitado que antes buscassem pesquisar algumas palavras-chaves fundamentais para o entendimento da figura do protagonista, tais como: cavaleiro errante, cavaleiro da triste figura, novelas de cavalaria, rituais de cavalaria, para então chegar à conclusão (construção do conhecimento) do que é ser um cavaleiro medieval e, assim, inserissem no “*padlet*”, disponibilizado pelo professor, a síntese de sua pesquisa dois dias antes do café. Os educandos ao realizarem a sua curadoria na web incluíram no mural imagens, vídeos, termos do dicionário, músicas de cavalaria, tópicos para as regras de cavalaria etc. Na sequência, eles deveriam realizar a leitura geral do mural para dialogar no encontro sobre essa leitura. No dia do encontro, os diálogos foram voltados para expor oralmente como foi a pesquisa, o que entenderam com ela, o que ampliaram com a leitura do mural, o que não entenderam e, assim, na dialogicidade do próprio ato de curadoria, em grupo, chegaram as suas conclusões da conceituação do que é um cavaleiro medieval.

Dessa forma, também, ativaram o conhecimento prévio necessário para instigar o interesse pela leitura da obra ao serem convidados a lerem juntos alguns parágrafos do primeiro capítulo e continuar a leitura individualizada até o próximo encontro onde, na continuidade do círculo de leituras, conversarão sobre o protagonista apresentado pelo narrador.

Considerações finais

Construir novos saberes e novas aprendizagens é parte inerente à função do professor. É nela que se dá o grande processo de aprender ensinando



e ensinar aprendendo, na postura didática do ato educativo. É esse construir juntos os caminhos para o conhecimento que inspira a buscarmos sempre fazer melhor num constante crescimento. A busca que motiva o prazer com o ato de aprender é ideal a todo educador cujo gosto pelo aprendizado seja a mola propulsora dos educandos. E um dos desafios dos professores de Letras é abrir as portas para o gosto pela leitura.

Esse objetivo vem a cada dia se mostrando real frente às metodologias que centram a leitura e o contato com a obra em sua totalidade, fazer fruir o texto e convergir com ele e poder compartilhar as experiências de leitura em grupo, para, na troca, compor novos sentidos ao lido. Unindo as múltiplas formas de comunicação atuais para poder adentrar a Literatura na era digital e fazê-la circular no ciberespaço e, neste mesmo, compartilhar do prazer com a leitura e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores. É o que se propôs trazer como potencialidade para o trabalho com a Literatura, no Ensino Médio, nas páginas aqui transcritas. Pensar na Educação como uma rede de saberes que se entrecruzam.

Dessa forma, pode-se concluir por essa reflexão teórica, aqui exposta, que, ao convergir metodologias na construção e aproximação da Literatura e das Tecnologias na busca de um entendimento reflexivo, o letramento digital e o letramento literário são subsídios para a prática pedagógica dos professores de Letras, e que contribuições como a curadoria do conhecimento e os círculos de leitura corroboram com a apropriação crítica da Tecnologia num contexto didático e possibilitam uma inovação no fazer pedagógico em prol de uma Educação de qualidade que desenvolva as potencialidades do aluno-leitor. Sendo importantes conteúdos formativos dos educadores para que haja a aplicabilidade das ideias apresentadas aqui e, assim, poder vivenciar a experiência prática de mudar os paradigmas educacionais dentro das novas tecnologias.



Referências

- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO A. D.; ARAGÃO C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.
- CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMAS, N. P. V. Literacia da Informação na formação de professores. In: TONUS, M.; CAMAS, N. P. V. **Tecendo os fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor**. Curitiba: CRV, 2012.
- CAMAS, N. P. V.; FOFONCA. E. A Curadoria de conhecimento em ambiências imersiva e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, v.14, n.31, 2019.
- CAMAS, N. P. V.; FOFONCA. E.; HARDAGH. C. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimentos na Cultura Digital. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v.3, n.1, 2020.
- COSSON, R. **Letramento Literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012.334.f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FREIRE, P.. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do Processo. **Revista de cultura da Universidade do Recife**, nº 4, abr-jun, 1963.
Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

HUNT, P.. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, W.. **O ato da leitura: uma teoria de efeito estético**. São Paulo: Editora: 34,1996, 2v.

JAUSS, H.R. A estética da recepção: colocações gerais. IN: lima, Luz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H.R.**A literatura como provocação** (História da literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 1993.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, L.D.; FOFONCA E. A pedagogia dos multiletramentos e os desafios de uma mudança paradigmática educacional: alfabetização e novos letramentos mediante à adoção de tecnologias digitais. **Convergências Tecnológicas e Imersivas na Educação Básica**. Eduardo Fofonca; Nuria Pons Vilardell Camas (Org) – São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS M. T. de A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Revista Educ. Technol**. Belo Horizonte: v. 16, n. 3, p.59-73, set./dez 2011.

SANTOS, H P.; LACERDA N. A. O letramento digital na prática docente do professor de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 4, n. 1, p.72-92, 2017.



3. AS CONTRIBUIÇÕES E AS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mariza Antunes de Lima¹¹

Introdução

A Educação Física e a sociedade, como um todo, vêm sofrendo os impactos dos avanços tecnológicos que reconfiguram os modos de viver e de agir no mundo. Esse mesmo mundo que acompanhou o nascer e o desenvolver de uma Educação Física escolar dividida por uma equação ainda não muito bem resolvida que dicotomiza o corpo e a mente, como se eles fossem elementos separados e desconectados.

Os modos de se conectar nas sociedades contemporâneas também passaram por reconfigurações que colocam o mundo analógico em coexistência com um mundo digital que amplia as potencialidades e horizontes de alcance dos indivíduos. O corpo também passou por reformas significativas. Ao passo que ele tem uma estrutura individualizada, o corpo não tem mais um modelo universal e epistêmico, ele é agora, plural. É múltiplo por excelência, sua forma é ajustável.

Nossos cérebros e mentes passam por constantes reconfigurações à medida que o mundo se faz, refaz e desfaz neste tempo célere de transformações constantes e imprevisíveis. A tecnologia dita novas velocidades e organizações.

A cultura, a linguagem e o conhecimento em tempos ágeis resultam em contribuições e implicações para os e nos modos de brincar, jogar e se

¹¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Física Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Educação Física pela Universidade Positivo e Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: euvoudebike@gmail.com



movimentar nas aulas de Educação Física escolar que são conteúdos obrigatórios do currículo escolar componente da área de Linguagens.

O corpo é o objeto da Educação Física por excelência. O corpo que fala encontra terreno para exteriorizar sua potencialidade nos espaços de aula de Educação Física (doravante EF). É nas quadras da escola que se pode ampliar as possibilidades do modo de usar, de viver e experienciar seus corpos. Boas práticas educacionais podem ser bastante benéficas aos aprendentes.

É, nesse espaço, todavia, que se observa um certo silenciamento dos corpos que são captados pela sedução de artefatos tecnológicos que os imobilizam durante todo o tempo livre desses aprendentes. Whitehead (2018), Santaella e Feitoza (2009), Prensky (2012), entre outros autores, colaboram, significativamente, para refletir e incidir luz sobre tal problemática.

Os jogos digitais, cada vez mais realistas, somados às irresistíveis e inescapáveis redes sociais, que numa rolagem infinita obstaculizam a experiência do real e nos atraem para o virtual. “Googlar”, maratonar, postar, passar de fase, *hashtag*, entre outros, são os vocábulos do momento.

Não são apenas as palavras que mudaram, mas também o como se joga, brinca, pratica esporte, vive o lazer e estuda. A Tecnologia propicia múltiplas possibilidades de se viver nessa Cibercultura, tirar proveito dela, em benefício de uma vida saudável e qualificada, é o que se pretende com o que se chama de letramento digital.

Nesse sentido, à Educação Física cabe o papel de promover práticas da Cultura Corporal do Movimento, que possibilitem uma interpretação do cenário contemporâneo, abarcando e captando elementos da cultura que cerca os partícipes dessas aulas, a fim de contribuir para a minimização dos prejuízos físicos e a maximização da utilização em benefício de uma vida qualificada.

Letrar corporalmente os aprendentes, também, significa promover, concomitantemente, práticas de um letramento digital. Ao jogar games digitais, ao utilizar determinados aplicativos de práticas de exercícios físicos, ou se valer



de *exergames*¹² - cuja simbiose entre corpo e máquina é potencializada, requer a compreensão, pelo educando, de todo o processo envolvido nessa prática social.

As convergências, se possíveis, do letramento digital e corporal observadas a partir das suas contribuições e implicações nas aulas de Educação Física escolar é o tema deste capítulo. Para atingir tal intento, este trabalho se valerá de uma revisão narrativa alicerçada por livros, artigos, revistas e sites relacionados à temática de modo que possibilite observar e encontrar as contribuições e as implicações do letramento digital como elemento potencializador das práticas de movimento dos aprendentes.

Letramento Digital e Letramento Corporal

Os avanços tecnológicos buscam, de modo geral, contribuir para o melhoramento da condição de vida dos indivíduos do planeta, nesse sentido Castells (1999, p. 43) argumenta que a “tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”.

A escrita é uma das tecnologias significativas que impactam a sociedade como um todo. Saber ler e escrever é fundamental para viver em sociedade. A valorização dessa técnica caracteriza o corpo social contemporâneo como sendo uma sociedade “extremamente grafocêntrica”, como pontuado por Soares (2019, p. 50).

Ler e escrever, somente, não tornam a pessoa que lê e escreve, um indivíduo letrado, mas sim uma pessoa alfabetizada. Ensinar a decodificar os signos linguísticos cabe ao processo de alfabetização, ao passo que ampliar a leitura, os usos da leitura e da escrita e a maximizar a interpretação é um passo além da alfabetização, cabe às práticas de letramento.

Para Soares (2005, p. 50), “saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com

¹² Traduzido do inglês: jogo de fitness, exergaming ou exerc-gaming ou gamercising é um termo usado para videogames que também são uma forma de exercício. O exergaming conta com a tecnologia que rastreia o movimento ou a reação corporal.



competência” é de extrema relevância no cenário atual. Isso porque não se lê e escreve mais apenas em folhas de papel. A era digital já é uma realidade.

De acordo com Veen e Vrakking (2008, p. 43), “a internet é tão real quanto a sala de estar da sua casa, ou quanto a sua escola”, segundo os autores, a internet é “um local de encontro, um ciberespaço social”. Martha Gabriel (2012) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que não somos mais *ON* ou *OFF*, segundo ela, somos *ON* e *OFF* ao mesmo tempo.

Estar conectado, na maior parte do tempo, implica a necessidade de práticas de um letramento digital, haja vista a importância de interconectar as experiências sociais dos estudantes às práticas educacionais de aprendizagem que podem colaborar para a construção de uma visão crítica e reflexiva do uso das plataformas e aplicativos digitais.

O artigo de Souza e Luz (2019, p. 31) busca encontrar as convergências entre a chamada ubiquidade tecnológica presente na vida social dos estudantes e os reflexos nas práticas educacionais da Educação Básica. As autoras afirmam que a conexão entre as práticas do mundo social e as práticas educacionais “quando contextualizada provoca uma nova visão de mundo” dos educandos e de seu aprendizado.

As práticas sociais dos estudantes também passaram por mudanças significativas do ponto de vista conceitual. Os jogos de vídeo games, por exemplo, que outrora eram mal vistos e considerados potenciais prejudicadores da manutenção da saúde e do bem-estar físico de jovens, já foram superados e uma literatura mostrando exatamente o contrário do que se pensava é encontrada, como apontam e discutem Finco e Fraga (2012).

A Educação Física é uma prática social e é, também, um componente curricular da área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, apresentados pelo documento norteador da Educação Básica brasileira, a saber a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018).

Documento esse que coloca a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica a ser desenvolvida com vistas à compreensão, como



determina a BNCC (BRASIL, 2018, p. 11) de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 65), ao indicar as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, preconiza que deve “utilizar diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”, dentre as linguagens a digital e a corporal se destacam.

O termo letramento corporal é apresentado, estudado e discutido pela professora e pesquisadora Margaret Whitehead (2019). Sua definição indica que o “letramento corporal pode ser descrito como a motivação, a confiança, a competência motora, o conhecimento e a compreensão para manter a atividade física ao longo de toda a vida” (WHITEHEAD, 2019, p.5).

De acordo com a pesquisadora, “o letramento corporal ficará evidente em muitos aspectos do cotidiano e na sua interação com outros, bem como em ambientes específicos de atividade física” (WHITEHEAD, 2019, p.18). O letramento corporal é uma capacidade a ser desenvolvida e dada as devidas atenções durante o processo de escolarização.

Se as práticas sociais dos estudantes são mediadas por elementos da cultura digital e da cultura corporal do movimento, correlacionar e conectar tais práticas às experiências de letramento digital e corporal é urgente e necessário no cenário contemporâneo.

Práticas de letramento digital na Educação Física Escolar

A cultura digital reorganiza o fazer diário das aulas de Educação Física escolar e na forma como as pessoas praticam atividades físicas, ou seja, o lazer, a recreação, o esporte, a educação física e as aulas de Educação Física escolar.

As novas configurações sociais mediadas por artefatos tecnológicos impulsionam uma diferente concepção de cultura que, de acordo com Vagheti *et al* (2010, p. 62), deixaria de ser compreendida como “experiências, crenças,



valores e tradições” e, passa, segundo os autores, a ser tratada como “campo de batalhas, de contestação e de invenção do conhecimento” que se refazem constantemente.

A cultura física, corporal ou motora, como pontuam Neira e Nunes (2014, p. 210), “traduz-se em uma nova parcela da cultura mais ampla e integra as conquistas materiais e simbólicas específicas de uma sociedade”, especificamente envolvendo segundo eles “o exercício físico, a ginástica, a recreação o treinamento esportivo, a dança, entre outros”.

Os jogos digitais, os *exergames*, maratonar no *streaming*, praticar toda e qualquer modalidade esportiva monitorado e/ou acompanhado por aplicativos específicos, as bicicletas, os *skates* elétricos são exemplos da necessidade e da urgência de práticas de letramento digital em benefício do letramento corporal dos educandos.

Levando em consideração que os participantes da Educação Física escolar são crianças e jovens, faz-se necessário compreender, de modo geral, quais os elementos da cultura digital que os influenciam e os seduzem, de modo que os professores desenvolvem um papel fundamental.

A pesquisadora americana Margaret Whitehead (2019, p. 168) afirma que os professores “costumam ser tido em alta conta por seus alunos, e sua opinião pode ter muita importância para o desenvolvimento de atitudes que esses jovens irão adquirir”, nesse sentido “os professores são importantes”, como apontando pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) *apud* CONNEL (2010, p. 165).

E os professores deveriam utilizar o máximo dessa positividade que os caracteriza para, a partir das práticas sociais dos estudantes, utilizarem todo os seus recursos para ampliar seus horizontes e potencial crítico e reflexivo. Nesse sentido, Vagheti *et al* (2010, p. 3), afirmam que “tudo aquilo que desperta a curiosidade e a atenção do jovem pode ser fonte e recurso para a escola aproveitar como meio educativo”.

Os jogos digitais podem ser um dos elementos da vida social que podem entrar para o mundo da escola e contribuir significativamente para a construção



do conhecimento dos aprendentes ao mesmo tempo que ampliam o seu olhar sobre o mundo, entretanto Vagheti *et al* (2010, p. 4) pontuam que:

Levar o jogo digital, eletrônico, para o cenário escolar não significa pensar nesse artefato cultural para desenvolver os conceitos de matemática; ou para aprendizagem da língua; ou para os processos cognitivos: esta compreensão das tecnologias, das mídias digitais e suas representações é reducionista, contrária às perspectivas teóricas que discutem a presença desses elementos nos ambientes de aprendizagem, principalmente nos escolares.

Exige-se do professor um cuidado, em especial, quando se trata de jogos digitais, porque sua contemporaneidade é limitada, de acordo com Santaella e Feitoza (2009, p. XV), a “atualidade de um *game* raras vezes passa de seis meses e pode ser medida pelo desaparecimento das menções feitas a eles nos ‘*news groups*’”, representando assim um grande desafio, já que requer constantes atualizações por parte dos professores.

Prensky (2012, p. 74) nomeia essa nova forma cultural que toma os jovens de assalto e, de certa forma, seduz os mais velhos que é a mídia digital de “uma segunda língua” cujas características os tornam ordenadamente os nativos digitais e os imigrantes digitais, uma vez que os jogos digitais podem ser utilizados como uma ferramenta educacional, vale a pena destacar que os jogos possuem algumas limitações e barreiras, como as destacadas por Prensky (2012, p. 101-104). “Os *exergames* são outro exemplo que podem enriquecer as aulas de Educação Física escolar em prol de um letramento tanto corporal quanto digital”.

Vagheti *et al* (2010, p. 65) evidenciam que os *exergames* representam “um ambiente no qual o usuário pode praticar um esporte e interagir em um *game* ao mesmo tempo” nesse sentido, a possibilidade da prática de uma atividade física, ao mesmo tempo que acontece a utilização de uma mídia que pode contribuir para a construção de uma visão crítica e reflexiva do uso da tecnologia em prol do desenvolvimento de uma vida mais ativa e, concomitantemente, divertida e lúdica.

A utilização de aplicativos voltados para a área da saúde, que também abrange a Educação Física, também é uma possibilidade da inserção de práticas



de letramento digital dentro da Educação Física escolar. Rocha *et al* (2017) investigaram por meio de uma revisão integrativa o cenário que materializa a utilização e a eficiência de tais aplicativos.

De acordo com autores, a utilização desses aplicativos “já é uma realidade irreversível”, eles ainda pontuam que “há um número significativo de aplicativos para *smartphones* que abordam temas relacionados aos cuidados com a saúde”, tais aplicativos, como evidenciam os autores, “podem auxiliar a busca pelo bem-estar físico e mental”. (ROCHA, *et al.* 2017).

Cardoso e Silva (2020, p. 124) afirmam que “os dispositivos móveis, tais como *smartphones*, *tablets* e *e-readers*, com acesso à internet, estão mais populares e acessíveis ao brasileiro que os utiliza, em algumas classes, como principal recurso”, o que indica a necessidade de se trabalhar a utilização dos aplicativos na escola como uma possibilidade de prática de letramento digital.

Então, utilizar toda essa tecnologia exemplificada, acima, seja através dos jogos digitais, *exergames* ou aplicativos relacionados à saúde, nas aulas de Educação Física escolar, é absolutamente possível e, além de educar crítica, reflexiva, corporal e digitalmente. Letrar corporalmente é desenvolver a consciência da importância da prática da atividade física ao longo da vida do estudante e, por letramento digital, aquela defendida por Pierre Levy (1999) *apud* Araújo e Glótz (2009, p. 13) seria:

Um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Isso quer dizer, de modo geral que, o letramento digital está relacionado ao uso consciente e responsável de todos os artefatos tecnológicos, uma vez que os indivíduos vivem numa cultura digital. Ser educado para extrair o melhor que esse meio pode oferecer e racionalizar a utilização dessa prática é o que se quer com as práticas de letramento digital.

Quando relacionadas as práticas de letramento digital à Educação Física, entende-se que as práticas da cultura corporal do movimento também são



impactadas pela utilização das novas tecnologias. As formas como os indivíduos vivem as atividades físicas, de lazer, do brincar são afetadas significativamente pela forma contemporânea de viver.

Jogos digitais que são aperfeiçoados a cada novo lançamento, os *exergames* possibilitam a convergência de jogos e de atividades físicas no mesmo espaço e tempo, a gamificação das aulas como uma alternativa metodológica, o surgimento de variados aplicativos que possibilitam auto avaliação e melhora do rendimento nas práticas esportivas, são apenas alguns dos exemplos que tornam a prática de letramento digital necessária nas escolas, e especificamente na Educação Física escolar.

Considerações finais

O mundo contemporâneo é marcado por uma forte influência da Tecnologia. Ela permeia a vida dos indivíduos desde a hora que estes acordam até o momento que estes vão dormir. É na escola, todavia, que essa influência pode ser, se não minimizada, pensada e educada.

Os professores exercem efeito positivo sobre os educandos, sobretudo ao incentivá-los a não deixar de lado as atividades que estes praticam em seus horários não escolares, a forma como estes jogam, brincam, vivenciam o lazer, aprendem e praticam atividades físicas. O desenvolvimento de uma prática sólida e de longa duração de atividades físicas é o que se pretende com o letramento corporal.

De modo que letrar o educando com vistas ao letramento corporal passa pela esfera do letramento digital, uma vez que as práticas de atividades físicas e do cuidado formam uma rede interdependente que conecta o letramento digital ao letramento corporal. Ao professor de Educação Física escolar, cabe o papel de preparar seus alunos para tirar o máximo de proveito dessa nova realidade que pode, de modo geral, potencializar o sujeito-educando a se tornar um agente no mundo.



Agir no mundo e sobre o mundo do qual se faz parte é premissa das práticas de letramento cuja convergência teórica e prática une o digital e o corporal. A escola se faz, assim, cada vez mais necessária para a reflexão e efetivação destas práticas. Não significa, com isso, didatizar os jogos, o brincar e todos os meios tecnológicos, mas extrair o que há de melhor e discutir suas piores consequências, não de forma moralizante, antes crítica e reflexiva com vistas à autonomia desses educandos, que já nasceram num mundo digital, ao passo que a maior parte de seus professores ainda são analógicos.

Referências

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O.. **O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais.** Disponível em: <https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/85/50>. Acesso em: 26 de agosto 2020.

BRASIL.. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 julho de 2020.

CARDOSO, I. N. A; SILVA, G. B.. Educação híbrida e aprendizagem ubíqua: os dispositivos móveis como recursos de mediação. **Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 121-137, jun. 2020. ISSN 2448-1939. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2161/2592>. Acesso em: 30 de agosto 2020.

CASTELLS, M.. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura.** A Sociedade em Rede. Vol. 1. 5ª. ed. São Paulo: Paz e Terra 1999.

CONNELL, R.. **Bons professores em um terreno perigoso:** rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. Especial, p. 165-184, 2010.

FINCO, D. M; FRAGA, B. A.. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal. In: **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.533-541, jul. /set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n3/a14v18n3>. Acesso em: 10 de agosto 2020.



GABRIEL, M.. **Cibridismo**: ON e OFF line ao mesmo tempo. Disponível em: <https://www.martha.com.br/cibridismo-on-e-off-line-ao-mesmo-tempo/>. Acesso em: 13 de agosto 2020.

PRENSKY, M.. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

ROCHA, F. S; *et al.*. **O uso de apps para a promoção dos cuidados à saúde**. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/staes/article/view/3832>. Acesso em: 28 de agosto 2020.

SANTAELLA, L; FEITOZA, M.. **Mapa do jogo**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOARES, M.. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VAGHETTI, C. A. O; *et al.* Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo. In: **IX SBGames**, 2010, Florianópolis. Proceedings. Florianópolis: Trilha de Games& Cultura, 2010. p. 61 - 66.

VEEN, W; VRAKING, B.. **Homo Zappiens, Educando na Era Digital**. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2008.

WHITEHEAD, M.. **Letramento Corporal**. 1.Ed. Porto Alegre: Penso, 2019.



4. LETRAMENTO DIGITAL E CURADORIA DO CONHECIMENTO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wilzelaine Aparecida Hanke¹³

Jociana Maria Bill Kaelle¹⁴

Introdução

É notório que as novas Tecnologias trouxeram mudanças substanciais para vários setores da sociedade, porque não dizer, para todos; alterando, inclusive, a maneira de nos relacionarmos e comunicarmos. Conseqüentemente, a forma de Educação também está em transformação dado ao fato de que, por suas origens, seus objetivos e funções, caracteriza-se como um fenômeno social; estando, portanto, relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

Sob esse prisma, novas exigências e desafios têm se materializado no cenário educacional e apontado para a necessidade de que o papel social da Educação seja repensado criticamente e um novo olhar se lance para a posição que os sujeitos do processo educativo (educadores, estudantes, gestores e comunidade escolar) assumem. O professor, sem dúvida, é elemento chave nesse processo de reestruturação do pensar e do fazer pedagógico, pois quando

¹³ Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior. pela Associação de Docentes da Universidade Estácio de Sá. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Campos de Andrade. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq. Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino. E-mail: wil.hanke@gmail.com

¹⁴ Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Especialista em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq. Licenciada em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora dos Anos Finais e Médio da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. E-mail: jocianabill@gmail.com



toma consciência das novas perspectivas dá o primeiro passo para a mudança e se torna agente transformador.

Foi na análise prática-teórica que, na disciplina “Educação e Novas Tecnologias”, do Programa de Pós-graduação em Educação: teoria e prática de ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em condição de mestrandas, que optou-se por materializar, na prática, os saberes teóricos da ementa da disciplina, diante da solicitação dos professores aos mestrandos, que elaborássemos uma proposta de atividade que explicasse a curadoria do conhecimento e sua adoção para a Educação Híbrida, correlacionada ao Letramento Digital. Desse modo, o capítulo versará sobre percepções em relação à proposta da disciplina e, principalmente, sob o seguinte questionamento: Como o professor pode aliar o Letramento Digital e a adoção da curadoria do conhecimento para configurar sua prática pedagógica no cenário contemporâneo?

Objetiva-se concatenar a apropriação dos recursos tecnológicos como estratégia de curadoria do conhecimento e ampliação das capacidades de crítica, reflexão e dialogismo entre os pares do processo educativo; com a preocupação de promover o protagonismo desses sujeitos e a constante reflexão sobre a prática-teoria-prática. Assim sendo, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2019, p.30).

Letramento Digital: da concepção à prática

Quando tratamos de representação eletrônica de leitura e de escrita, de acordo com Chartier (1994, *apud* ROJO, 2012, p. 129), as mutações levam a novas maneiras de ler, novas relações com a escrita e, portanto, novas técnicas intelectuais também. Ao pensar nisso, Rojo (2012, p. 129) reflete acerca da influência da contemporaneidade sobre essas relações e os desafios que traz aos letramentos e às teorias.



A concepção e o sentido da palavra letramento tardaram a chegar ao Brasil: apenas no final dos anos 1980. Foi empregada pela primeira vez nos estudos de Mary Kato (1986) como sinônimo de alfabetização. Na obra, “No mundo da escrita”¹⁵ o termo era relacionado às capacidades de (de)codificar, de compreender, interpretar, replicar etc., e foi, assim, por uma perspectiva mais cognitivista, que até meados dos anos 90, o letramento foi visto. A ótica discursiva só veio depois, a partir de estudos das professoras-pesquisadoras Magda Soares (2003[1995])¹⁶ e Angela Kleiman (1995)¹⁷, no Brasil.

Mais tarde, passou-se a utilizar a palavra no plural – letramentos – entendendo que não há um único, mas vários letramentos que podem formar um indivíduo, por serem as práticas de leitura e escrita múltiplas e misturadas, hibridizadas, assim como as práticas culturais. Nesse mesmo sentido, o Grupo de Nova Londres, fundado nos EUA, em 1996, por vários pesquisadores da área das linguagens, buscava articular os estudos de letramentos aos educacionais, discutindo acerca de novos e multiletramentos sob a perspectiva de uma pedagogia que pudesse abarcar tudo o que vem emergindo da sociedade atual e que se reflete nas escolas.

Dessa forma, o Grupo (1996) discute que a Pedagogia que leva em conta os multiletramentos, integra a prática situada e embasada na experiência do sujeito (estudante), que propõe o diálogo e a criticidade, transformando as práticas de leitura e de escrita em práticas sociais que impulsionem a construção e a apropriação dos conhecimentos adquiridos.

Assim, novas Tecnologias demandam novos letramentos. A consonância entre o mundo digital e o processo educativo precisa ser compreendida como um lugar para novas práticas sociais, culturais e de linguagem. Afinal, novos paradigmas de compreensão e de relação com o mundo são afixados e a tecnologia não pode mais ser dissociada da Educação. Nessa perspectiva, o

¹⁵ KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

¹⁶ SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003[1995].

¹⁷ KLEIMAN, A. B (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.



letramento digital é meio de promoção de aprendizagens mais significativas e facilitador do processo de inclusão de um indivíduo na contemporaneidade.

Segundo Aquino (*apud* ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p. 14),

o letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital (...) precisa também ter a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente. (AQUINO, 2003, p. 1-2)

O exposto por MARTÍN (2005), no diálogo proposto por ROSA; DIAS (2012, p.23), alarga a compreensão do letramento digital, bem como expõe sua complexidade, ao referir-se ao fato de possibilitar a construção de “novos conhecimentos, criar expressões de mídia e se comunicar com outros, no contexto de situações de vida específicas, com o objetivo de permitir a ação social construtiva e refletir sobre esse processo.

À vista disso, entende-se que o letramento digital compreende a ciclicidade dos processos de alfabetização e de letramento associados aos aparatos tecnológicos numa perspectiva de maior conectividade (FIGURA 1), em um movimento que não é apenas provisório e renovável, como coletivo. Os documentos oficiais, sobretudo, a Base Nacional Comum Curricular¹⁸, solicita que a escola e, por conseguinte, o professor, contemple as novas tecnologias, bem como o surgimento de outras práticas sociais.

¹⁸ BNCC (2018) – Documento norteador da Educação Básica brasileira, homologado em 2018.

Figura 1: Movimentos do Letramento Digital



Fonte: Estudos de Novas Tecnologias e Educação, disciplina de Mestrado PPGE-TPE_n, 2020.

Ao docente, portanto, é instituída a necessidade de conduzir os discentes a apropriação e o uso das tecnologias digitais. Para isso, precisa, primeiramente, letrar-se digitalmente; constituindo um passo importante para a ação de educar. Afinal de contas, é preciso acompanhar o “evolucionismo pedagógico” em que ao educador não cabe mais o papel de transmissor ou de única fonte do conhecimento. Esse sujeito, peça-chave das ações educativas, dotado de letramento digital, será um orientador das discussões encadeadas em ambientes presenciais e virtuais, cabendo-lhe, ainda, a atenção às novas fontes de informação para transformá-las junto aos seus educandos, em conhecimento. Nessa relação com o letramento digital, estudantes e educadores atuam colaborativamente por intermédio de uma comunicação clara, direta, objetiva e, portanto, eficiente; dado ao fato de, numa “simbiose pedagógica”, inserir-se cultural e socialmente nos contextos em que compartilham, alargando seus espaços de interações e imersões (FIGURA 1) galgados pela dialogicidade, pela pesquisa, pela leitura e pela troca de percepções sobre os mais variados

assuntos num processo de curadoria coletiva que resulta em constante diagnóstico, exploração, elaboração, (re)criação do conhecimento (FIGURA 1).

Assim,

as competências da apropriação das tecnologias digitais em sala de aula e fora dela estão em entender e desenvolver a colaboração, a negociação, a reflexão, a crítica construtiva, a seleção e a análise da informação contida no massacre de informações que temos todos os dias em todas as mídias (CAMAS, 2012, p. 4).

Sem dúvida, uma das características do letramento digital é a associação de informações numa perspectiva crítica, de modo a transformá-las em conhecimento. O professor, por conseguinte, precisa atuar como mediador e problematizador do conhecimento; um professor que também estuda e aprende.

A Curadoria do Conhecimento: perspectivas para a prática do letramento digital

A curadoria do conhecimento é baseada nos estudos de Bhargava (2011), que descreve em sua página da web¹⁹ como curadoria de conteúdo o “ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o conteúdo melhor e mais relevante sobre um problema específico”. É importante ressaltar que a curadoria não se sintetiza em incorporar mais conteúdo às mídias (que já têm uma sobrecarga caótica de informações), mas é dedicada a auxiliar os indivíduos a entender as informações, reunindo o que é, de fato, importante.

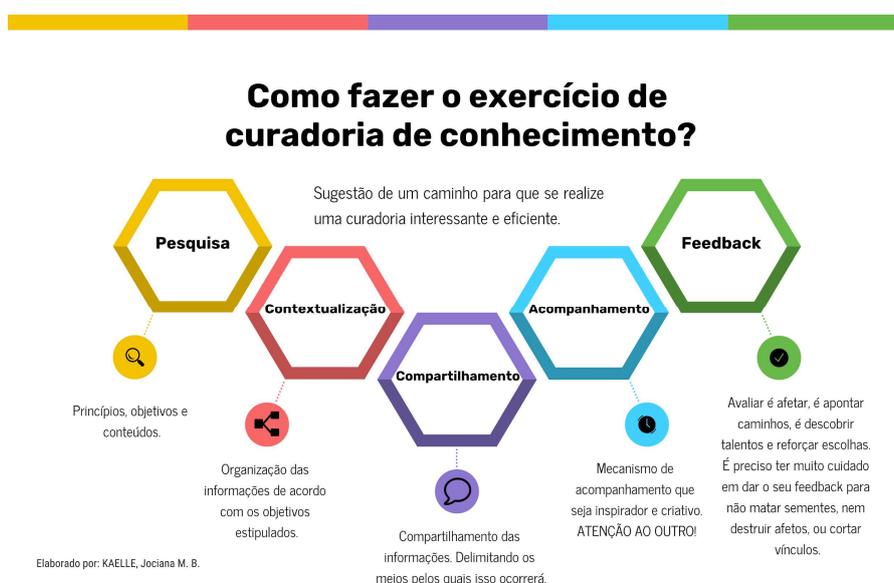
Nesse sentido, a curadoria do conhecimento envolve-se com diversas áreas de estudo. De acordo com Camas, Fofonca e Hardargh (2020), a educação e a comunicação são os segmentos que

conquistam uma maior potencialidade de curar diante dos avanços das tecnologias digitais e imersivas, possibilitando dizer que a mola mestra propulsora ou o próprio coração de um desenvolvimento curador é a criticidade na pesquisa, como também é por meio da curadoria que ocorre a intersecção entre pesquisa e autoaprendizagem (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 120).

¹⁹ Rohit Bhargava: rohitbhargava.com. Artigo relacionado aos “Cinco modos de curadoria de conteúdo”, disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

O professor é, num movimento de letramento digital, um curador do conhecimento. Pois, se observamos o papel de um curador, traçado por Bhargava (2009, *apud* CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 121), pode-se perceber que está relacionado a um profissional que age ativamente no encontro, no agrupamento, na organização e no compartilhamento dos mais variados materiais e conteúdos a partir do que é mais relevante acerca de determinada área. Portanto, como podemos observar, na Figura 2, assim como refletindo sobre o papel do professor-curador, é possível traçar um caminho que leve a uma curadoria do conhecimento que seja eficiente.

Figura 2: O caminho da Curadoria do Conhecimento



Fonte: Estudos de Novas Tecnologias e Educação, disciplina de Mestrado MTPEn, 2020.

De acordo com o que foi dialogado em várias aulas da disciplina de Novas Tecnologias e Educação, no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Paraná, para fazer um exercício de curadoria do conhecimento eficiente é possível seguir um caminho que direcione o curador. O primeiro movimento de curadoria é a pesquisa: a busca pelos conteúdos, os objetivos e princípios relacionados ao tema. E, num segundo momento, o curador organiza as informações levantadas na pesquisa, de acordo com os



objetivos estipulados. Em seguida, compartilha-se a seleção de informações, delimitando os meios pelos quais tal conhecimento será repassado.

O curador acompanha o processo de construção do conhecimento, de forma mediada, inspiradora e criativa. A atenção ao outro, às necessidades do outro, são fundamentais neste movimento de curadoria. A devolutiva – *feedback* – é peça-chave no caminho da curadoria, pois é o momento em que o curador aponta trajetórias, (re)direciona, avalia, descobre talentos e auxilia no reforço das escolhas. Nesse ponto, é muito importante que se tenha cuidado com a forma de avaliar: o *feedback* precisa ser construtivo e colaborativo, de forma que não desestimule um indivíduo e nem se cortem vínculos.

É importante destacar o quanto a curadoria pode auxiliar na ampliação de visão de mundo, sobretudo de professores e estudantes, num movimento de docência-discência (FREIRE, 2019)²⁰, que, de acordo com Camas, Fofonca e Hardargh (2020, p. 122), efetiva-se em “trajetórias de pesquisas colaborativas, questionando o mundo em que vive e problematizando por meio de investigações, sínteses, processos e novas práticas”.

De acordo com o educador e filósofo Mario Sergio Cortella (2018), em entrevista para o canal do Youtube Escola Digital, “a finalidade da curadoria é tornar [o conhecimento] disponível para as pessoas” e, desta maneira, pessoas e instituições têm a função decisiva de serem curadores daquilo que é importante individual e coletivamente.

Sob esse prisma, é possível compreender que não apenas o professor é um curador do conhecimento, auxiliando na seleção dos artefatos que contribuam na relação sujeito-conhecimento, mas os estudantes podem, também, ocupar a função de curadores numa relação de reciprocidade. Tal qual, Paulo Freire observa em *Pedagogia do Oprimido* (2019a, p. 95), “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E, neste processo recíproco de

²⁰ Em *Pedagogia da Autonomia* (2019), Paulo Freire destaca os movimentos da “docência”, observando que não há docência sem discência e nem discência sem docência. É um movimento mútuo num processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma que observa a relação da docência com a necessidade da pesquisa constante.

aquisição de conhecimento, Cortella (2018) destaca que “só é um bom ensinante quem for um bom aprendiz”.

Com base nessas concepções, entendemos que compete ao professor instigar, motivar, orientar e desafiar seus estudantes. Para isso, ao organizar seu planejamento deve pesquisar o que há de relevante para compartilhar com eles e promover as ações que torná-los-ão indivíduos críticos, protagonistas de suas aprendizagens e histórias. Portanto,

O professor é um comunicador, curador de conteúdos, um mediador entre pessoas diferentes que ajuda a que todos consigam desenvolver as competências e conhecimentos esperados, no ritmo e da forma mais adequada para cada um. A comunicação hoje é bidirecional e multidirecional: O professor fala com todos, todos falam com ele e entre si e cada aluno pode falar com o outro. É uma comunicação múltipla, diversificada, flexível, muito rica e cheia de surpresas, porque cada interação modifica a resposta seguinte, cada contribuição” (MORAN, 2014, p. 55).

A curadoria do conhecimento e o letramento digital priorizam uma perspectiva metodológica inovadora, dialógica e interdiscursiva, constituindo-se em novas perspectivas para a prática pedagógica da docência na educação básica. Por essa razão, é tão relevante no cenário contemporâneo.

Considerações finais

É senso comum que estamos imersos numa cultura dinâmica em que as práticas sociais são mediadas por linguagens plurais, tecnológicas e ubíquas, portanto, as interações ocorrem em uma diversidade identitária dos indivíduos; reforçando a necessidade de não elencar um discurso de generalização e homogeneização das práticas de letramentos e multiletramentos, especificamente, nesse contexto, ao que tange o letramento digital. Afinal, cada contexto implica uma série de questões que precisam ser analisadas e pensadas. São realidades que comportam possibilidades e impossibilidades que perpassam por questões técnicas e de acessibilidade, bem como por aquelas que envolvem crenças e valores dos estudantes, dos professores e das instituições escolares.



A realidade do chamado “mundo V.U.C.A²¹” requer práticas de letramentos que atendam ao que estamos vivendo: um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo, características de uma sociedade com dificuldades para as organizações e/ou novas oportunidades. Em suma, entendemos que o pensamento linear, fechado, perfeccionista e demasiadamente detalhista não compete nos muitos panoramas que se vivem atualmente.

Nesse sentido, entre tantos letramentos, o letramento digital se faz essencial para o momento em que é possível realizar, praticamente, tudo através das telas, *links* e *hiperlinks*. Compreendemos que, para que a apropriação tecnológica seja inovadora, crítica e transformadora, é preciso que os indivíduos possibilitem uma comunicação eficiente e segura, compreendam as habilidades virtuais com criatividade, funcionalidade, criticidade e colaboração e, do mesmo modo, fazer a curadoria das informações, pesquisando, selecionando e organizando-as.

Tais habilidades serão incorporadas ao fazer pedagógico por intermédio de um docente que também deve ser curador, ou seja, o profissional que tem consciência de que seus educandos têm acesso a uma infinidade de informações que impactam direta ou indiretamente na relação de ensino e aprendizagens e que, numa contemporaneidade, reconhece a relevância do seu papel em transformar todo capital intelectual de seus educandos em artefatos que propiciem pensamentos reflexivos e ações transformadoras.

Referências

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O.. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Científica de Educação a Distância**, nº1, p. 1 -26, 2009. Disponível: <https://bit.ly/36slKOM>. Acesso em: 29 nov. 2020

²¹ V.U.C.A é um acrônimo das palavras em inglês *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity* e *Ambiguity*, isto é, volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. O termo foi criado num cenário pós-guerra fria pelos estadunidenses para representar o mundo em que estamos vivendo.



BHARGAVA, R. **Os cinco modelos de curadoria de conteúdo**. Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>.

Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Base Nacional Curricular – BNCC. **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 nov. 2020.

CAMAS, N. V. V. **Literacia da Informação na formação de professores**. In: TONUS, M. & CAMAS, N. P. V. Tecendo os fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

CAMAS, N. P.V.; FOFONCA, E.; HARDAGH, C. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria do Conhecimento na cultura digital. Vol. 3. N.1. março/abril 2020. **Revista de Educação a Distância e Elearning**.

ESCOLA DIGITAL. Curadoria. Mario Sergio Cortella. **Youtube**. 18 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Sy9SrbLlKo>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAN, J. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Revista Educatrrix**, n.7, 2014. Editora Moderna, p. 52-57. Disponível em: <https://bit.ly/2JMQ1ig>. Acesso em: 25 set. 2020.

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

ROSA, F. R.; DIAS, M. C. N. **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICS**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Js0aRp>. Acesso em: 01 dez. 2020.



5. AS POTENCIALIDADES DO LETRAMENTO VISUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrei Rafael Galkowski²²

Nuria Pons Vilardell Camas²³

O tema letramento, com o surgimento da era digital, agregou novos conceitos e ganhou novos contornos, como os de novos letramentos, (multi)modalidades, (multi)letramentos, etc. No contexto dos diferentes letramentos, surgiu o letramento visual. O presente estudo busca empreender a discussão sobre as implicações do letramento visual no ensino e na aprendizagem do componente curricular de Arte, no contexto da Educação Básica, tendo em vista a prática de sala de aula.

Conforme Rezende (2015), o termo letramento advém da palavra “*literacy*” cujo o significado em latim significa “letra” e o sufixo “cy” indica o estado do indivíduo que aprende a ler e escrever. A palavra *Literacy* é traduzida como habilidade para ler e escrever (*read and write*) e, frequentemente, esse termo é entendido e confundido com a alfabetização.

O letramento, conforme Camas (2012), não se resume apenas em um único letramento e os diferentes letramentos são dependentes de diferentes capacidades a serem desenvolvidas nos sujeitos. Desse modo, no âmbito de

²² Mestre em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Fotografia - Processos de Produção de Imagem pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade da Região de Joinville. É professor efetivo de Artes na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu - SC. E-mail: andrei.galkowski@hotmail.com

²³ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade” (Unifesp-CNPq). Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Professora Pesquisadora no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com



uma Educação para o nosso século, complementam-se na formação de alunos e professores.

No que diz respeito ao desenvolvimento do letramento visual, a Arte pode ser utilizada como ponto de partida. Assim, pensando na Educação Básica, surgiu a questão de pesquisa deste estudo: Quais são as implicações do Letramento Visual no ensino e na aprendizagem da disciplina de Arte no contexto da educação Básica? Tal questionamento vem da necessidade de reformular as práticas pedagógicas para que, de fato, ampliem-se e promovam os variados letramentos, essenciais no mundo contemporâneo.

Para responder à questão da pesquisa aqui proposta, outros pontos de discussão surgiram, tais como: o letramento visual no ensino da arte, os métodos pioneiros de leitura imagética, o letramento visual, no contexto da sala de aula e o ensino da Arte baseada na Cultura Visual.

O letramento visual no ensino da Arte

O ensino da Arte está presente no currículo escolar desde o século XIX e, ao longo do tempo, sofreu diferentes mudanças de acordo com o contexto político e social de cada época. No Brasil, a partir da década de 1980, conforme Pillar (2011), o ensino de Arte começa a ser repensado em novas bases conceituais e os docentes desse componente curricular, no contexto da Educação Básica, passam a explorar a leitura de imagens e as contextualizações históricas, surgindo também as releituras artísticas.

No ensino da Arte, até meados do século XIX, segundo Rossi (2009), acreditava-se que a aprendizagem em Arte se dava através da imitação pautada no uso de imagens e a influência das imagens não era questionada tanto no campo da educação quanto no campo da produção artística. Entretanto, ao final do século XIX, surgiram críticas de como as crianças eram educadas e a apresentação de modelos, na nova visão de Educação, deixou de ser considerada como educativa e, desse modo, foi banida do ensino da Arte, permanecendo na escola apenas a imagem produzida pelo próprio aluno.



A livre Expressão no ensino da Arte, conforme Ehrenzweig *apud* Barbosa (1975), objetivava a liberação proposta pelos artistas dadaístas e românticos, que liberavam suas sensibilidades individuais e subjetivas. Os conceitos como: espontaneidade, expressividade, liberdade, iniciativa individuais e subjetividades propiciavam a ideia de que Arte não poderia ser ensinada e sim expressada.

Durante o Modernismo, conforme Rossi (2009), o respeito à natureza da criança era pautado na não intervenção do professor e no rompimento com a imitação de modelos. Entretanto, durante a década de 1960, surgiram críticas a essa abordagem. Na década de 1970, com o advento do tecnicismo no Brasil, embora houvesse a Lei 5692/71, no Parecer CFE 540/7714, na prática, o uso da imagem no ensino não se alterou. A função e a importância do uso da imagem, na Educação, começaram a sofrer alterações na prática escolar, a partir da década de 1980, quando surgiu no Brasil um movimento que discutia a educação artística. Tais discussões sobre as relações entre Educação, Sociedade e Arte objetivavam a melhoria do ensino da Arte, conforme os novos pressupostos teóricos, tendo em vista a reflexão sobre a função da Arte na Educação formal.

No entanto, conforme Rossi (2009), algumas décadas se passaram para que a imagem ocupasse um lugar de importância no ensino das artes visuais. Desse modo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em Arte, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, aos professores foi oportunizado um novo enfoque de ensino da Arte e do uso de leitura/releitura artística na sala de aula. No que diz respeito aos dias atuais, os termos leitura e releitura imagética embora sejam amplamente difundidos na atualidade, ainda não são acompanhados da compreensão do que está implícito nessas dimensões. Portanto, problematizar a leitura/releitura imagética, no ensino da Arte, pode auxiliar no entendimento das similaridades e diferenças no contexto da sala de aula.



Os métodos pioneiros de leitura de imagem

A expansão dos sistemas audiovisuais, na década de 1970, possibilitou que a leitura e a interpretação de imagens pudessem originar um importante campo de estudo no campo das artes plásticas. A educação estética passou a ser destinada para um letramento visual que, de acordo com Souza (2010), visava à promoção de competências de leituras de imagens em contextos interculturais, onde a aprendizagem artística passou a ser considerada uma das competências básicas e um elemento indispensável na Educação geral.

A leitura de imagem, segundo Araújo e Oliveira (2013), no campo educacional, começou a ser discutida no final da década de 1970, sendo necessário um entendimento da leitura visual e que implicou, na década de 1980, no surgimento de termos como alfabetização visual e gramática visual, ressaltados pelos autores Barbosa (1998) e Dondis (2003); e a Pedagogia da Imagem e cultura visual, por Hernandez (2000), Barros (1997) e Barbosa (2002; 2008; 2011).

Os autores Edmond Feldman, Roberto Ott, Michael Parsons e Abigail Housen são grandes referências nos métodos de leitura de imagens. Conforme Araújo e Oliveira (2013), as metodologias apresentadas por esses pesquisadores, influenciaram teoricamente e metodologicamente as práticas para este tipo de ensino e abordagem.

No quadro a seguir, podemos visualizar os métodos de leitura de imagens que os autores entendem ser pertinentes para o ensino de Arte contemporânea, surgidos, inicialmente, nos Estados Unidos, durante a década de 1970:

QUADRO 1– Métodos pioneiros de leitura de imagens

Para Edmond Feldman (1970), a obra deveria ser analisada tendo em vista um método comparativo de duas ou mais obras visuais com o objetivo de apontar as diferenças e semelhanças, levando em conta quatro estágios: Descrição, Análise, Interpretação e Julgamento.



O método denominado *Image Watching* (olhando imagens), criado por Robert William Ott, na década de 1980, visava o conhecimento da arte e o desenvolvimento estético baseando-se na produção artística estética, crítica e histórica da Arte tendo em vista os estágios de aquecer/sensibilizar, analisar, interpretar e fundamentar.

Michael Parsons propôs, na década de 1980, um método que se baseava na compreensão de imagens em cinco estágios diferentes: Favoritismo/Preferência/ Gosto Pessoal; Beleza/Realismo; Expressão; Estilo/Forma; Juízo/ Interpretação/Autonomia

Abigail Housen – metodologia que se refere ao desenvolvimento da compreensão dos estágios de leitura de imagem em quatro fases: Descritivo/Narrativo/ Construtivo; Classificativo; Interpretativo; Recreativo.

Fonte: Araújo e Oliveira, 2013.

Os métodos pioneiros de leitura de imagens foram fundamentais para que uma metodologia de leitura e releitura imagética fosse criada no Brasil.

A Proposta Triangular surgiu em nosso país e foi sistematizada por Ana Mae Barbosa quando era diretora do Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo (MAC/USP), e foi colocada em prática, inicialmente, na instituição citada no período de 1987 a 1993.

O livro “A imagem no ensino da Arte”, no ano de 1991, marcou a primeira publicação em livro das bases sobre a Proposta Triangular, nomeada na época como Metodologia Triangular e que, de acordo com Barbosa (2010), possuía uma designação autoritária e que poderia anular conceitualmente a função do professor de ensino da Arte. Desse modo, com o transcorrer do tempo, optou-se pela substituição do termo.

Conforme Araújo e Oliveira (2013), podemos notar que a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, é similar aos estágios fundamentais de Edmund Feldman: descritivo/narrativo/construtivo e classificativo, abordados por Abigail Housen; ao contextualizar a obra, o artista, a época de produção, entre outros elementos, são fundamentais para a nossa ampliação do conhecimento em Arte. Outra similaridade, refere-se ao eixo fazer artístico, que encontra familiaridade com os estágios revelar e recreativo, abordados por Robert Ott; e



recreativo, de Abigail Housen, no que se refere à produção artística baseada em obras visuais.

A Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, é composta por três eixos: contextualizar, ler e fazer. No que diz respeito aos eixos, Araújo e Oliveira (2013) nos mostram que o eixo **ler** objetiva a sensibilização, a apreciação, a percepção e a leitura de imagem por meio da gramática visual para a descoberta e discussões que a imagem revela, permitindo ser comparada com outras obras e artistas e interpretada de maneira subjetiva. No eixo **contextualizar**, ocorre a inserção da obra em contexto, levando em conta o momento histórico de produção, bem como o conhecimento a respeito do artista e da época em que a obra foi produzida. Por fim, o eixo **fazer** objetiva o momento de expressão artística, criação, produção e representação em que a obra observada se torna uma referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, tendo em vista a experimentação de diferentes linguagens, sem o intuito de copiar ou apresentar um modelo estereotipado da obra observada.

Os eixos da proposta triangular se misturam em uma relação dinâmica e não hierárquica e, desse modo, conforme Araújo e Oliveira (2013), as ações ler/contextualizar/fazer são articuladas e a contextualização exerce um papel significativo na produção de sentidos, quer sejam pautadas na cultura visual, quer sejam em obras de arte. Portanto, a contextualização ao interligar o gesto de fazer ao gesto de ler, torna significativa a experiência estética e passamos a falar algo sobre a imagem que tem sentidos para nós.

O letramento visual no contexto da sala de aula

O letramento visual permite que os indivíduos explorem a habilidade de interpretar, ler e entender informações inseridas em imagens. Conforme Silvinio (2012), esse tipo de letramento possibilita também que as ideias e informações, contidas em um espaço imagético, sejam reunidas para que possam ser contextualizadas na construção do seu significado. Portanto, o indivíduo, ao estar em contato com o letramento visual, pode desenvolver diferentes



habilidades, entre elas: a compreensão dos elementos básicos do *design* visual, a compreensão das imagens simbólicas e a percepção das influências emocionais.

De acordo com Afonso (2014), o letramento visual deveria ser exteriorizado por meio de diferentes referências, entre elas a leitura de imagens e a compreensão crítica da cultura visual. Nessa perspectiva, o professor de ensino da Arte, ao utilizar imagens no âmbito da sala de aula, pode possibilitar ao aluno a construção de sentido, a percepção, a organização e a expressão daquilo que foi compreendido a partir dos diferentes aspectos.

Em relação aos recursos visuais que vêm sendo utilizados para fins pedagógicos, são apresentados critérios deficientes para a compreensão e avaliação dos efeitos que produzem. Entretanto, conforme Afonso (2014), os elementos visuais, tais como, o ponto, a linha, a luz, a forma, a cor e a sombra fazem parte do estudo da sintaxe visual e podem ser utilizadas enquanto complementos para o letramento visual por meio da exploração da linguagem fotográfica.

As habilidades que os indivíduos desenvolvem quando são letrados visualmente, conforme Procópio e Souza 2009 *apud* Silvinio 2012, podem levar em conta o desenvolvimento e a percepção das influências fisiológicas, psicológicas apresentadas nas imagens e a compreensão das imagens representacionais, abstratas, explanatórias e simbólicas. Nessa perspectiva, o professor de ensino da Arte, ao utilizar imagens na sala de aula, deve possibilitar ao discente a organização, a percepção e a construção de sentidos a partir de diferentes aspectos.

O ato de aprender a ler imagens é um processo lento e o olhar da criança/aluno deve ser trabalhado desde cedo com o objetivo de identificar a existência de percepções variadas para uma mesma imagem e de possuir um olhar crítico em relação às imagens que estão inseridas em seu cotidiano. Diante disso, e conforme Barbosa (2010), a imagem pode ser utilizada como forma de apreciação estética no sensibilizar e no educar do aluno por ser um aprendizado imediato.



No âmbito escolar, para que a criança desenvolva o processo de leitura de imagens fotográficas, conforme Garcez (2005) *apud* Lima (2015), é necessário o desenvolvimento de outras habilidades atreladas à observação, memória, associação, análise, síntese e orientação espacial no sentido de dimensão. Tais habilidades nos permitem entender como os elementos da linguagem visual (cores, linhas, formas, luzes, sombras etc.) foram organizados em uma imagem.

O ensino da Arte baseado na Cultura Visual

A exploração do letramento visual, na sala de aula, permite ao professor e ao aluno que esse tipo de letramento seja exteriorizado por meio de diferentes referências, entre elas, o ensino da Cultura Visual. Portanto, o ensino da Arte, baseado na Cultura Visual, é de suma importância.

Por Cultura Visual, concordamos com Hernández (2009), que afirma ser parte das Artes Visuais e uma coleção de aportes intelectuais sobre as práticas visuais vinculados à teoria crítica e aos estudos culturais. Enquanto conceito, esse campo de estudos nos oferece estruturas metodológicas e teóricas para repensarmos o papel das representações visuais e as posições de visualizações dos sujeitos. A compreensão da Cultura Visual, para o autor, implica na aproximação das imagens de todas as culturas com um olhar investigativo e capaz de interpretar e dar respostas para o que acontece no mundo em que estamos inseridos.

As imagens para a Cultura Visual, conforme Pougy e Vilela (2017), são compreendidas enquanto mediadoras de valores culturais e, por conta disso, uma das finalidades da Educação, baseada nesse tipo de cultura, é o reconhecimento e a valorização da imagem. Nesse sentido, o ensino da Arte, baseado na Cultura Visual, visa o direcionamento do olhar dos estudantes para o sensibilizar e o olhar crítico, possibilitando apreciar a Arte e conhecer a história da arte e a vida de diferentes artistas. Esse tipo de abordagem foi construído ao longo do século XX, a partir do pensamento que a Arte e a Educação podem



auxiliar na compreensão das diferentes culturas que organizam e regulam a percepção visual, as funções da visão, bem como os seus usos.

As negociações, validações e conflitos, conforme Pougy e Vilela (2017), acontecem tanto no âmbito das práticas sociais quanto no âmbito das linguagens. Portanto, o homem pensa, age e se expressa de forma a validar e impor significados para modos de agir, desejar e pensar. A isso chamamos de controle das subjetividades e esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas. O uso desse tipo de abordagem nos permite verificar que no ensino de Arte, atual, torna-se imprescindível ao professor de ensino da Arte tratar na sala de aula questões atreladas à Cultura Visual, pois é um fenômeno vivenciado na sociedade contemporânea e, dessa forma, é uma ferramenta educativa para tratarmos a imagem na sala de aula.

Considerações finais

A ausência de tratamento do letramento visual, em atividades curriculares, mostra que as dificuldades não são resultantes apenas na área do componente curricular de Arte, mas da falta de uma tarefa coletiva, contínua, interdisciplinar e social. Ou seja, torna-se necessária a exploração do tema de leitura de imagem como uma forma de letramento, justamente por não estar contemplada em atividades curriculares.

A imagem pode ser utilizada enquanto forma de apreciação estética no sensibilizar e no educar dos alunos por ser um aprendizado imediato. Desse modo, o uso da imagem pode ser considerado como um dos pilares mais importantes no ensino da Arte.

A Proposta Triangular que surgiu no Brasil é um método de leitura/releitura imagética que reúne apreciação estética, história da Arte e o fazer artístico. Dessa forma, ao criar, a criança/aluno assimila o que aprendeu por meio da contextualização, da leitura e do seu olhar sobre a obra utilizada como referência. O aluno, ao estar em contato com a leitura e releitura de



imagens, tem a possibilidade de explorar o seu olhar crítico em relação ao mundo em que está inserido.

A leitura/releitura imagética deve ser trabalhada por todos os professores de ensino da Arte. Todavia, esse método de trabalho torna-se apenas significativo quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor. A leitura é um processo de compreensões simbólicas e formais, não importando a linguagem e atribuindo significados. Nesse sentido, a cultura visual pode ser utilizada como possibilidade para a exploração do letramento visual na sala de aula e pode ser trabalhada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilitando descobertas, experimentações e diálogos para as crianças que por sua vez, participam mais ativamente do processo educativo e se sentem mais valorizadas.

Referências

AFONSO, D. R. **A fotografia como instrumento de educação visual**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino da Arte Contemporânea. **Rev. Imagens da Educação**, v.3, n.2, p. 70-76, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270084926_Sobre_metodos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contemporanea. Acesso em: 27 out. 2020.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CAMAS, N. P. V. Literacia da Informação na formação de professores. In: TONUS, M. & Camas, N. P. V. **Tecendo os fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

BARBOSA, A. M.. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010

GALKOWSKI, Andrei Rafael. **A fotografia e a linguagem de animação na formação do professor de arte**: entre percepções da linguagem fotográfica, os letramentos do digital e da visualidade na Educação Básica. 2019. 156 f.



Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, M. S. L. Docência e Pesquisa em Formação de Professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (ORGs). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PILLAR, A. D.. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, Porto Alegre, Editora Mediação, 2006, p.9-21.

POUGY, E.; VILELA, A. **Ápis Arte, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas digital. **Rev. Textolivre Linguagem e Tecnologia**. V. 9. – n.1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266>. Acesso em: 24 out 2020.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed, 2009. 140 p.

SILVINIO, F. F. Letramento Visual. **ANAIS: Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**. Nov/2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOUZA, J. Arte no Ensino Fundamental. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, A.F.D. **Da visão reprodutora de imagens ao pensamento Fotográfico: trajetórias para a construção de um novo olhar através do ensino de Artes Visuais**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.



6. MULTILETRAMENTOS DA CIBERCULTURA: OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS COMO DISPARADORES DE NOVOS LETRAMENTOS

*Gilso Rodinei Souza de Lima*²⁴

*Eduardo Fofonca*²⁵

Introdução

O presente capítulo tem como objeto de análise os letramentos da cibercultura e os objetos digitais de aprendizagem, disparadores de letramentos, relacionando com a prática pedagógica para auxiliar os docentes da Educação Básica em suas didáticas e, assim, contribuir para metodologias e aprendizagens ativas, colaborativas e autônomas, por meio de práticas pedagógicas inovadoras mediadas por objetos digitais de aprendizagem (ODA).

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), ao se relacionarem com a Educação, proporcionam inúmeras condições e novas estratégias pedagógicas, possibilitando a alteração de pressupostos pedagógicos, quebrando paradigmas e agregando qualidade na ação educacional. De acordo com Fofonca (2019, p.15), “As relações que são estabelecidas contemporaneamente entre cultura digital e educação criam novas condições e inúmeras estratégias para integrar de maneira eficaz as tecnologias digitais da informação e da comunicação”. Logo, deve-se aproveitar essas

²⁴ Mestrando em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Especialista no Ensino de História e Geografia; em Ensino Religioso; em Docência no Ensino Superior; em Educação Profissional e em Docência e Gestão na Educação a Distância. Possui licenciatura em História e é graduado em Gestão de Sistemas de Informação. E-mail: gilso.rodinei@yahoo.com.br

²⁵ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”. É professor do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e Professor do Programa de Pós-graduação Internacional em Educação da *Logos University International*, LUI, EUA. Pesquisador Grupo de Pesquisas: “Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação” (UFPR/CNPq). E-mail: eduardofofonca@gmail.com



transformações para alterar os processos de ensino e de aprendizagem, buscando a personalização e tendo o aluno como foco.

Na sociedade hodierna, onde a cultura digital está presente em quase todas as áreas do conhecimento e para que a docência seja exercida plenamente, são necessários múltiplos letramentos digitais, Xavier (2007, p. 142) afirma que é preciso investir e “(...) capacitar em massa seus professores transformando-o em ‘letrados digitais’”. Desse modo, é emergente identificarmos quais são esses letramentos para contribuir com as formações continuadas dos docentes, para que os mesmos possam se apropriar desses letramentos digitais e, posteriormente, inovarem em suas práticas pedagógicas proporcionando uma aprendizagem ativa e significativa aos discentes.

Multiletramentos Digitais

Diante de novos paradigmas educacionais, da contemporaneidade, as tecnologias digitais da informação e da comunicação possibilitam novas sociabilidades, novos comportamentos e novas práticas pedagógicas que refletem em novas formas de aprendizagens, assim, segundo Xavier (2007, p. 147), “A aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência”. As tecnologias digitais da informação e da comunicação medeiam as práticas sociais e culturais da sociedade atual denominada sociedade da informação, onde se encontram diferentes tipos de conhecimentos, diferentes formas de escritas, múltiplas habilidades, os mais variados valores e todos os tipos de saberes.

Para exercer a docência de forma plena, em uma sociedade tecnológica e multifacetada, onde, de acordo com Fofonca e Lima (2020, p.22), “Os usuários podem acessar o sistema de todas as partes do mundo e dentro dos limites da compatibilidade linguística, interagem com pessoas de culturas sobre as quais, para muitos, não haveria outro meio de conhecimento”, os docentes precisam de uma formação tecnológica já na graduação inicial e continuar o seu aprendizado ao longo da carreira docente, a fim de se apropriar dos múltiplos letramentos e



estar atento aos novos letramentos que se fazem necessários com o desenrolar da cibercultura.

De acordo com Camas (2012), no campo tecnológico, temos ao menos cinco letramentos distintos, que são indispensáveis na sociedade atual no contexto da cibercultura. Vejamos um quadro desenvolvido pela autora e que, neste capítulo, recebeu atualizações.

Quadro 1: Letramentos Digitais

Categoria	Domínio	Ação
Letramento informática	Ter domínio do conhecimento da informática.	Entender e saber usar softwares, aplicativos de informática (editores de textos, editores de planilhas eletrônicas, editores de slides, editores de imagens, editores de vídeo, editores de som etc. Sistemas operacionais (livres e proprietários), navegadores de internet, os dispositivos móveis, tais como: <i>smartphones, smartwatch, tablets, ipod e notebook.</i>
Letramento midiático ou letramento da mídia	Ter domínio dos meios de informação e comunicação.	Ter um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para compreender e utilizar vários tipos de mídia e formatos que servem para transmitir informação, a partir de um emissor para um destinatário, imagem, som e vídeo. Saber quando e como usar portais de notícias, revistas impressas e online, rádio, televisão, televisão a cabo, <i>CD-ROM, DVDs, smartphones, pen drives, HD externo, Nuvem, extensões de arquivos (pdf, jpeg, gif, zip, rar, mp3, dll, exe, odt, odp, ods, txt etc.)</i> ou HTML e outros editores de texto, gráficos etc., métodos interativos com teclado, <i>mouse, touch screen, leitura biométrica etc.</i>



Letramento digital	Ter domínio dos meios digitais de aprendizagem, da cibercultura e do ensino a distância e uso de dispositivos digitais para o ensino e a aprendizagem.	Fazer uso da <i>internet</i> , <i>web</i> , redes sociais, <i>blogs</i> , <i>wikis</i> , ambientes virtuais de aprendizagem, REA (Moodle, LibreOffice, <i>audacity</i> , <i>Blackboard</i> , <i>gimp</i> , <i>google sketchup</i> , luz do saber, <i>wordpress</i> , <i>Teleduc</i> , Redu, Scratch etc.), dispositivos móveis etc. Dominar o uso da Web com fins educativos.
Letramento científico	Ter domínio da compreensão da influência de fatores culturais nos processos de informação.	Saber conectar fatos, conceitos, teorias, livros, artigos científicos, jornais, revistas, livros didáticos etc., impressos, eletrônicos e online.
Letramento da Informação	Ter domínio da informação.	Desenvolver todas as habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a resolução de um problema. Saber decidir entre as informações encontradas qual poderá ser usada; como expressar as informações em palavras e períodos que permitam novas pesquisas e partilha de informações; pesquisar e recuperar as informações de forma eficaz, interpretar, compreender, organizar, avaliar a credibilidade e autenticidade de uma informação, determinar sua relevância, comunicá-la aos outros, usá-lo em diferentes mídias e meios para atingir o propósito inicial

Fonte: Paráfrase dos autores da obra de Camas, 2012.

Ainda, segundo a autora, os docentes inicialmente precisam se expor a esses letramentos digitais e pouco a pouco adotando-os e adaptando-se com as novas tecnologias, uma vez apropriados desses artefatos digitais, os docentes podem começar a inovar em suas práticas pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem significativa, ativa e autônoma. Vejamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras viabilizadas por dispositivos digitais.



Objetos Digitais de Aprendizagens

Uma vez que o docente tenha se apropriado dos letramentos digitais supracitados, é hora de começar a praticar essas habilidades inovando no emprego dos objetos digitais de aprendizagem, que podem e devem ser aplicados como instrumentos mediadores das práticas pedagógicas, proporcionando mais qualidade no ensino e aproveitando-se da mobilidade que, segundo Fofonca e Lima (2020, p. 17), “o aprendizado ubíquo pode ocorrer em qualquer hora do dia e da noite, visto que possibilita, neste contexto, de dispositivos móveis, isto é, qualquer equipamento que pode ser transportado com informação e que fique acessível em qualquer lugar” tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo a autonomia dos discentes.

Existem inúmeros dispositivos digitais que podem ser apropriados pelos docentes e empregado em suas práticas pedagógicas. Vejamos no quadro a seguir vinte e três tipos de objetos digitais de aprendizagem que podem auxiliar os docentes em suas práticas, para cada tipo de objeto digital de aprendizagem existem inúmeros *softwares* e plataformas disponíveis na *internet* onde é possível criar, editar e compartilhar as suas produções.

Quadro 2: Tipos de objetos digitais de aprendizagem



Fonte: Os autores, 2020.



A quantidade de objetos digitais de aprendizagem aumenta a cada dia e cabe ao docente fazer a curadoria desses dispositivos e usar a criatividade para associar a tecnologia aos interesses pedagógicos e, principalmente, no que diz respeito aos interesses dos discentes. A tecnologia deve ser associada à *práxis* do discente, às necessidades oriundas do seu contexto sociocultural para que a aprendizagem seja dialógica, crítica, reflexiva, participativa, significativa, transformadora e contribua para a autonomia e para a humanização de todos os envolvidos nesse processo, segundo a concepção Freiriana (FREIRE (1996, 2005). vejamos algumas possibilidades de aplicação de objetos digitais de aprendizagem.

Objetos Digitais de Aprendizagens: disparadores de letramentos

Podcast

Um objeto digital de aprendizagem, que pertence ao tipo reprodução e criação de áudio e *podcast*, é o próprio *podcast*, que, segundo Fofonca (2015, p. 188), trata-se de um “arquivo áudio digital, frequentemente, em formato MP3 ou AAC (este último pode conter imagens estáticas e *links*), publicado através de podcasting na internet e atualizado via RSS”. Para criar um *podcast*, podemos usar o *Audacity*²⁶ - que é um aplicativo de *software* livre de plataforma *online* que não requer cadastro. Com essa plataforma, o docente pode produzir e publicar um *podcast* utilizando até mesmo um dispositivo móvel.

Entretanto, criar um *podcast* não é apenas gravar um áudio, criar um *podcast* exige planejamento desde a escolha de o que falar, definir o público para determinar a forma mais clara de como se comunicar, definir o formato (entrevista com especialista, bate-papo, conteúdo educativo, tutorial ou apresentação), desenvolver um roteiro ou tópicos e gravar em um local silencioso. Ao editar o áudio, o *software* permite incluir vinhetas, trilhas sonoras, efeitos para chamar atenção e intervalos para separar o *podcast* em blocos ou

²⁶ <https://www.audacityteam.org/>

temas. Além disso, pode ser editado uma foto de capa para dar identidade para o episódio e também há a possibilidade de criar uma descrição e palavras-chave para facilitar a busca na *internet*.

Criadores de questionários

Dentre os tipos de objetos digitais de aprendizagem, temos os criadores de questionários, uma das opções de dispositivos digitais para essa finalidade é o *software Socrative*²⁷ - uma plataforma livre e online onde os docentes se cadastram, gratuitamente, funciona em diversos sistemas operacionais, ou seja, é multiplataforma. No *Socrative*, os docentes podem criar salas virtuais que permitem personalizar a aprendizagem e acompanhar por meio de gráficos o ritmo dos alunos, que respondem através de seus dispositivos móveis ou de seus computadores e em tempo real, proporcionando a intervenção quando necessário e a possibilidade da personalização nos processos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Nesse *software*, o docente pode elaborar um banco de dados com questões dissertativas, testes de múltipla escolha e respostas curtas que são acompanhadas em tempo real e com retorno instantâneo, com auxílio de relatórios que permitem o (re)planejamento possibilitando uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o docente pode empregar uma sequência de questões, onde os níveis de dificuldade vão ficando cada vez mais elevados e que podem ser respondidas individualmente, via internet, pelos discentes em seus próprios dispositivos móveis, “gamificando” a aprendizagem.

Histórias em Quadrinhos (HQ)

Outro tipo de objeto digital de aprendizagem, exposto no quadro 2, são os que fazem edição e criação de história em quadrinhos (HQ), trata-se de um eficaz suporte didático/pedagógico para trabalhar o gênero textual tornando a leitura mais prazerosa, a leitura como forma de entretenimento, contribuindo para a formação de novos leitores. Não obstante, sendo empregado com viés

²⁷ <https://www.socrative.com/>

educacional, por meio do HQ, os alunos acabam imergindo no conteúdo e participando ativamente na atividade, os alunos passam a ser autores, co-autores e leitores, ao mesmo tempo, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem. Um dispositivo digital que pode ser empregado para esse objetivo é o Canva²⁸ - uma plataforma online que possibilita a criação de artes, designs e histórias em quadrinhos. Ao acessar a plataforma e fazer o registro, os alunos podem começar uma nova HQ, existem várias opções prontas que são possíveis de edição.

Para desenvolver uma historinha, em HQ, devemos prestar atenção em alguns detalhes; por exemplo, a HQ deve ter uma capa com o nome da história, o nome do aluno e a turma. Estruturar a história com início meio e fim, escolher um tema, criar um roteiro com as falas que devem ser escritas com letras maiúsculas, as paisagens, personagens que podem ser feitos à mão ou baixados da internet, escolher adequadamente os formatos dos balões que são de diferentes formas, sendo um formato para a fala, outro para o pensamento, outro para grito, outro para o som e etc., criando uma moral da história.

Considerações finais

O presente capítulo analisou os letramentos da cibercultura e os objetos digitais de aprendizagens como disparadores de novos letramentos e relacionou com a prática pedagógica, visando colaborar com os docentes da Educação Básica em suas didáticas. Além disso, buscou-se evidenciar novas metodologias e aprendizagens que sejam ativas e que coloquem o aluno como protagonista nesse processo através de práticas pedagógicas inovadoras, tendo como suporte metodológico os objetos digitais de aprendizagem.

Nossas reflexões destacam que os docentes precisam estar atentos às tecnologias e como adotá-las, significativamente, em sua prática pedagógica, proporcionando práticas inovadoras que agreguem numa aprendizagem mais significativa e ativa. Para tanto, devemos estar atentos ao surgimento dos novos

²⁸ <https://www.canva.com/>

letramentos, que vão imergindo em vários contextos, advindos da cultura digital, e apropriando-se do processo educativo não unilateral do docente para o discente, mas como uma ação dialógica.

Para seguir relevante nesse processo, vê-se, ainda, a necessidade de romper com o pensamento do professor transmissor de conhecimento, mas um curador e mediador na construção de conhecimento. Assim, o professor deve ter como concepção que seu papel também aprende ensinando e ensina aprendendo de forma dialógica com os discentes. Portanto, os professores devem apropriar-se, cada vez mais, dos objetos digitais de aprendizagem e inovar com significado em suas práticas pedagógicas.

Referências

CAMAS, N. P. V. A literacia da informação na formação de professores. In: TONUS, M.; CAMAS, N. P. V. (Org.). **Tecendo fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor**. Curitiba, 2012.

FOFONCA, E.; LIMA, G. R. S. de; A aprendizagem ubíqua e os desafios interpostos à educação básica: notas sobre a cultura digital e a ubiquidade tecnológica na educação. In: FREITAS, Patrícia Gonçalves de; MELLO, Roger Goulart (org.). **Educação em Foco: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino**. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2020. p. 13-26. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/690e324806d5426f8f7e8a5bc4ff5a37?fileName=LIVRO%20-%20EDU%20TECNOLOGIA%202.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FOFONCA, E. **Entre as Práticas de (Multi)letramentos e os Processos de Aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital: as percepções estéticas dos educadores das linguagens**. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FOFONCA, E. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019. v. 2. 139 p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.



7. A PROIBIÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: O IMPACTO DA LEI 18.118-PR SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E AS LIBERDADES INDIVIDUAIS

Thiago Felipe Assunção²⁹

Nuria Pons Vilardell Camas³⁰

Introdução

O presente artigo tem como tema de investigação o direito humano e as tecnologias digitais, com ênfase no uso desses suportes dentro do ambiente escolar em turmas da Educação Básica. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de compreensão do que são os direitos humanos, sua abordagem e alcance, ao relacioná-los com políticas públicas acerca do tema. Como também, traz em seu bojo o entendimento de até 2021, ainda, não entendermos e transpormos, às nossas aulas, as concepções de letramentos e multiletramentos na cultura digital que vivemos.

Assim, o problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: a proibição do uso de dispositivos digitais, em salas de aula, no Estado do Paraná, configura um atentado aos Direitos Humanos – artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Desse modo, o objetivo do trabalho é analisar

²⁹ Mestrando em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná. Bacharel em Teologia pela Faculdades Batista do Paraná. Atualmente é graduando na licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. Atualmente é professor de Língua Portuguesa numa escola particular. E-mail: thiago.assucao@outlook.com

³⁰ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade” (Unifesp-CNPq). Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Professora Pesquisadora no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com



se a Lei 18.118/2014, do Estado do Paraná, configura-se como um atentado às liberdades individuais, além de aumentar as desigualdades sociais e cercear o direito à informação.

Em princípio, na seção dois, a fim de compreender os fatores que determinaram a elaboração da lei de restrição ao uso do celular em salas de aula, do Estado do Paraná, analisaram-se não só os textos da Lei 18.118/2014, do Estado do Paraná, e todo o processo de sua tramitação, mas também a Lei 361/1873 a qual instituía o uso da palmatória como forma de manter a disciplina nas salas de aula. Assim, foi traçado um paralelo entre os dois momentos educacionais do Paraná e as proibições e castigos impostos, sempre sob a justificativa de que o professor necessitaria resgatar seu papel de protagonista, incompatível com desvios do padrão esperado de um aluno. Talvez, um ponto de relevante reflexão seja o fato de mais de 150 anos, após a lei da palmatória, os professores, ainda, precisem – e parte defenda – de amparos estatais de punição como forma de terem sua autoridade respeitada. Desse modo, se o princípio de ambos os textos era referendar uma suposta autoridade do professor e o enfraquecimento do comportamento estudantil – de crianças e adolescentes – a lei de 2014 é um pouco mais surpreendente, seja pela existência do direito universal de modo democrático e igualitário a dispositivos tecnologias digitais, seja pelo uso latente e constante de tais dispositivos, inclusive pelos professores.

Por conseguinte, na seção três, comparou-se também a compreensão dos direitos cibernéticos, sugeridos em 1997, por Robert B. Gelman, e seus impactos em leis que visam ao cerceamento do acesso a redes digitais. Para tanto, examinaram-se o Projeto de Lei (PL) Federal nº 7.423/2017, substituto do PL Federal nº 1.871/2015, e seus possíveis prejuízos no desenvolvimento educacional de uma geração moldada sob a cibercultura (LÉVY, 1999). Esse projeto tinha como objetivo proibir o uso de dispositivos tecnológicos em salas de aula de todo Brasil – o que seria, então, estendível a toda comunidade acadêmica, inclusive universitária, conforme a própria proposição – porém foi atenuado por aquele de 2017 cujo termo “proibido” foi substituído pelo termo “facultativo” cabendo ao professor determinar se o uso do dispositivo digital



estaria permitido e se encontraria espaço para o desenvolvimento de sua metodologia. Além de um possível grave atentado à dignidade humana de acesso à informação, como será refletido a seguir, há também um papel de juiz do educador, o qual condena a prática tecnológica caso essa não esteja de acordo com suas convicções didáticas ou, simplesmente, “oportunas”, contrariando a lógica de autonomia do educando (FREIRE, 1997) e de autonomia digital do aluno (PAPERT, 1993).

Já na quarta seção, foi desenvolvido o marco teórico para comparar o papel do professor digital (CAMAS, 2013) *versus* professor juiz – grifo próprio – o qual torna-se legislador, julgador e executor de uma lei a partir de um autoritarismo que visa – sob o pretexto de manutenção da ordem – privar o acesso a conteúdos que extrapolem os limites dos conhecimentos do próprio educador. O processo de retirada dos aparelhos celulares esconde o padrão institucional estabelecido como ideal: alunos copistas (DEMO, 2020), isto é, apenas, reprodutores de conteúdos escritos nos quadros negros das salas de aula. Logo, qualquer intervenção externa – a se considerar que o mundo *online* é uma transição sem barreiras alfandegárias (BAUMAN, 2007) entre o espaço de pensamento limítrofe da sala de aula e o universo infinito disponível no meio digital – passa a ser coibida pelo professor juiz, o qual sente a necessidade de manter o domínio do conhecimento e da narrativa sobre si. Desse modo, com o objetivo de ser o detentor do conhecimento máximo e apoiado por leis que, supostamente, visam devolver autonomia e autoridade ao educador, liberdades individuais dos alunos e o direito a um conhecimento amplo e à própria produção autoral e livre no ciberespaço (GELMAN, 1997) são rompidas.

Por sua vez, nas considerações finais, inferiu-se de que forma os direitos humanos podem ser desrespeitados sobre o pretexto de resguardar os valores educacionais e proteger as relações de respeito à figura do professor. Embora a lei do Estado do Paraná desenhe-se como “facultativa”, bem como o projeto de lei federal, a possibilidade do “direito de escolha” por parte do educador, como se apenas esse fosse capaz de decidir o que é interessante e relevante a se aprender e a prática de coibir o acesso a meios legítimos de aprendizado, como



os dispositivos móveis (RODRIGUES, 2012), revela-se um atentado aos direitos que crianças e adolescentes possuem, tanto de interação social quanto de conhecimento amplo e irrestrito, embora se busque deslegitimar tais práticas no cotidiano escolar.

Lei 18.118/2014 do Estado do Paraná – a palmatória do século XXI

Em 23 de setembro, de 2013, o deputado Gilberto Ribeiro protocolou o então projeto de lei 440/13, do Estado do Paraná, que instituía a proibição do uso de celulares em salas de aula. Já em 25 de junho, de 2014, o projeto torna-se a lei 18.118/2014 a qual, em seu primeiro artigo, proíbe o uso de celular, em salas de aula em todo território estadual, porém autoriza a utilização dos mesmos dispositivos, caso haja “fins pedagógicos” e sob supervisão do professor. A iniciativa desenha-se com um princípio interessante: salvaguardar o papel e a função do professor. Tal narrativa ganha força em um país cujo salário de seus educadores é, por vezes, indigno, e os discursos de que o professor precisa ser valorizado fazem, de modo geral, parte do vocabulário de cidadãos que buscam defender a Educação, embora tentem deslegitimar o papel da escola ou desses mesmos educadores quando o discurso é contrário às ideologias pessoais. Contudo, nem sempre um projeto de lei – por mais legítimo possa ser por conta de ser legislado e aprovado por representantes eleitos democraticamente – detém o objetivo de que o bem-estar coletivo supere o bem-estar individual, o que pode gerar discursos autoritários travestidos de necessários e se mostrarem, a curto prazo, como soluções adequadas, posto que o tempo mostre tal equívoco.

A partir dessa compreensão, evidencia-se o fato de que em 1873, no mesmo Estado do Paraná, foi instituída a lei nº 361 a qual permitia o uso da palmatória – dispositivo de agressão física – quando os castigos morais não fossem suficientes. Hoje, provavelmente, tal lei causaria espanto na maioria da população, porém, à época, houve pouca reação contrária e revolta a tal



legislação (DALCIN, 2008). As poucas manifestações, contudo, fizeram-se de modo incisivo e combatido, destacando-se, inclusive, certa repulsa pelas práticas agressivas presentes nas salas de aula (DALCIN, 2008). Logo – conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1991), já destaca em seu quinto artigo – se nenhuma criança ou adolescente será submetido à violência de nenhuma natureza, a lei do século XIX vai de encontro ao conceito de dignidade da pessoa humana definidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e consolidadas ao final do século XX e início do século XXI. No entanto, se violência física e moral são inconcebíveis em uma sociedade democrática, convém questionar por que abusos autoritários ainda se perpetuam em esferas cuja violência deveria ser, justamente, combatida, sobre o pretexto de proteger e salvaguardar atores que já possuem, por si só, papel de superioridade instituído historicamente.

Ser igual, quando nossas diferenças nos inferiorizam (SANTOS apud CANDAU, 2008), é compreender que em todas as esferas, inclusive – e tão essencial quanto qualquer outro direito – no acesso à Educação e à informação, nenhuma barreira deve ser imposta a indivíduo algum sob o pretexto de proteger a autoridade de alguém, até pelo risco de se criar um ditador de regras e interesses próprios, desfigurando o papel de intermediador de conhecimento e de conteúdo que professores deveriam exercer. Hoje, nem mesmo a internet possui um papel passivo, por um lado, o mesmo consumidor de conteúdo do *Youtube*, com um *smartphone*, por outro lado, torna-se produtor de suas histórias, programas, opiniões, notícias etc. Se as redes sociais, a exemplo de *Facebook* e *Twitter*, são usadas como fonte de informação, também são espaços para debates de cunho político, ideológico, religioso, os quais podem, e não raramente, ser polarizados, embora o local esteja disponível para todos se expressarem. Diante desse cenário, é relevante questionar o papel da escola ante esse universo e se cabe a esta instituição fechar suas portas e janelas para uma realidade que já faz parte da vivência dos alunos e professores, embora seja tratada como tabu por esses mesmos atores. Questiona-se, então, qual autonomia uma lei como a 18.118/2014 pretende desenvolver em crianças e



adolescentes ou, até mesmo, como se propõe a respeitar o direito fundamental ao conhecimento ou aos múltiplos saberes ao cercear uma liberdade individual?

Por conseguinte, tal lei pretende reforçar o conceito e as atribuições de um professor autoritário, não preocupado com a realidade de seus educandos e disposto, tão somente, a reproduzir conceitos adquiridos – muitas vezes, por meio da própria internet – para que seus alunos sejam reprodutores de palavras e conceitos já fechados e impostos como verdade absoluta (FREIRE, 2011). Se a Pedagogia, por ora, torna-se opressora, cerceia-se o direito de uma criança ou adolescente investigar, instigar, questionar e debater além do que lhe é oferecido por meio da figura do seu educador. Porém, as interpretações pessoais dos profissionais da Educação, acerca dessa mesma lei, fazem-se diferentes, assim, possivelmente, não se conseguirá salvaguardar que um aluno em uma instituição de perfil mais autoritário – cujos aparelhos tecnológicos serão veementemente proibidos – terá a mesma condição de desenvolvimento de um aluno em uma instituição de perfil progressista – na qual os *smartphones* são meios essenciais na relações de ensinos (no plural, uma vez que não há uma única forma nem de aprender, tampouco de ensinar). Ao não considerar essa diferença de perfis institucionais, o legislador não se percebe como alguém que deixa de garantir condições igualitárias, contudo, torna-se segregador e amplificador das diferenças sociais estabelecidas.

Ademais, o professor que incorpora essa lei como prática pedagógica e se sustenta nela para reforçar seu papel de autoridade (autoritário) impede o progresso autônomo das ideias de seus alunos e, assim, limita-o a um repertório raso, uma vez que é impossível comparar-se em conhecimento ao que as redes tecnológicas digitais oferecem (LÉVY, 1999). Logo, a diferença entre os castigos físicos aplicados por educadores, no final do século XIX, por leis instituídas como legítimas e as proibições tecnológicas do século XXI encontram a mesma origem: não só a necessidade institucional de recordar aos alunos a inferiorização de seus papéis na educação, mas também de alçar o papel do professor como uma autoridade suprema que não pode ser questionada, ora pelos castigos físicos que serão recebidos, ora pelos castigos intelectuais e de



oportunidade que são praticados. Um professor, então, que considera tal prática aceitável, esquece-se de sua função mediadora, nega direitos essenciais a seus educandos e atenta contra a compreensão de cidadãos autônomos que possuem direitos assegurados por dispositivos constitucionais nacionais e dispositivos globais.

Cibercultura e direitos cibernéticos: uma ameaça à liberdade

É importante ressaltar que a internet e suas infinitas possibilidades não são inimigas do educador, contudo, também não é a guardiã de uma verdade absoluta (LÉVY, 1999) até porque o conceito de verdade, numa sociedade pós-moderna, é alterável, redesenhado e ressignificado de maneira cada vez mais rápida (BAUMAN, 2001). O que se pretende é, tão somente, ressaltar seu papel como mais um meio de oferecer às crianças e aos adolescentes acesso a conhecimentos que não se limitam a uma cosmovisão.

A cibercultura ainda incomoda professores e sistemas de ensino (LÉVY, 1999), já que obriga ressignificar toda uma prática pedagógica até então pouco questionada. Navegar pelo ciberespaço de forma concomitante ao que o professor leciona oferece riscos – por vezes, irrealis – a esse educador que, possivelmente, não é nativo digitalmente, além de ter saído das salas das universidades com a certeza de que seu método de ensino seria revolucionário e de que todos deprenderiam atenção em cada palavra escrita ou falada. Ao se deparar com uma sala cheia de alunos, porém, com olhares fixos em pequenas telas – já não tão pequenas – e a lógica projetada não se realiza, então, o *smartphone* torna-se, em sua primeira impressão, como uma ameaça, não um aliado. Além disso, poucos cliques oferecem ao aluno um mundo de conhecimentos que extrapolam representações gráficas de signos linguísticos. Esses mesmos cliques trazem ilustrações, exemplos práticos, novas referências, diversas perspectivas sobre a mesma temática explorada. Em uma busca rápida no *Google*, o termo “aula de oração subordinada adverbial” – temática que assusta a alunos de, praticamente, qualquer faixa etária, os primeiros resultados



mostrarão videoaulas de diferentes professores disponíveis gratuitamente no *Youtube*. Evidentemente que não se prega aqui um abandono dos professores e de suas metodologias para alocar vídeos de professores “pop-stars”, porém, proibir o acesso em sala de aula a plataformas múltiplas, exemplo a de buscadores inteligentes, coíbe a oportunidade de um mesmo conteúdo ser abordado por perspectivas diversas, com múltiplos exemplos e, por que não, formas mais fáceis e abrangentes do que o professor poderia oferecer de maneira isolada em sala de aula. Contudo, a centralidade do poder, tal qual ocorria nos séculos anteriores ao da era da informação rápida e da cibercultura ainda permeiam a mentalidade de professores e legisladores, o que cerceia acessos múltiplos a conhecimentos.

O Paraná, contudo, pode deixar de ser protagonista nacional no cerceamento aos direitos cibernéticos, tramita na câmara dos deputados, em Brasília, o Projeto de Lei (PL) Federal nº 7.423/2017, substituto do PL Federal nº 1.871/2015. Este, ao ser idealizado, trazia em seu texto a palavra proibição, em todo o território nacional, o uso de celulares e dispositivos digitais estranhos à aula – embora seja difícil conceituar o que é distante do projeto pedagógico proposto. Contudo, aquele abrandou o texto da lei e passou a grafar o termo “uso facultativo” ao se referir ao uso dos dispositivos celulares em sala de aula. Discutiremos, adiante, o papel de juiz que um professor desempenhará diante de tal dispositivo legal, afinal, caberá ao educador julgar e condenar ou absolver um aluno que decida usar seu dispositivo móvel durante a aula. Por ora, precisamos tentar compreender a implicação prática de tal motivação da lei e, principalmente, seus possíveis impactos na vida de estudantes por todo o território nacional.

Num país economicamente desigual, cujos direitos mais básicos à dignidade humana como saúde – saneamento básico e tratamento médico digno –, à alimentação e à moradia não são preservados, o direito à internet pode ser visto como tolo e, até mesmo, fútil. Porém, a Educação é libertadora e capaz de revolucionar o *status quo* do indivíduo (FREIRE, 2011), assim, discutir o acesso a um dispositivo móvel em sala de aula é, também, debater sobre o



desenvolvimento do educando e a oportunidade de aprofundamento de saberes que sozinho, sem o intermédio do educador, tornaria o trajeto mais demorado. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – Tecnologia de Informação e Comunicação (PNAD contínua) de 2018 destaca que mais de 25% dos brasileiros não possuem acesso à internet, contudo, 75% desse grupo de excluídos digitais não a utilizam ou por não saberem usá-la ou por não terem interesse (TOKARNIA/AGÊNCIA BRASIL, 2020). Isto é, parte considerável de brasileiros não desfrutam da internet, suas facilidades e conhecimentos não pela falta de condições de adquirir pacotes de dados ou aparelhos tecnológicos caros, mas sim por não terem sido apresentados de maneira relevante a essas tecnologias – seja pela ausência de contato, seja pelo ensino inadequado dos recursos que a internet pode oferecer. Novamente, ao se deparar com os dados da PNAD contínua, o questionamento sobre os impactos do autoritarismo legislativo reproduzido na figura do professor cerceador do uso de dispositivos móveis em sala de aula faz-se necessário. Nações tidas como modelo utópico de ensino, Finlândia e Coréia do Sul, por exemplo, são alicerçadas em desenvolvimento tecnológico. O Uruguai, por meio do projeto CEIBAL, também se desenvolveu educacionalmente nas últimas duas décadas alicerçando-se na tecnologia educacional. Então, um país que discute modos de inviabilizar o uso de celulares e demais dispositivos no espaço de ensino e aprendizado – pode até substituir o termo “proibido” por “uso facultativo”, porém mantém seu projeto de desinformação e de cerceamento de liberdades individuais – perpetua um ciclo de desigualdade no qual aqueles que não se interessam ou não aprenderam a usar a tecnologia, dificilmente terão outra oportunidade de fazê-lo, uma vez que a escola, espaço mediador de aprendizados, negligencia, então, seu papel, com o objetivo simplista de somente perpetuar autoritarismos.

Os computadores não devem ser limitados a empresas ou a projetos de engenharia complexos, porém, precisam estar incorporados à realidade de crianças e adolescentes para que se desenvolvam e aprendam a partir de seu próprio protagonismo (PAPERT, 1993). A ideia do matemático parece contemporânea, porém já data quase 40 anos e reflete como tentativas de conter



o uso tecnológico em sala de aula apenas retardam avanços educativos, além de impedir que um estudante alcance seu direito fundamental à educação. Um professor do século XIX que pudesse ser transportado para uma sala de aula de 2020 rapidamente identificaria ser uma classe, porém um médico do mesmo século XIX, se transportado hoje para um consultório médico, não conseguiria reconhecê-lo como tal (PAPERT,1993); assim, provavelmente, seria válido questionar os legisladores se prefeririam ir a um consultório médico com os instrumentos disponíveis no século XIX ou os equipamentos de última geração a serviço dos médicos, difícil imaginar que a resposta seja pelo primeiro modelo de clínica, então, por que impedir que crianças e adolescentes, em sua formação básica, não possuam acesso aos mesmos avanços tecnológicos, porém em sala de aula é a resposta que esses mesmos políticos deveriam dar à sociedade. Retornamos, desse modo, à palmatória, cuja punição é mais importante do que o conhecimento, cujo medo de perder protagonismo frente a crianças e adolescentes incomoda mais do que a proibição ao aprender.

Nunca se escreveu, narrou verbalmente, fotografou, produziu-se material audiovisual quanto agora. Um aluno de 13 anos – idade permitida por várias redes sociais para o primeiro ingresso – é capaz de em poucos minutos expressar opiniões e sentimentos nos 280 caracteres do *Twitter*, fotografar e compartilhar sua visão de um fato no *Instagram*, curtir um *meme* reproduzido no *Facebook*, assistir a um tutorial de videogame no *Youtube* e, talvez, até se tornar um ídolo momentâneo com uma dança de sucesso no *TikTok*. Por que, então, os professores ainda ignoram a riqueza dessa produção que um único educando é capaz de desenvolver em poucos cliques e minutos, senão pelo fato de não considerar a realidade deste como relevante e importante (FREIRE, 2011). Ao negar a realidade do educando como protagonista de sua própria história, o educador vai além do que os textos legítimos das leis impõem e condena o aluno por ser autônomo, afirma que este é incapaz de oferecer algo relevante à sociedade e, assim, perpetua preconceitos e discriminações. Outrossim, além do racismo estrutural brasileiro, das desigualdades sociais tão latentes, das diferenças de acesso a tecnologias, crianças e adolescentes são subestimados



e marginalizados por conta de suas idades e de seus conhecimentos de mundo, como se o que fora produzido por eles, exclusivamente por sua faixa etária, fosse inferior ao que adultos podem oferecer para o corpo da comunidade. Os pressupostos de que todos são iguais perante a lei, de que a criança e o adolescente são seres com dignidade passam a ser desconstruídos na escola, espaço onde, por ironia, deveria ser de construção, aceitação e, principalmente, respeito a todas as dignidades dos indivíduos.

Professor digital *versus* professor juiz

Para facilitar a compreensão acerca do que seria um professor digital e um professor juiz, é necessário entender o ciberespaço e seus limites propostos. Estes são definidos pelo fato de que:

[...] agora habitamos, de modo sem precedentes, dois mundos diferentes – o ‘on-line’ e o off-line’ –, ainda que sejamos capazes de passar de um para outro de forma tão suave, a ponto de isso ser, na maioria dos casos, imperceptível, de vez que não há nem fronteiras demarcadas ou controles de imigração entre elas, nem agentes de segurança para verificar nossa inocência ou funcionários da imigração checando nossos vistos e passaportes. Com muita frequência conseguimos estar nos dois mundos ao mesmo tempo [...]. Pode-se fazer uma longa lista de diferenças entre os dois mundos, mas uma delas parece ter mais peso sobre nossas reações aos desafios da ‘crise migratória’. Dentro do mundo off-line eu estou sob controle – espera-se que me submeta ao controle de circunstâncias contingentes, voláteis, e muitas vezes sou forçado a isso – para que obedeça, me ajuste, negocie meu lugar, meu papel, assim como o equilíbrio de direitos e deveres – tudo isso vigiado e imposto pela sanção, explícita ou suposta, da exclusão e da expulsão. Enquanto no mundo on-line, pelo contrário, eu sou responsável e estou no controle. On-line, sinto que sou o administrador das circunstâncias, aquele que estabelece a agenda, recompensa a obediência e pune a indisciplina, que detém a arma do banimento e da exclusão. Eu pertencço ao mundo off-line, enquanto o mundo on-line pertence a mim. (BAUMAN, 2007, p. 101/102.)

A ideia de fronteiras sem fiscalização ainda é capaz de causar espanto aos que se acostumaram a imaginar que detêm alguma narrativa. Nunca, de maneira tão forte, os domínios sociais foram tão voláteis e o controle sobre o outro foi tão distante. As fronteiras anunciadas geograficamente não existem entre o universo *online* e *offline*, se o educador se considera capaz de controlar



uma turma de educandos por impedir-lhes o acesso momentâneo a suas redes de conteúdo, no instante seguinte adentra-se com mais intensidade e repertório ao universo vasto que a internet propicia. A limitação digital, diferente da alfandegária, é ilusória, o mesmo educando – proibido por leis de acessar o celular em sala de aula, oprimido por seu educador – será aquele capaz de desconstruir uma reputação e colocar o professor intransigente em posição proibitiva – justamente aquela a qual fora submetido em sala de aula. Os estudantes que possuem acesso aos meios e plataformas digitais continuarão a utilizá-la fora do momento da aula, talvez com mais ímpeto, uma vez que sua construção identitária é furtada e negada, porém os educandos que estão excluídos, ou por falta de dispositivo, ou até mesmo por falta de condições financeiras, não será incluído e letrado digitalmente, isto é, continuará em desvantagem em relação aos “transgressores” que não se sujeitam a respeitar os limites desses dois mundos conforme a vontade do educador. Enquanto legisladores e professores acreditam que a ordem em sala de aula só pode ser estabelecida com proibições, os detentores de meios digitais continuarão a utilizá-los e a aumentar suas vantagens de saberes em relação aos que não as possuem.

Em princípio, um professor que age desse modo assume uma função de inquisidor, na qual apenas a punição pela punição lhe interessa. Para esse profissional, o educando é um ser que não pode contribuir com o meio social, tampouco com a dinâmica de uma aula. Seus saberes externos não devem preencher o espaço de prestígio social que a sala de aula possui. Suas experiências pessoais são diminutas perto da capacidade inalcançável que o educador detém. O educador inquisidor é aplicador de uma pena que ele próprio institui. Esse educador nega que:

O digital é parte do cotidiano das pessoas, quer seja pela necessidade do uso ou pela cultura do uso. Quando o uso é cultural, existe um rompimento com as rotinas e as vivências passadas para a transformação das atividades, do pensar e do agir. A cultura do digital promove a necessidade da criação de mais tecnologias digitais. (CAMAS, et al.,2013, p.181)

Por ser um negacionista, não consegue dialogar com as necessidades



que se fazem presentes em uma sociedade que passa por transformação e impele de todos uma constante contribuição mediadora entre os indivíduos. Passo a denominá-lo, agora, como “professor juiz”.

Um juiz tem por atribuição analisar um caso e, com base na lei instituída dentro da sociedade, seguindo um preceito de isenção, atribuir uma absolvição ou condenação, e sua respectiva pena, dentro do limite da razoabilidade a fim de que o corpo social seja mantido. Porém, o professor juiz desenvolve o caso – educando transgressor que mexe em celular durante a aula – e baseado numa lei, como a 18.118/2014 do Paraná, decide condená-lo e já executa a punição, isto é, torna o processo natural de contato com o digital (CAMAS, 2013) em algo punitivo e que merece reprovação. Assim, num Estado democrático e de direito, a simples vivência de uma criança ou adolescente no mundo cibernético configura-se como um atentado tão violento quanto as verdadeiras infrações que são praticadas. Logo, por não saber se comportar diante dessa nova dimensão social, o professor juiz decreta sua sentença em parceria com legisladores ultrapassados: o uso do celular deve ser proibido no recinto do saber supremo de um educador, isto é, a sala de aula.

Por sua vez, o professor digital (CAMAS, 2013) compreende essa dinâmica do século XXI e a utiliza a seu favor para a fluidez de suas aulas. Percebe o protagonismo da criança e do adolescente e o coloca como responsável ativo pelo seu próprio processo de aprendizagem. Apropria-se dos instrumentos que seus alunos detêm, como *smartphones*, *tablets*, e utiliza-os, após planejamento prévio, para alcançar um único objetivo: o conhecimento. Não se incomoda com os resultados dos buscadores da internet, não se intimida com as outras possibilidades de aulas, exercícios ou exemplos. Compreende que também está em constante aperfeiçoamento e que depende tanto dos meios digitais quanto seus alunos. Utiliza os preciosos 280 caracteres do *Twitter* para transformá-los em atividades de escrita e reescrita; a partir do *Instagram* ensina Arte, História da Arte, perspectiva e até modernidade líquida a partir da ferramenta *story* que permite a visualização de determinado conteúdo por apenas 24 horas para depois se esfarelar nas nuvens. Discute política e



geopolítica por meio dos debates no *Facebook* e, inclusive, percebe a necessidade de ensinar retórica e respeito. Enfim, o professor digital não se intimida diante dos educandos e de seus saberes, pelo contrário, admite suas falhas, porém busca se aperfeiçoar a fim de entregar um resultado diferente do que sempre produziu ou reproduziu. Compreende que a transformação não se dá por uma lei impositiva, mas pela prática motivadora e transformadora que considera o mundo do aluno para, a partir desse, ensiná-lo (FREIRE, 2011).

Em contextos habituais, a educação digital permanece ignorada em salas de aula, onde o modelo copista se perpetua. Todavia, a pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, forçou instituições escolares, sistemas públicos e privados de ensino, educandos e educadores a aderirem ao ensino a distância como medida de contenção da propagação do coronavírus, contudo, o padrão copista escolar tradicional permaneceu, agora, em esfera digital (DEMO, 2020). Isto é, os mesmos professores que refutavam o uso da tecnologia em situações contínuas, viram-se obrigados a se adaptarem às novas demandas. Se antes o celular era proibido em sala – caso do Paraná – agora, a sala de aula está no celular. Não é mais possível, durante lives, pedir que educandos guardem seus celulares e que dediquem atenção total ao que se debate na aula. Agora, como previa Bauman, os educandos assumiram o protagonismo, passaram a ter a arma do banimento e, desse modo, assistem a aula em velocidade acelerada, ou reduzida, pulam etapas ou, simplesmente buscam em outros canais aulas e conteúdos que estarão mais acessíveis. No entanto, o professor juiz – a saber, o tradicional – tenta reproduzir suas velhas práticas, porém de frente para uma *webcam*, assim, perpetua a sua própria ignorância, afasta educandos de suas aulas a distância e continua a ser um agente de exclusão, tanto de direitos, quanto de seres humanos. É o professor “imprescindível” o qual não compreendeu que

a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração



a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 1981 *apud* CAMAS et al., 2013, p. 184-185)

Manteve-se, assim, a ideia de que escola é insubstituível, como se apenas nela pudesse haver conhecimento e educação. Ignora-se que a escola tem um papel de mediadora, não inquisidora. A escola possui hierarquias, como qualquer outra instituição, no entanto, seu papel não é punitivo, porém educativo; não é limitador, todavia amplificador. Insistir em expurgar a tecnologia da sala de aula é privar o educando do direito básico à aprendizagem. Não é, como já mencionado, cercear os direitos ao conhecimento dos que possuem os aparelhos e se fazem “transgressores”, mas sim excluir do corpo social vigente os desalentados, os que buscam esperança nas salas de aula. Por certo, se alguém proibisse a merenda dentro do espaço escolar, pois há crianças com sobrepeso, haveria um movimento de revolta, uma vez que independentemente de possíveis pontos negativos, os direitos coletivos e o bem-estar do corpo social devem prevalecer, logo, cortar a merenda não apenas deixa o problema do sobrepeso infantil latente, como também oportunizaria novos desafios como a falta de nutrição e a fome dos demais educandos.

Ainda acerca da educação com dispositivos digitais, é importante relembrar:

Aula não vai desaparecer, mas é vanglória docente, que mantém sua aura profética, gosta de um público cativo, aprecia moralizar os outros e meter-se em seus destinos, acha-se detentor de conhecimento a ponto de outros terem de mendigar acesso, vê-se como único que sabe pensar, pensando que só pensa quem pensa como ele pensa. Na relação ensino/aprendizagem, o primeiro termo é fundamente, o segundo é decorrente, quando a biologia e neurociência afirmam o contrário: não havendo aprendizagem, ensino não tem função. (DEMO; DA SILVA., 2020, p. 668)

O professor juiz ainda não compreendeu que sua aula continuará a existir, porém precisará se adaptar e moldar às realidades existentes. Não é se adaptar a modismos ou metodologias mirabolantes, mas sim assumir as necessidades que a sociedade demanda, tal qual não faz mais sentido ensinar nos grandes centros a fazer manutenção de uma carroça, manter aulas que só privilegiam o



conhecimento do educador é subestimar e desvalorizar o que os alunos podem oferecer, além de cercear o direito à liberdade de pensamento, de opinião e de expressão. O professor juiz desagrega, destrói, delimita a partir de suas próprias vivências o que é válido e se apoia em projetos populistas de lei para consolidar seu plano e ignorar a presença do aluno no ambiente escolar. Já o professor digital vai na contramão e ressalta o protagonismo que crianças e adolescentes possuem em suas próprias trajetórias; logo, é imperativo a este educador o respeito aos direitos e dignidades da pessoa humana.

Considerações finais

A partir dessa breve discussão, é importante questionar se a proibição do uso de dispositivos digitais em salas de aula no Estado do Paraná configura um atentado aos Direitos Humanos – artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Uma vez que o texto da ONU compreende todo ser humano tem o direito de transmitir e receber informações e ideias por quaisquer meios, leis como a 18.118/2014 – PR e outras tentativas de leis semelhantes, inclusive federais, vão de encontro ao que forma um país livre e igualitário, cerceia o acesso ao ensino e prejudica estudantes que teriam, mesmo de forma compartilhada, apenas no período da aula o acesso a informações múltiplas e variadas acerca da mesma temática. Proibir, no século XXI, o uso de dispositivos digitais é tão grave quanto as agressões físicas praticadas sob a tutela do Estado no final do século XIX. Por mais desproporcional pareça tal comparação, destaca-se o fato de que a lei de 1873 também tinha seus adeptos e ia na contramão das necessidades educacionais e de desenvolvimento dos alunos, tal qual ocorre com a lei de 2014, ambas executadas a nível do Paraná.

Não cabe mais num mundo digital, em que inexistem fronteiras claras ou estabelecidas fisicamente com o mundo *offline*, insistir em uma metodologia ultrapassada, copista e que não oportuniza autonomia aos educandos. É necessário, aos educadores, aprofundar-se na cibercultura, admitir a incompreensão acerca de determinados dispositivos, porém incorporá-los a sua própria vivência se, assim, desejarem que suas aulas não sejam apenas



reprodutoras de quadros e conceitos abstratos e isolados. Utilizar as ferramentas que se colocam à disposição é o primeiro passo para essa revolução e inclusão dos que permanecem à margem da sociedade letrada digitalmente. Utilizar redes sociais apenas como consumidor passivo não faz parte da realidade dos educandos, também não deve fazer parte da realidade dos educadores. É necessário ressignificar esses espaços – tal qual se ressignificam cidades, ruas, praças, a fim de tê-las como aliadas, não inimigas, afinal, estão mais para aquelas do que para estas.

Por fim, recordamos da máxima: não adianta cortar a merenda de toda a escola porque há crianças com sobrepeso. Não se beneficia, com essa postura, as que estão acima do peso, até porque, possivelmente, poderão ingerir calorias em outro lugar; apenas, prejudica-se o acesso ao alimento àqueles que não conseguiriam tê-lo de qualquer forma. De modo semelhante ocorre com o uso do celular em sala de aula, cerceado pela lei do Estado do Paraná: os educandos tidos como transgressores, continuarão a utilizar os dispositivos, mesmo, e principalmente, fora de sala. O professor acredita estar vestido de autoridade com posturas truculentas, no entanto, assume, apenas, um papel autoritário de baixa densidade, fácil de ser perdido e que o coloca em questionamento diante de qualquer atitude a ser tomada. O aluno, no entanto, sem conhecimento ou sem interesse pelos dispositivos digitais, continuará sem adquiri-lo, uma vez que o uso dos meios digitais simboliza repressão e embates desproporcionais. Portanto, não se defende com este artigo um liberalismo incondicional, mas uma reflexão e uma revisão do papel efetivo tanto do professor quanto, principalmente, das tecnologias em sala de aula, além da compreensão de que afastá-las das salas de aula não é regredir ao século XVIII, porém é uma forma de agredir uma criança e um adolescente, desrespeitando-o de forma tão violenta quanto já presenciado ao longo da formação civilizatória.

Referências

BAUMAN, Z.. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 101/102.



BAUMAN, Z.. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL: Lei 8.069 de 13 de jul. de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 11 dez. 2020.

BRASIL: Projeto de lei nº 104 de 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1669039. Acesso em: 11 dez. 2020.

CAMAS, N. P. V. *et al.* Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 179-198, 2013.

CANDAU, V. M.. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DALCIN, T. B.. Palmatoando as fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do XXIX. In.: **IV CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2008..

DEMO, P.; DA SILVA, R. A.. Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 659-685, 2020.

DHNET. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. rev. e atual. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2011.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. **São Paulo: Editora 34**, 1999

PARANÁ: Lei 361 de 1873. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/museudaescola/coleta_nea_miguel.pdf. Acesso em 11 dez. 2020.

PARANÁ: Lei 18.118 de 2014. Disponível em:



http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=44392&tipo=L&tplei=0. Acesso em: 11 dez. 2020.

PARANÁ: Projeto de Lei 440/13. Disponível em:
http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=42791&tipo=I. Acesso em 11 dez. 2020.

RODRIGUES, R R. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O CELULAR COMO FERRAMENTA DE APOIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2020.

TOKARNIA, M. Um em cada quatro brasileiros não têm acesso à internet. **Agência Brasil**. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em 11 dez. 2020.



8. MULTILETRAMENTOS E A BNCC: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE DOCUMENTOS NORTEADORES

*Marcelo Luiz Vergilio Ferreira*³¹

*Eduardo Fofonca*³²

Introdução

O termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que pode ser entendida como a condição de ser letrado. O sufixo “-mento” significa processo, portanto, tem sido utilizado por alguns estudiosos para designar o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever: o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da escrita.

A prática do letramento se inicia na infância e se desenvolve ao longo das diferentes fases da vida, constituindo-se como um conjunto de recursos de leitura dos dados produzidos por culturas humanas. Acessamos as informações por meio de dados de diferentes formas e que nos demandam diferentes estratégias de leitura e escrita. De acordo com Rojo (2012, p. 129), a contemporaneidade, as múltiplas modalidades e semioses dos textos/enunciados trazem novos desafios aos letramentos e, sobretudo, às teorias da linguagem.

Estamos, a todo tempo, interpretando os dados da realidade ao nosso redor pelas lentes da cultura, e compreender como nos integramos a esse

³¹ Mestrando em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Universidade do Norte do Paraná. Especialista em Alfabetização e Linguagem; em Educação Especial e Inclusiva e em Literatura Infantil. E-mail: marcelolvferreira@gmail.com

³² Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”. É professor do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e Professor do Programa de Pós-graduação Internacional em Educação da *Logos University International*, LUI, EUA. Pesquisador Grupo de Pesquisas: “Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação” (UFPR/CNPq). E-mail: eduardofofonca@gmail.com



sistema de comunicação através de múltiplas estratégias será fundamental para a execução de nossos papéis sociais ao longo da vida. Portanto, a alfabetização diz respeito ao aprendizado da técnica de aprender a ler e a escrever, a codificar e a decodificar, enquanto letramento é o processo de uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas, ou seja, o domínio da leitura e da escrita contextualizadas.

Segundo Paulo Freire (1998), a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita, e mesmo indivíduos “não letrados” seriam capazes de fazer uma leitura do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra; por esse motivo, um indivíduo pode ser letrado antes de ser alfabetizado.

O termo letramento adquire um sentido ainda mais amplo a partir do momento em que os estudos ligados à alfabetização e à escrita passam a ser pensados não apenas no âmbito cognitivo e educacional, mas também no âmbito social, assim como quando a sociologia e a antropologia se debruçam sobre essas práticas sociais de leitura e escrita. Um pouco mais tarde, quando estudiosos percebem que essas práticas são múltiplas e diversas, surge o termo multiletramento.

O multiletramento envolve múltiplas práticas sociais e culturais em que formas e usos da escrita e da leitura são utilizados pelos sujeitos de formas plurais integradas, colaborativas e híbridas. Por essa perspectiva, ao ter contato com o livro didático, contendo textos com diferentes intencionalidades pedagógicas, que apresentam imagens, QR Codes e vídeos, que compõem um entendimento integrado acerca de um determinado objeto do conhecimento, o estudante estará envolvido no exercício do multiletramento.

O objetivo do trabalho, pela perspectiva do multiletramento, é possibilitar o papel do aprendiz como construtor, produtor e consumidor de significados múltiplos voltado para a diversidade cultural, para as mudanças e para as inovações do mundo, e permitir também que ele possa, de fato, atuar como agente transformador no exercício da cidadania.



Portanto, nosso ser no mundo se constitui por meio da atribuição de significados culturais em constante transformação mediada pela leitura e pela escrita, que operam através de signos em diferentes formatos: escrita alfanumérica, imagem estática ou em movimento, oralidade e gestos.

É necessário que se leve em conta os multiletramentos, compreendidos por Rojo (2013; 2015) e por Fofonca (2015; 2017) como a consideração de práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, pela cultura popular e por meios digitais ou híbridos.

A leitura e a escrita são compreendidas, desta forma, para além dos códigos alfanuméricos que são trabalhados de forma predominante em grande parte dos processos desenvolvidos ao longo da educação acadêmica, tanto básica quanto superior. Além disso, os diferentes letramentos contribuem para o desenvolvimento de processos cognitivos que mobilizam os diferentes sentidos por meio de diferentes formas de integração entre eles. Por isso, pensar os letramentos é indispensável para que a escola, ao elaborar e realizar atualizações periódicas em seus currículos, para que a escola busque agregar às práticas educativas uma compreensão mais ampla a respeito da leitura e da escrita.

As novas demandas de um mundo conectado e globalizado colocam as instituições educacionais diante de uma grande variedade de culturas presentes nas sociedades. Além disso, a multissemiótica constitutiva da maioria dos textos com os quais os alunos têm contato também já faz parte do cotidiano escolar. Se as práticas de linguagem mudaram, então o ensino e a aprendizagem de letramentos também precisam mudar.

Os modos de construir e de representar significados estão cada vez mais distantes daqueles previstos nas práticas de ensino e de aprendizagem do letramento entendido como um mecanismo neutro, independentemente de seu contexto social. Portanto, o multiletramento está relacionado aos significados de textos constituídos de mais de uma modalidade de linguagem.



Letramento digital e a BNCC

As tecnologias digitais estão presentes na maior parte das escolas há pelo menos duas décadas, seja por meio de um laboratório de informática ou de robótica, de uso comum, ou pelas salas de aula equipadas com diversos recursos multimídia. Dessa forma, essas tecnologias trazem a demanda pelo letramento digital, reiterada a sua necessidade de desenvolvimento nas competências gerais da BNCC relacionadas ao conhecimento, ao pensamento científico, crítico e criativo, à comunicação e à cultura digital.

Nesse sentido, o letramento digital é desenvolvido desde a sua utilização, o seu reconhecimento, a sua compreensão e a valorização dos conhecimentos sobre o mundo digital em nosso cotidiano e em nossas práticas sociais, até o exercício da curiosidade intelectual e a própria criação de tecnologias digitais.

A forma como as tecnologias digitais têm se integrado à cultura tem nutrido debates sobre a própria compreensão do letramento pelo viés das práticas sociais, caminhando para análises que ampliam este conceito para o mundo digital.

Figura 1: Letramento digital para o currículo.



Fonte: Digital Literacy Across the Curriculum, p.19, Futurelab, 2010

O letramento digital inclui não apenas transpor as práticas da leitura e da escrita para recursos digitais de edição de texto, mas implica construir sentidos



por meio da navegação em recursos multimodais dentro do contexto virtual, compreendendo as especificidades das próprias relações sociais que se constroem no ambiente virtual (FUZA; MIRANDA, 2020). Por isso, é fundamental que os processos escolares contemplem práticas que contribuam para o desenvolvimento de estratégias de letramento digital para alunos de diferentes faixas etárias.

A ampliação das práticas de linguagem envolve tanto aumentar os repertórios de Arte na Educação Física e na Língua Portuguesa quanto incorporar conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Esses são os quatro componentes curriculares da área das Linguagens. O trabalho nessa área consiste em promover a participação dos estudantes em diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão artística, corporal e linguística, além do uso mais efetivo das tecnologias digitais contemporâneas, que possibilitam novos modos de criar e se expressar para a participação no mundo social. Nessas interações, por meio das linguagens, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A área define seis competências específicas que se relacionam com as dez competências gerais da BNCC.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BNCC, p. 63).

A ciência é um produto cultural da humanidade, é uma forma de ver o mundo e é imprescindível para se viver no complexo século XXI, pois é pela via do conhecimento científico que adquirimos ferramentas para a leitura e compreensão da realidade com maior acuidade. Há pelo menos duas formas possíveis de abordar a ciência no ensino: uma com ênfase na natureza da ciência – que envolve conceitos científicos, teorias, fórmulas, métodos – e outra com ênfase na sua relação com a sociedade.

É importante frisar que não se trata de abordagens excludentes, são complementares, cada qual com sua ênfase. E quando o foco principal é falar



da relação da ciência com a sociedade, isso envolve abordar os benefícios e os riscos das descobertas científicas, as questões éticas a elas relacionadas, os interesses envolvidos, a origem dos recursos que financiam as pesquisas e seus possíveis impactos econômicos, ambientais e sociais.

Assim como o letramento é o uso da escrita em práticas sociais, o letramento científico envolve não apenas o conhecimento sobre a ciência e a tecnologia, mas especialmente sua interrelação com a sociedade. O ensino de Ciências pautado no letramento científico cria uma oportunidade para os alunos pensarem sobre o conteúdo a partir de situações do dia a dia, trocarem informações entre pares, buscarem diferentes fontes, coletarem dados, acompanharem as atividades de investigação, desenvolverem uma visão consciente do mundo onde estão inseridos, mas, principalmente, pensarem em dúvidas e perguntas que vão inspirar a produção de mais conhecimentos, soluções e novos questionamentos.

O letramento na área de Ciências Humanas relaciona-se ao desenvolvimento de significados e sentidos construídos culturalmente, compreendendo que todo texto, entendido de forma ampla, possui intencionalidade, até mesmo a linguagem científica, geralmente entendida como totalmente isenta de subjetividade.

Portanto, a leitura, a interpretação e a escrita são permeadas por lentes histórica e territorialmente construídas ao longo da formação das diferentes sociedades. Neste sentido, mapas, leis e documentos oficiais exigem um letramento que ultrapasse a simples capacidade de ler em um determinado idioma. Ao tratá-los, o aluno deve realizar uma viagem no tempo, compreendendo que há significado em cada produção humana que for utilizada em seus processos formativos, dentro e fora da escola.

Assim, a formação de sujeitos multiletrados recebe a contribuição das Ciências Humanas a todo tempo. Dedicada a pensar o homem imerso em tempos e espaços socialmente construídos e significados pela experiência humana, os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia desenvolvem o letramento por meio de diferentes perspectivas



analíticas que, juntas, permitem aos estudantes aprofundarem sua compreensão sobre as diversas realidades que contribuem para suas próprias trajetórias de vida.

O mundo está mudando e a educação também

A Base Nacional Comum Curricular tem sido uma poderosa aliada para repensar os planejamentos no atual ano. Em detrimento da pandemia que tem afetado o mundo e o nosso país, a incorporação da perspectiva educacional da qual o documento está imbuído tem levado a reflexões e reformulações profundas nas formas de ensinar e aprender que estavam cristalizadas em nossos sistemas educacionais, ainda que muitas iniciativas inovadoras estejam presentes em nossas escolas.

A virada de chave para se pensar a educação escolar por meio de competências e habilidades está acontecendo e promovendo uma mudança nas práticas educativas e no que não esperávamos para este ano.

Vivemos um mundo tecnológico e disruptivo e temos consciência disso. Os alunos que estão em nossas salas de aula não aprendem como aprendíamos há décadas. Podemos dizer que os artefatos tecnológicos impõem uma nova forma de relacionar-se com o conhecimento que vai muito além da transmissão passiva. Os recursos aos quais os estudantes têm acesso e os inúmeros aplicativos engajados na difusão e na construção do conhecimento superam os modelos tradicionais de ensino e sua entrada em sala de aula não tem sido sempre uma escolha dos professores: se o professor não os contextualiza em sua aula, o aluno provavelmente o fará e pedirá seu uso porque alguns desses recursos despertam o interesse desta geração em aprender.

É preciso entender que lecionamos para a aprendizagem da geração presente muito mudou desde as passadas e, por isso, será sempre uma demanda da profissão a mudança constante em formas de lecionar, pois é necessário pensar em como a geração atual aprende, precisamos abrir a mente



e partimos em busca de uma educação rica de oportunidades e que rompa com o modelo tradicional de ensino.

Para Freire (2005) a educação bancária reprime e imobiliza o educando, o acostuma a não questionar, a não dizer a sua palavra, a nada dizer ou argumentar o estudante é entrevado de sua capacidade crítica e criadora. Ao mesmo tempo, se contenta em ganhar de seu professor o que ele lhe passa, percebendo essa dinâmica como algo habitual. Por outro lado, o docente bancário, que assume o papel de opressor também não questiona mais, não reflete mais. Sobre isso, Freire (1996) destaca que, conforme se instaura esse modelo de educação e a ingenuidade dos educadores e estudantes se situa, os opressores têm suas pretensões atendidas.

Considerações finais

O encontro dialético que se dá na ação-reflexão-ação, permite não somente uma intensa mudança de consciência acerca dos esqueletos inseridos na sociedade. Mas também abre os olhos no homem o ímpeto de luta por sua humanidade, a práxis oportuniza uma educação libertadora.

Nestes últimos meses, o mundo tem compreendido a importância de nos engajarmos nas tecnologias aplicadas ao ensino híbrido e em métodos de ensino que favoreçam a autonomia do estudante e a tutoria dos docentes. Muitas instituições de ensino têm reagido a partir dos últimos acontecimentos é preciso fazer a gestão da mudança dentro e fora dos muros da escola.

Se antes tentávamos enquanto docentes interiorizar os conceitos de competências e habilidades, agora temos vivido esses conceitos na prática. Já pensou em quantas competências (como a comunicação, a cultura digital, análise crítica, o autocuidado, a empatia, a cooperação, a criatividade, a responsabilidade e a cidadania, além de diversas outras) estamos desenvolvendo neste momento de distanciamento social? Algumas delas ganharam destaque e várias delas integram as dez Competências Gerais da BNCC.



Este cenário tem levado as escolas a refletirem sobre a concepção de educação proposta pela Base e sobre as mudanças necessárias para se adequarem ao que precisam realizar, tais como o investimento em tecnologias educacionais, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o investimento em formação docente para o uso de metodologias ativas e a ampliação de práticas avaliativas processuais.

Tudo isso para uma reescrita de seus currículos e regimentos internos que se baseie nas concepções de ensino para o século XXI, já preconizadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Mais do que nunca, muitas escolas têm sentido a necessidade de responder à demanda de um currículo vivo frente às provocações trazidas pelo contexto de pandemia de forma brutal e sem avisar.

Por isso, é importante refletirmos, à luz da BNCC, as mudanças que temos vivenciado nos processos de ensino e aprendizagem, assim como em relação à postura da escola, professores e estudantes. Para que se promova uma educação da mudança e emancipadora, no século atual, torna-se necessário que o docente seja (multi)letrado.

Referências

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
FOFONCA, E. **Entre as Práticas de (Multi)letramentos e os Processos de Aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital: as percepções estéticas dos educadores das linguagens**. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FOFONCA, E.. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017. v. 1. 136p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S.. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25 e250009 2020, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250009.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

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

ROJO, R.. **Escol@ Conectada**: os Multiletramentos e as TICs. - 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J.. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM AMBIENTES DIGITAIS

Douglas Zeferino Silvestre³³

Joelma Rodrigues Paes Nóbrega³⁴

Elisa Maria Dalla-Bona³⁵

Introdução

O fechamento das escolas em março de 2020, devido a pandemia de COVID-19, prejudicou a leitura literária dos estudantes que não tiveram mais acesso aos livros impressos. As crianças que, muitas vezes, tinham nas bibliotecas e salas de aula oportunidades de compartilhar e vivenciar leituras perderam o referencial.

Suspeita-se que a migração para o ensino remoto foi limitada devido à defasagem histórica das escolas públicas, que têm ficado à margem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e seus professores e estudantes têm pouco domínio e acesso à tecnologia e baixo desenvolvimento das habilidades necessárias para se estabelecerem na cultura digital. Com isso, na maioria dos casos, houve grande comprometimento para a continuidade da

³³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professor na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. E-mail: douglas.silvestre@hotmail.com

³⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania pela Faculdade da Lapa e em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Amazonas, Paraná. E-mail: joelmapaesnobega@gmail.com

³⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elisabona2@gmail.com



formação de leitores. Não raramente, as crianças ficaram ociosas e confinadas em espaços residenciais diminutos assistindo TV e jogando no telefone celular.

Diante desta situação, entendemos que se apresenta como alternativa à formação do leitor de forma remota, o letramento literário digital. O letramento digital “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais” (RIBEIRO; COSCARELLI, [200?], não paginado), assim, neste artigo buscaremos refletir sobre as alternativas para viabilizar a leitura literária em ambientes digitais, investigando em diversas plataformas as relações entre a prática de leitura e os recursos virtuais para a promoção do ensino da literatura.

Cientes do potencial que a leitura literária possui para se tornar uma alternativa de lazer, no atual contexto pandêmico em que as tecnologias digitais alcançam cada vez mais abrangência, ensinar a ler textos literários requer da comunidade escolar que todos compreendam como a cultura digital pode ser explorada para facilitar o acesso e compartilhamento do conhecimento, despertando assim o prazer de ler. A leitura digital permite novas possibilidades para que os alunos tenham acesso facilitado aos mais variados textos, podendo dessa forma ser um instrumento incentivador ao gosto pela leitura.

Entendemos que crianças de meio social desfavorecido precisam ter acesso à leitura especialmente como fonte de entretenimento, sendo a leitura literária um importante processo para inserção e compreensão da cultura, porque nos fornece “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (COSSON, 2019, p. 30). O ato da leitura adquire cada vez mais importância na vida do estudante para sua constituição enquanto sujeito, pois possibilita sua emancipação a partir da compreensão de diversos contextos, processo que pode ser potencializado se atrelado à realidade tecnológica vivenciada. Em resumo, propomos analisar as contribuições para a formação do leitor literário a partir do uso de diferentes ambientes digitais e os desafios para adequar os dispositivos de tecnologias digitais aos objetivos do letramento literário.



A cultura digital entre crianças e adolescentes

Experenciemos nas últimas décadas uma grande transformação social a partir das tecnologias que modificaram as relações sociais, os direitos fundamentais, a criatividade e tende a aprofundar tais transformações na consolidação da civilização cada vez mais tecnológica. Quem pensaria, quinze anos atrás, em transferências bancárias em segundos, compras em mercado, aulas à distância como padrão, consultas médicas por videoconferência, participação em eventos internacionais, comemorações em família, tudo sem sair de casa. Na palma da mão, por meio de telefones celulares e tablets, resolvemos com praticidade quase todas as questões cotidianas e o que se percebe é a inovação de diversos setores socioeconômicos na direção das novas tecnologias, desde a agricultura aos escritórios das grandes cidades.

Embora 18% das crianças e adolescentes brasileiros vivam em domicílios sem acesso à internet no país, a maioria convive com as transformações sociais ocorridas a partir das tecnologias digitais, conforme dados da pesquisa por amostragem nacional TIC kids online Brasil (CETIC.BR, 2019), desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, com apoio da UNESCO. Fizeram parte da amostra crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, sendo que 89% afirmaram ter utilizado a internet nos últimos três meses, dados que variam de 95% a 98% no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, e 79% no Norte e Nordeste.

Com relação à escola, o estudo constata uma estrutura material precária, que envolve alguns poucos computadores, quando existem. Com isso, esta instituição tem pouco protagonismo no letramento digital, sendo que os professores da educação básica incentivam algum uso da tecnologia no cotidiano e a utilizam como recurso complementar ao ensino tradicional, já que apenas 27% das crianças e adolescentes das classes D/E responderam que acessaram internet na escola, enquanto esse índice chegou a 45% nas classes A/B. A porcentagem de crianças que acessaram a internet na escola varia também de acordo com a idade, que foi de 11% entre crianças de 9 e 10 anos e

47% entre adolescentes de 15 e 17 anos, enquanto que a porcentagem dos que acessam em casa não varia de acordo com a idade: 91% e 92% respectivamente.

Este estudo nos mostra que a escola é um dos lugares que reproduz as desigualdades sociais, mas é preciso considerar também o âmbito individual e familiar envolvido na equação do problema. Portanto, são necessários recursos materiais e financeiros, formas de acesso, desenvolvimento das habilidades digitais, direitos e bem-estar das crianças e adolescentes, cabendo à família, professores, amigos e comunidade a convivência para estimular os melhores hábitos na cultura digital. Para além do local da vivência e de interferência muito maior nas práticas digitais estão as necessárias políticas voltadas para a inclusão social, oferta tecnológica, regulação de uso e serviços, educação, conhecimento, cultura, mídia e valores, cabendo aos poderes públicos a responsabilidade do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os dados da pesquisa TIC kids online (CETIC.BR, 2019) também confirma aquilo que vemos na realidade: quanto maior a situação de vulnerabilidade do cidadão, menor o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs). Assim, o ambiente digital no Brasil não é democrático e seu uso está condicionado ao poder aquisitivo da pessoa. Por isso a importância da política pública voltada também para tornar esse ambiente menos desigual.

As TICs e seu uso na escola encontram-se amparadas legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996, que preconiza a inclusão digital em todas as modalidades de ensino, considerando pedagogicamente o uso das TICs com base em fundamentação teórica e metodológica no contexto da escola. O professor, então, atua como mediador do conhecimento e as TICs são instrumentos e objetos de aprendizagem integrando-se ao que propõe a Política de Inovação Educação Conectada, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2017, visando universalizar o acesso à internet e conjugar esforços para uma educação aliada às tecnologias.

Desse modo, a Política de Inovação Educação Conectada é implementada em articulação com outros programas educacionais, incentivando

a inovação e a tecnologia na educação. O Decreto nº 9.204 de 2017, apresenta como princípios:

Art. 3º São princípios da Política de Inovação Educação Conectada: I - equidade das condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia; II- promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais; III - colaboração entre os entes federativos; IV - autonomia dos professores quanto à adoção da tecnologia para a educação; V – estímulo ao protagonismo do aluno; VI - acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos; VII- amplo acesso aos recursos educacionais digitais de qualidade; e VIII - incentivo à formação dos professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia (BRASIL, 2017).

Esse decreto atende à estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) – que estabelece a universalização do acesso à rede mundial de computadores até o ano de 2020 –, e tem por objetivo o apoio técnico às escolas e às redes de educação básica para inclusão das TICs na prática pedagógica. Apesar do decreto de 2017 e da aproximação do fim do prazo para implantação da estratégia 7.15 do PNE, verificou-se nos dados da pesquisa TIC kids online - 2019 que apenas 1/3 das crianças e adolescentes acessaram a internet na escola e, observando a tendência da idade, que quanto menor a idade menos acesso à internet na escola tem, a porcentagem de estudantes que não acessam a internet na escola pode ser maior ainda, já que não consta na pesquisa as informações de crianças com menos de 9 anos.

Nove, entre dez crianças e adolescentes utilizaram a internet em casa, mas apenas três, entre dez, utilizaram a internet na escola. A atividade mais recorrente na internet que o público pesquisado realizou são os trabalhos escolares, sendo que 76% acessou a internet para este fim, e ainda, 55% informam ter acessado para ler ou assistir notícias na internet, enquanto 64% pesquisou na internet por vontade ou curiosidade própria (CETIC.BR, 2019). Os dados demonstram que as crianças e adolescentes estão imersos na cultura digital, inclusive para estudar, apesar de os estudos não terem ocorrido no espaço escolar, também chama a atenção que entre as atividades realizadas as crianças gostam de ler ou navegar com autonomia a partir da sua curiosidade.



Assim, é latente a necessidade do letramento digital para a navegação segura e produtiva, possibilitando encontrar e utilizar inclusive os livros de literatura digital, visto que a intenção pela leitura por parte das crianças e adolescentes é grande. Percebe-se que o maior problema para o desenvolvimento da cultura escolar na cultura digital, acompanhando o progresso tecnológico, é a questão material das escolas que carecem de políticas públicas para o setor e encontram uma sociedade desigual em oportunidades e direitos. Quando a escola assume um papel protagonista no desenvolvimento das habilidades digitais não quer dizer que um mundo novo para as crianças e adolescentes será explorado, mas sim que a escola se integra ao seu público em uma cultura de comunicação e informação já em desenvolvimento e, mesmo tardiamente, a escola tem contribuições essenciais para a convivência digital saudável e democrática.

Letramento literário e digital

Uma outra pesquisa de levantamento de dados, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL, 2020) – Retratos da Leitura no Brasil, verificou que a estimativa de leitores no Brasil diminuiu em 4 milhões de pessoas de 2015 a 2019, uma queda de 56% para 52% no percentual de cidadãos que se encaixavam na situação de leitores, ou seja, aqueles que leram inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos 3 meses. A pesquisa também demonstra que ser estudante interfere no hábito leitor, pois a grande maioria das pessoas que estudam (81%) são considerados leitoras; demonstra que quanto menor a faixa de renda familiar, menor o percentual de leitores e que os leitores de literatura leem mais que os leitores de livros, em média um livro a mais.

Cotejando os dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro (IPL, 2020) e TIC kids online – Brasil (CETIC.BR, 2019) percebemos a tecnologia e a leitura como dois grandes desafios para a escola. A prática pedagógica com a tecnologia está falha por condições materiais precárias e ausência de formação profissional, enquanto a prática leitora é tratada como atividade secundária e conta com



métodos pouco atraentes para o estímulo à leitura, inclusive a literária. Afinal, o que teria feito diminuir a quantidade de leitores no Brasil? A comunicação de massa fala menos de literatura? As práticas tradicionais de leitura não convencem mais? Quando a literatura deixa de ser interessante? Percebemos uma possibilidade de valorizar o letramento literário e o letramento digital, através do estímulo à leitura em um ambiente que os leitores já estão imersos por prazer e até necessidade, o tecnológico.

Cosson (2019), ao discutir as práticas de leitura, chama a atenção para a necessidade da promoção do letramento literário no ambiente escolar e superação das práticas de leituras didatizantes. Para o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2019, p.23). A escolarização da literatura (SOARES, 1999) é um desafio a ser superado e, tendo na sociedade o professor como principal motivador para a leitura (IPL, 2020), é importante que a prática pedagógica “(...) permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” (COSSON, 2019, p. 23). Em nossa análise dos ambientes digitais para leitura literária verificamos que é possível praticar leitura através de formas não didatizantes, como assistindo animações, respondendo questões que favorecem a compreensão da leitura, compartilhando impressões por meio de links, ou até mesmo os livros, com amigos e desconhecidos que participam em fóruns das plataformas (por exemplo, YouTube que permite discussões logo abaixo dos vídeos publicados).

Atualmente outras perspectivas de letramento têm sido adotadas para atender a algumas mudanças nas formas de se produzir e consumir textos. Com o progresso e a popularização de artefatos tecnológicos como o computador e dispositivos móveis como celulares e tablets, novas maneiras de se trabalhar com textos e com a leitura se tornam cada vez mais comuns. O uso de tecnologias digitais oferece cada vez mais novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino de literatura. É importante manter um estreito canal de comunicação aberto para o ensino de literatura utilizando os recursos virtuais



disponíveis para a educação, pois a partir deles o professor pode levar o aluno a realizar as leituras necessárias e apropriar-se dos conhecimentos literários.

No contexto da educação aberta, que considera a autonomia e liberdade da criança para aprender em qualquer espaço, o conceito de multiletramentos contribui também para a compreensão de novas formas de aprendizagem, pois considera 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). Segundo Rojo (2012), pela necessidade do trabalho com a diversidade cultural e linguística na escola, passou-se a pensar em uma pedagogia dos multiletramentos, em 1996, a partir de um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres - grupo de pesquisadores dos letramentos. Com o advento de diversas formas de comunicação a partir das tecnologias digitais, novas habilidades dos leitores são necessárias,

Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Diante disso, a tecnologia é uma grande aliada deste processo, contendo saberes e informações que não se limitam ao conhecimento dos conteúdos dos livros, pois agregam saberes do cotidiano, da vida dos alunos e presentes no convívio em sociedade, além de diversos formatos de transmissão das mensagens.

SANTAELLA (2014) discute as contradições entre uma escola tradicional e que proíbe o uso das tecnologias no ambiente escolar, frente às crianças e jovens que mesmo proibidos estão cotidianamente imersos na cultura digital. A partir do conceito de aprendizagem ubíqua, a autora propõe a concepção de leitor ubíquo ou imersivo, que consiste na prática que os dispositivos tecnológicos proporcionam: ler e compartilhar a partir de qualquer lugar, utilizando diversas telas e fontes de informação ao mesmo tempo (SANTAELLA, 2014). Esse novo leitor “Em simultaneidade e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços: aquele do movimento do seu corpo e aquele das rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes.”



(SANTAELLA, 2014, p. 18). Mudanças significativas que impactam a forma de aprender e tornam as pessoas cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem, que obtém instantaneamente e de maneira espontânea os conhecimentos que precisa.

Para efetivar as aprendizagens os seres humanos utilizam de diversos recursos materiais e de suas memórias/experiências, armazenados em espaços como bibliotecas, repositórios online, livros, televisão, rádio, internet etc. Esses saberes vão se constituindo coletivamente, em um ambiente de cooperação, em que as pessoas com habilidades específicas contribuem com as outras que ainda não desenvolveram tais habilidades, mas dependem do conhecimento para progredir em determinado aspecto, “A identidade e a cultura de um determinado povo são especificidades que emergem de mútuas influências.” (LEMOS, 2004, p. 12).

Tudo está interligado na cibercultura, pois ao mesmo tempo em que as pessoas estão em um local com seus dispositivos tecnológicos, elas interagem com outras pessoas pelas redes de internet, sites e aplicativos em rede. A cibercultura é o conjunto de hábitos que ocorrem no espaço digital, que acontecem nos sites de relacionamento, blogs, chats, compartilhamento de imagens, fóruns, “quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna "universal", e menos o mundo informacional se torna totalizável.” (LÉVY, 2004, p. 110). A mídia contempla diversos meios de comunicação que proporcionam a interação em tempo real, a interação social então é favorecida e se modifica a partir do surgimento de outras formas de realizar a comunicação. Também o progresso tecnológico é influenciado pelas novas relações e conhecimentos elaborados socialmente, “o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento.” (LÉVY, 2004, p. 26). Por certo que esse progresso não é automático, mas vemos atualmente como um espaço propício para o desenvolvimento da inteligência coletiva.

Em resumo, a caracterização dos multiletramentos consiste na observação de três aspectos:



- a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Compreendemos assim que o letramento literário vai além da habilidade mecânica da leitura, proporcionando ao leitor experiências de vida, conferindo autonomia na prática leitora e envolve reflexões diversas sobre sua realidade a partir de práticas metodológicas planejadas para a finalidade da formação do leitor literário (COSSON, 2019). O letramento digital por sua vez não acontece de maneira isolada, pois depende do letramento alfabético, no mínimo, para proporcionar ao usuário a autonomia e liberdade para navegação em rede. Segundo Xavier (2005, p. 2),

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

É imprescindível que os estudantes se situem em meio às diversas culturas que passaram a integrar no ambiente social e no escolar, de modo a desenvolver as competências multiletradas. Compreender o trabalho pedagógico a partir dos multiletramentos significa não apenas valorizar as culturas de referência dos alunos, tampouco a substituição do ensino e da escola tradicional, mas também utilizá-las de maneira integrada. O mundo digital com suas infinitas possibilidades pode contribuir para despertar nas crianças o gosto e interesse pela leitura, não somente porque disponibiliza informações coloridas e animadas, mas principalmente porque permite a interação, a participação, a autonomia, constituindo experiências em diversos campos da vida social, tecnológica e literária.



Análise dos ambientes digitais destinados à prática leitora

Para este artigo selecionamos três plataformas digitais destinadas à formação do leitor literário: aplicativo e site Luz do Saber, site Espaço de leitura e site Conta pra mim. Em cada um deles analisamos seus aspectos literários e digitais.

Os aspectos literários foram analisados a partir das contribuições de Colomer (2003), sobre a evolução dos estudos da literatura infantil e juvenil a partir das perspectivas psicológica, da literária, da produção de livros, da perspectiva social e da didática da literatura, apresentando também critérios para análise de livros segundo critérios de: disponibilidade de diversos gêneros literários; evolução dos gêneros segundo a idade do leitor; diversidade temática; inclusão de outras formas textuais; o uso de recursos não verbais; complexidade narrativa; complexidade interpretativa; apelo aos conhecimentos culturais prévios (COLOMER, 2003).

Para análise dos aspectos digitais levamos em conta a aprendizagem possível a partir do uso dos objetos e a usabilidade dos ambientes, considerando um estudo realizado por Godoi e Padovani (2009) que tem como foco a avaliação de materiais didáticos digitais centrado no usuário e que descreve uma série de instrumentos avaliativos a serem utilizados pelos professores no planejamento da ação pedagógica no ambiente digital. As autoras sugerem três categorias de critérios na avaliação de softwares educativos: critérios ergonômicos, que se referem à utilização dos softwares – condução (meios para orientar, informar e conduzir a navegação), carga de trabalho (relaciona todas as atividades e ações disponíveis durante a navegação), significado de códigos e denominações (adequação entre o objeto/informação e a solicitação do usuário) e compatibilidade (considera as características dos usuários e o grau de similaridade entre diferentes ambientes e aplicações); outra categoria são dos critérios pedagógicos – critérios de ensino-aprendizagem (objetivos de aprendizagem, emocionais e afetivos, didáticos e conteúdos), critérios de validade político-pedagógico (pertinência, coerência); e ainda a categoria de

critérios comunicacionais, que asseguram a eficácia na interatividade e qualidade da informação – documentação e material de apoio, navegação (permite saber onde está no programa, aonde ir, como retornar e o caminho percorrido), interatividade (grau de controle na tomada de iniciativas) e organização das mensagens (equilíbrio das informações contidas e facilidade de compreensão).

Para melhor visualização, a seguir há um quadro de análise de cada ambiente digital destinado ou que proporciona a literatura digital.

Quadro I – Critérios de análise dos ambientes digitais

Ambiente: Aplicativo Luz do Saber	
URL: https://appluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/	
Aspectos literários observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Disponibilidade de diversos gêneros literários; *Evolução dos gêneros segundo a idade do leitor; *Diversidade temática; *Inclusão de outras formas textuais; *O uso de recursos não verbais; *Complexidade narrativa; *Complexidade interpretativa; *Apelo aos conhecimentos culturais prévios
Aspectos tecnológicos observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Condução; *Carga de trabalho; *Significado de códigos e denominações; *Compatibilidade; *Critérios de ensino-aprendizagem; *Validade político-pedagógico; *Documentação e material de apoio; *Navegação; *Interatividade; *Organização das mensagens.

Fonte: Os autores, 2020.

O aplicativo (app) Luz do Saber está disponível em site ou para download na loja de aplicativos dos celulares e tablets. É um app mantido pela Secretaria de Educação do Ceará, o uso é gratuito e além de uma biblioteca virtual, todo o ambiente oferece atividades pedagógicas para alfabetização e leitura. Na biblioteca virtual há 30 livros, sendo possível a leitura online ou download, os livros são todos produzidos pelo Governo do Estado do Ceará e por autores



daquele Estado. No portal de leitura há botões intuitivos que favorecem a condução, são sugeridas poucas ações e atividades, os botões são acompanhados de imagens que auxiliam na compreensão do significado (útil para quem não sabe ler), é compatível com celulares, tablets, computadores comuns, atinge o objetivo de proporcionar a leitura, percebe-se o planejamento na organização do site para que o usuário navegue com autonomia e interatividade, sendo que a organização das mensagens permite se localizar com poucos movimentos nas telas.

Observando os aspectos literários percebe-se que a coleção está de acordo com seu título “Prosa e poesia”, que traz diversas histórias para uso didático ou não, havendo livros que tratam da construção do sistema de escrita alfabética e outros de cultura regional, comportamentos sociais e questões de personalidade. Todos os livros são compostos por imagens com bastante cores, que em alguns casos envolve cenários regionais do Ceará, como recursos não verbais dialogam de maneira eficiente com o texto e auxiliam na compreensão das histórias. São livros de baixa complexidade narrativa, sendo que as histórias acontecem do ponto de vista do narrador, em poucos casos do ponto de vista de algum personagem, especialmente nos casos em que há o apelo a conhecimentos culturais prévios sobre brincadeiras e tradições do Ceará, por exemplo.



Quadro II – Critérios de análise dos ambientes digitais

Ambiente: Espaço de leitura	
URL: http://espacodeleitura.labedu.org.br/	
Aspectos literários observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Disponibilidade de diversos gêneros literários; *Evolução dos gêneros segundo a idade do leitor; *Diversidade temática; *Inclusão de outras formas textuais; *O uso de recursos não verbais; *Complexidade narrativa; *Complexidade interpretativa; *Apelo aos conhecimentos culturais prévios
Aspectos tecnológicos observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Condução; *Carga de trabalho; *Significado de códigos e denominações; *Compatibilidade; *Critérios de ensino-aprendizagem; *Validade político-pedagógico; *Documentação e material de apoio; *Navegação; *Interatividade; *Organização das mensagens.

Fonte: Os autores, 2020.

O ambiente Espaço de leitura foi idealizado pela ONG Laboratório de Educação, é gratuito e disponibilizado no site para leitura online. Além dos sete livros disponíveis, há também a opção para jogos sobre cada história, o que proporciona uma maneira lúdica de compreender e interpretar o livro lido, há opção de informações para pais e professores sobre como aprofundar a leitura em cada história. A condução é facilitada pelos botões intuitivos e coloridos, organizados em formato de menu, a carga de trabalho proporciona ao usuário eficiência nas atividades, pois tem uma interface sem informações desnecessárias e de rápida percepção sobre os trajetos a serem percorridos, assim como os botões têm denominações para indicar a ação a ser realizada. É compatível com aparelhos eletrônicos comuns, mas depende da internet para funcionamento. A finalidade pedagógica é atendida, pois os leitores têm à disposição os livros e brincadeiras para complementar a leitura, assim como há conteúdo pedagógico nas histórias, como metáforas e expressões idiomáticas. Existe um link para apoio e orientação aos pais e professores e informações



sobre o projeto, a organização do site permite uma navegação objetiva, proporciona a interatividade autônoma e as mensagens são organizadas de maneira a levar o leitor aos livros digitais disponíveis.

No aspecto literário, os livros apresentam uma variedade de gêneros literários e autores, exigem para a leitura autônoma um bom domínio da escrita e leitura, mas também tem a opção para escutar a história, sendo observado também que atende a diferentes faixas etárias de crianças. As temáticas sociais são as mais presentes nos livros, nos quais encontramos também recursos não verbais nas ilustrações, como jornais, placas e outros símbolos. As ilustrações têm características próprias da coleção, com ilustrações que destacam cores primárias e desenhos elementares que dialogam com as histórias e favorecem a interpretação.

A complexidade narrativa exige um leitor um pouco mais experiente, já que a variação entre as perspectivas narrativas focalizadas e não focalizadas é significativa, o que também é importante para ampliação do repertório dos leitores e uma progressão no nível de leitura. A maioria dos livros situa os personagens e cenários em espaços fantásticos, com exceção de um livro de autobiografia, o que por consequência não demanda conhecimento prévio de culturas específicas.



QUADRO III – Critérios de análise dos ambientes digitais

Ambiente: Conta pra mim	
URL: http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim	
Aspectos literários observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Disponibilidade de diversos gêneros literários; *Evolução dos gêneros segundo a idade do leitor; *Diversidade temática; *Inclusão de outras formas textuais; *O uso de recursos não verbais; *Complexidade narrativa; *Complexidade interpretativa; *Apelo aos conhecimentos culturais prévios
Aspectos tecnológicos observados:	<ul style="list-style-type: none"> *Condução; *Carga de trabalho; *Significado de códigos e denominações; *Compatibilidade; *Critérios de ensino-aprendizagem; *Validade político-pedagógico; *Documentação e material de apoio; *Navegação; *Interatividade; *Organização das mensagens.

Fonte: os autores, 2020.

O site Conta pra mim é mantido pelo Ministério da Educação e tem por finalidade a promoção da leitura em ambiente familiar. O acesso é gratuito e se dá por meio do site, sendo necessário acesso à internet e tem a opção de download para os livros digitais. A condução do usuário é simples, já que o site conta com uma página que apresenta todas as informações em forma de lista, havendo opção de botões que levam diretamente às temáticas do projeto. A carga de trabalho é extensa, pois contém muitas informações destinadas à formação do adulto na área da contação de história e, para chegar aos livros digitais, é necessário passar por todas essas informações, não havendo um link que direcione para a biblioteca virtual. Os códigos e denominações exigem que o usuário domine um vocabulário específico aos profissionais da área de educação, o que pode dificultar o uso por parcela considerável da sociedade. A compatibilidade é outro problema porque demanda uma grande quantidade de



dados para navegação e dados da memória do computador, comprometendo o funcionamento de outros aplicativos que nada tem a ver com o site. Os objetivos pedagógicos para ensinar um adulto a contar histórias para crianças são atingidos, mas serve pouco para uma criança e adolescente utilizar com autonomia, pois há um excesso de informações anterior à leitura do livro propriamente dita, ficando favorecida a oferta de documentação e material de apoio. A navegação é comprometida porque não fica claro o caminho percorrido durante o uso, há opções para o usuário que levam para outros sites, como no áudio-book, e a organização das mensagens confunde, distrai os leitores por causa do excesso e o formato de manual de instrução.

Conta pra mim apresenta uma diversidade de gêneros literários, contando com fábulas, cantigas populares, contos tradicionais, poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas. Apesar de contar com a variedade de gêneros, não há progressão de idade para os leitores, ficando perceptível um padrão de histórias que tiveram seu enredo, cenários, personagens e ilustrações empobrecidos. Considerando que a maioria dos livros disponíveis são de contos tradicionais, como *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Três Porquinhos*, a variedade temática é pequena, restrita basicamente a histórias com forte apelo às questões morais e didatizantes, como em *A água da vida* e *Atividades do dia a dia*. Em nenhum dos livros analisados foram utilizadas outras formas textuais, estando limitados a uma narrativa não focalizada mesclada com diálogos das histórias e, no uso dos recursos não verbais, que nessa coleção é a ilustração, a mensagem é pouco conectada à história e pouco contribui para o leitor compreender o que foi lido. Os livros são de baixa complexidade narrativa e interpretativa, já que se observa um padrão nas histórias e não uma progressão para ampliar o repertório dos leitores e permitir experiências significativas de leitura. Quanto aos apelos aos conhecimentos culturais prévios, acontece em alguns livros, como de cantiga popular, mas como a maioria dos livros são de contos tradicionais que foram resumidos, a contribuição para esse campo do conhecimento é mínima.

Considerações finais

As crianças e adolescentes estão utilizando a internet para diversas finalidades, algumas pedagógicas, outras destinadas à comunicação instantânea e outras tantas como lazer por meio de jogos, filmes e séries. A prática leitora no ambiente digital não é comum entre crianças e adolescentes, compreensível diante do fato que os professores são os principais influenciadores de leitura, mas convivem em uma realidade escolar distante dos ambientes e progresso tecnológico. Verificamos que são muitas as possibilidades de leitura digital e gêneros literários encontrados, sendo fundamental o auxílio ou acompanhamento de um adulto no uso dos objetos para garantir a segurança, melhor aproveitamento das atividades fornecendo dicas, curiosidades, auxiliando na compreensão e realização conjunta das leituras. Consideramos ainda que o ambiente digital para leitura está em desenvolvimento, as disposições dos livros digitais são muito diferentes e os ambientes planejados para os usuários utilizarem com autonomia são poucos, geralmente ligados às organizações educacionais não governamentais. Ainda assim, os ambientes bem organizados, aliados a jogos e brincadeiras para compreensão e interpretação das histórias, indicam ser possível novas experiências para o letramento literário e a reaproximação daqueles que estão lendo menos. A pandemia de COVID-19 destaca uma boa oportunidade para o desenvolvimento das habilidades leitoras por meio do ambiente digital, pois para muitas crianças que não têm o livro impresso, há a possibilidade do uso de livros digitais.

O maior desafio encontrado é a barreira socioeconômica que exclui uma parcela significativa da população, especialmente os mais vulneráveis, dos direitos à tecnologia, informação e comunicação, pois o uso das tecnologias envolve custos altos desde a aquisição do dispositivo até o uso da internet, isso sem considerar o alcance das redes a diversas regiões do país. Outro desafio é o desenvolvimento das habilidades digitais que não são valorizadas em período de formação, dificultando assim o uso por diversas pessoas, visto que a essência



do letramento digital é a própria experiência no ambiente digital. A estrutura material das escolas e a carência de políticas públicas para o setor de tecnologia e educação agravam a situação, pois os dados demonstram que pertencer a uma classe social de maior vulnerabilidade interfere significativamente no acesso à internet na escola pelo cidadão. Destacamos que nós professores temos a necessidade de nos inserirmos nesse processo de ensino-aprendizagem, nessa nova cultura digital, onde o letramento digital é um desafio na sociedade da informação e uma possibilidade na formação de leitores literários, porém, ainda se faz necessária a mobilização para a superação das desigualdades existentes na sociedade para que realmente ocorram mudanças consideráveis e que essas mudanças impactem o cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 2017, p. 41. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação -. **TIC kids online Brasil 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), 2020. Relatório técnico. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário** – narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de: SANDRONI, L. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

GODOI, K.; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por



professores. **Produção**, v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 445-457. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

IPL. Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil - 5ª edição**. São Paulo: IBOPE Inteligência, 2020. Relatório técnico. Disponível em: <<https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”? **Contemporânea**, Salvador, vol. 2, n. 2, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/1809-9386contemporanea.v2i2.3416>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Glossário CEALE** - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, [200?]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de: COSTA, C. I. da. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, vol. 7, n. 14, p. 15-22, 30 dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3446>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: EVANGELISTA, A. et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. BH: Autêntica, 1999. p. 17-48.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.



10. LETRAMENTO DIGITAL: UMA FACETA PARA O APRIMORAMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Wilzelaine Aparecida Hanke³⁶

Nuria Pons Vilardell Camas³⁷

Introdução

Motor de propulsão, os avanços tecnológicos, têm promovido mudanças significativas nos cenários sócio-políticos, econômicos, culturais e educacionais; interferindo, significativamente, no modo como os sujeitos relacionam-se e coexistem num espaço que já não é somente o qual o volume corpóreo ocupa e que os limites físicos e geográficos estabelecem, mas também, aquele que integra o universo da interconexão de redes de comunicação interligados no planeta por meio dos dispositivos digitais – o ciberespaço.

O ciberespaço era definido por Lévy (1999, p.92) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” Orientamo-nos por McLuhan (1964), que formulou o conceito de aldeia global. Ao perceber a agilidade e rapidez com que os meios de comunicação geravam proximidades entre as pessoas, brindou-nos antecipadamente a concepção de uma sociedade interconectada e tomada pelas

³⁶ Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior. pela Associação de Docentes da Universidade Estácio de Sá. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Campos de Andrade. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq. Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino. E-mail: wil.hanke@gmail.com

³⁷ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade” (Unifesp-CNPq). Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná Professora Pesquisadora no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com



mídias eletrônicas, hoje diria digitais. Essas novas mídias ao aproximar as pessoas de toda parte permitiriam a elas conhecer-se e comunicar-se, como em uma aldeia.

O surgimento da Internet conectada à rede mundial de computadores, propiciou a criação de uma nova forma de se expressar, de conhecer e se comunicar, num espaço que não existe fisicamente, mas virtualmente: o ciberespaço. Gibson (1991) referiu-se a esse mesmo espaço virtual composto por computadores e usuários conectados em uma rede mundial na aldeia global.

Na última metade do século XX, com o surgimento da rede digital e do ciberespaço, trouxe-nos a virtualização e o virtual como algo impossível de se questionar no contexto das práticas sociais, o que Castells (2006) denominaria de sociedade em rede, propiciando ao tão sonhado mundo gibsiniiano a possibilidade de sobrevivência, em pleno 2020, afrontado por uma pandemia que exigiu a virtualização da educação.

Pode-se afirmar que o ciberespaço diz respeito a uma forma de virtualização informacional em rede. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual.

Tais mudanças, obviamente, determinam exigências e direções para as quais a sociedade será impelida a seguir. Na esfera educacional, se até pouco tempo atrás a tecnologia batia à porta e era tratada, muitas vezes, com uma certa indiferença; com o atual panorama pandêmico, a tecnologia que era observava pela fresta da porta, adentrou em muitos espaços educacionais; como kit de sobrevivência. No entanto, apenas ter um “kit” não garante êxito nos propósitos que se pretende alcançar. Faz-se necessário conhecer o que se tem para que se possa lograr – utilizando-se do potencial de cada item, da capacidade inventiva, de técnicas, estratégias e planejamento – atingir metas delineadas e quiçá; além delas. Afinal, como expôs Santaella (2013, p.20) “revoluções tecnológicas, quando atuais tecnologias da inteligência, não vão embora, ficam e evoluem ininterruptamente.”



Os artefatos digitais vêm ocupando cada vez mais espaços por oferecer soluções democráticas adotadas por diferentes públicos e variados contextos, abrindo inúmeras possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, fortalece-se a necessidade de construir uma educação em que o protagonismo seja exercido pelo estudante em um ambiente que oportunize a solução de problemas, o trabalho cooperativo e a articulação entre conhecimento prévio e os trabalhados, resultando em uma aprendizagem significativa num processo dinâmico e envolvente de construção do conhecimento.

O acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribui para que haja um maior engajamento dos discentes, contudo, não opera isoladamente no processo. Para que esse processo se torne realidade, Camas (2013, p.182) acrescenta que “há a necessidade de que o professor atue como estimulador do diálogo e mediador para o acesso à informação qualificada, ou ainda para que a informação disponível se transforme em conhecimento”. Para que possa o professor exercer seu papel na educação que se configura frente ao advento tecnológico, torna-se indispensável que ele se aproprie de alguns saberes e fazeres tecnológicos, ou seja, que ocorra seu letramento digital.

O pensar e o repensar do professor sobre as suas práticas, dentro e fora da sala de aula, desenvolve perfis profissionais dinâmicos e reflexivos corroborando para a inserção de metodologias pedagógicas que valorizem o compartilhamento do saber. Por esta razão, ressurgem a seguinte reflexão: Como o letramento digital auxilia o professor de língua portuguesa que adota as metodologias ativas nas aulas de produção de texto nas séries finais do ensino fundamental?

Há que se analisar a concepção de letramento e multiletramentos para trazer a discussão sobre a potencialidade do letramento digital com foco na atuação do professor e os desafios emergentes para o ensino da produção textual frente às novas propostas da BNCC no que se refere aos gêneros convencionais e midiáticos.

Pressupõe-se que as reflexões realizadas neste capítulo possam contribuir com perspectivas para acadêmicos da graduação, do *Lacto Sensu e Stricto*



Sensu ou pesquisadores que tenham como foco o componente curricular de língua portuguesa, não limitando-se, entretanto, unicamente a esse escopo. Pensar o letramento digital nos mais diversificados cenários educacionais e em outros componentes curriculares é extremamente fecundo, necessário e urgente.

Alfabetização, letramento e multiletramentos

Sentada no sofá, ela mal alcança o chão. A sua frente quatro ou cinco bichinhos de pelúcia. Em suas mãos um livro. Segura de si, dirige-se aos seus espectadores. A fala não acompanha as letras, mesmo assim ela segue lendo, virando as páginas do livro e atenta aos detalhes da imagem que alegremente mostra aos seus ouvintes. A história termina. Ela fecha o livro, pega um pedaço de papel, escreve algumas palavras que por sua natureza infante são representadas por círculos, traços e algum símbolo convencionado presente no alfabeto. Lê para seus ouvintes, escreve mais alguma coisa e, em seguida, deixa tudo no sofá e parte para uma nova brincadeira.

Essa construção imagética incorpora duas concepções: alfabetização e letramento. A alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Dessa forma, de acordo com Soares e Batista (2005, p.47) “uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina ‘as primeiras letras’, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.”

Quando a criança lê e a fala é representada por “círculos, traços e algum símbolo convencionado presente no alfabeto”; entendemos não se tratar de um sujeito alfabetizado. No entanto, é perceptível que percebe a função da leitura e da escrita e as usa socialmente, mesmo em seu universo lúdico. Portanto, está em um estágio inicial de letramento.

O que se pode perceber é que o letramento antecede a alfabetização, ocorrendo, num primeiro momento _ inconscientemente _ para ser, posteriormente, pensado de forma consciente. Sendo, portanto, impossível de

ser desvinculado da alfabetização; embora, constituam-se em processos diferentes.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis. (SOARES, 2004, p.111)

Como visto, é possível ter um nível de letramento sem ser alfabetizado. Ser alfabetizado e letrar-se, por:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tomar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la com sua propriedade (SOARES, 2020, p. 39)

O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*: “condição de ser letrado”. No cenário brasileiro, aparece em 1986 na obra de Mary Kato; sendo reafirmado e diferenciado de alfabetização por Leda Verdiani Tfouni, em 1988 e, Magda Soares, em 1998. Letramento, portanto, é entendido por Soares e Batista (2005, p.50) como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”

O letramento, portanto, não se restringe ao ato de ler e escrever; é a habilidade de lançar mão do repertório de conhecimentos para atender às exigências sociais valorizadas no contexto político, econômico, social, cultural e educacional em que o sujeito se insere.

Nessa perspectiva, as mudanças advindas dos avanços tecnológicos ampliaram os meios de informação e comunicação; bem como a variedade de convenções e significados, como apresentado no infográfico Alfabetização e letramento (Figura 1). Respalda-mos por Wagner (1986 apud SOARES, 2020, p. 82) que “devemos falar de letramentos e não letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escrita, quanto no sentido de múltiplos níveis de

habilidade, conhecimentos e crenças no campo de cada língua e/ou escrita”. É a partir desse entendimento e do envolvimento diferenciado do sujeito com diversas práticas sociais da leitura e escrita existentes que podemos falar de múltiplos letramentos.

Figura 1: Infográfico - Alfabetização e letramento



Fonte: Estudos de Novas Tecnologias e Educação, disciplina de Mestrado, 2020.

Há, dessa maneira, múltiplas formas de letrar-se, ou seja, de multiletramentos. O conceito de multiletramentos e a chamada Pedagogia dos multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres³⁸ após discussões sobre as práticas de letramento contemporâneas que dão lugar a novos gêneros discursivos: *chats, post, twist, Wink* e outros. Por isso, sob o guarda-chuva dos multiletramentos, destacamos o letramento digital como essencial para as discussões sobre a formação do professor e as novas formas de ensinar e aprender; visto que, as exigências contemporâneas perpassam pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, letrar-se digitalmente, não se restringe

³⁸ Grupo formado por dez acadêmicos dos Estados Unidos (Courtney Cazden, James Gee e Sara Michaels), Reino Unido (Nornan Fairclough e Gunther Kress) e Austrália (Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata).



somente a cumprir as exigências sociais, mas manter-se cidadão ativo e participativo.

Letramento digital: por um entendimento da concepção

A realidade que nos cerca é cada vez mais tecnológica, dinâmica e imperativa. Portanto, para que o cidadão atue efetiva e criticamente na sociedade precisa letrar-se, letrar-se digitalmente. Afinal, tais mudanças como expõe Rojo (2013, p. 7) “não são simplesmente consequências de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.”

Lévy (1999) não traz em sua obra o termo letramento digital, mas possibilita correlacionar seus pensamentos e reflexões para chegar a uma concepção. Assim, recorrendo ao autor, letramento digital é o:

Conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, criam condições para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades (LÉVY, 1999, p.17).

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental no letramento digital dos educandos a fim de possibilitar-lhes a inserção e não a exclusão social, o exercício da cidadania, o acolhimento das culturas oriundas das mudanças e a interação com as culturas existentes, combinando-as de modo a coexistirem num ambiente que é multifacetado. Logo, o letramento digital do professor é imperioso para as práticas que a escola deve promover aos seus educandos. Não se espera que o professor, e essa afirmativa precisa ficar bastante clara, domine um conjunto de regras ou saberes técnicos. Ele deve explorar os aparatos digitais, analisando-os e refletindo a respeito dos gêneros digitais sócio historicamente construídos nos diferentes contextos sociais e culturais que implicam em uma nova forma de perceber e conceber o mundo, a fim de promover a sua emancipação científica e intelectual na atuação como mediador



do conhecimento na busca por formar cidadãos conscientes de sua história e agentes transformadores.

O letramento digital, segundo Xavier (2012)

Implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais, como imagens e desenhos. (XAVIER, 2012, p.2).

Essa afirmativa reforça a percepção que se tem de que ao recorrer ao letramento digital, o professor adquire maior desenvoltura e maior autonomia nas interações com as múltiplas linguagens dentro das paredes das instituições escolares e fora delas; tendo um repertório farto e significativo para em colaboração com seus pares e na mediação com seus discentes no exercício do ler e escrever, ampliar-lhes as possibilidades de construir conhecimentos pela inserção na cultura letrada e participação como autônomos e protagonistas na vida social. Afinal, objetiva-se para o ensino de produção de texto, segundo a BNCC (2018), que os estudantes reflitam acerca dos diferentes contextos e situações sociais, em que se produzem textos (digitais ou não) e a utilização de *softwares* para a exploração de recursos multimídias disponíveis, na produção e edição de texto, imagem e áudio, bem como, da interatividade provenientes dos recursos midiáticos. Para poder colaborar na apropriação desses conhecimentos por parte dos alunos, o professor precisa estar letrado digitalmente.

Buzato (2006), traz sua contribuição para o entendimento da complexidade da natureza do letramento digital ao afirmar que se trata de

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.9)

Tal concepção corrobora para percebermos que o letramento digital se constitui complexo por concentrar em si mesmo a possibilidade de

multiletramentos, devido até mesmo pela sua natureza dinâmica e sem fronteiras. Assim, o letramento digital possibilita o desenvolvimento de competências – entendidas como proposto em Brasil (2018, p.6) como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Como podemos verificar na figura 2, o letramento digital potencializa habilidades relevantes para que o professor possa planejar seu fazer pedagógico de maneira mais consciente, reflexiva, dialógica e ao encontro das práticas sociais e culturais contemporâneas.

FIGURA 2 - Letramento digital: potencializando habilidades



Fonte: Estudos realizados na disciplina Novas Tecnologias e Educação, 2020.

Quando letrado digitalmente, portanto, o professor incorpora em seu fazer pedagógico competências que lhe são úteis em sala de aula e fora dela, tais como colaboração, reflexão e a seleção de materiais; ou seja, torna-se capaz de exercer sua cidadania, encontrando soluções para seus problemas cotidianos e para o do mundo do trabalho – do seu trabalho – ensinar. Isso porque tendo se apropriado dos recursos digitais pode eleger as que mais se adequem a sua esfera social e, por conseguinte, auxiliar aos seus educandos na apropriação de demandas cada vez mais amplas, complexas e conectadas digitalmente.



As metodologias ativas no ensino de produção de texto e o ciclo do conhecimento para ao letramento digital do professor

A BNCC (2018) traz em seu texto significativas mudanças para o componente curricular de língua portuguesa, impulsionada sobretudo pelas transformações vivenciadas pela sociedade em decorrência a tecnologia e a virtualização de espaços de convivência e compartilhamento. O documento reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença dos textos multimodais e a questão de multiculturalismo.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o seu sucessor centra a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva. O texto, portanto, numa perspectiva contemporânea, assume papel central como unidade de trabalho em que a linguagem é entendida como uma ação entre os indivíduos orientada para uma finalidade específica realizada nas práticas sociais em distintos períodos históricos; ou seja, não é uma atividade unilateral e dissociada do contexto social. Aspecto importante nesse contexto teórico, conforme Marcuschi (2008, p.21), “é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém.”

Podemos, quiçá, pensar a relação de *alguéns* para *alguéns*; tendo em vista os cenários de autoria colaborativa e de instâncias de recepção multifacetadas - pessoas diferentes em uma rede de informações e relações interpessoais em tempos e espaços variados. Vivemos um período em que se produz muito a nível de texto e que não se restringe, unicamente, ao texto escrito sacramentado nas instituições escolares. É profuso o acesso a *memes*, *gifs*, *fanfic*, *blogs* e *wikis*, por exemplo; sendo assim, quando o professor trabalha textos com os estudantes não se limita somente a expor e analisar os usos linguísticos - ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística. Dessa maneira, Marcuschi (2008, p.90) reforça que “operar textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”; conseqüentemente, de atuar



de forma ativa, reflexiva e cidadã, como protagonista de ações transformadoras intrínsecas e extrínsecas ao ser sujeito, o que nos propicia o entender uma da competência da língua portuguesa solicitada pela BNCC (2018).

Para que o professor promova a inserção dos seus educandos na condição de sujeitos ativos e participativos, convém pensar o processo de aprendizagens como único e diferente para cada ser humano - o que é um desafio. O letramento digital pelo professor e a incorporação de metodologias ativas no fazer pedagógico constituem-se fortes aliados, segundo Bacich e Moran (2018, p.xv) na “participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.”

Por sua natureza versátil e plural, as metodologias ativas colaboram para o letramento digital do docente na medida que aumentam a capacidade cognitiva e a de se adaptar a situações inesperadas; promovendo uma aprendizagem compartilhada entre docente-discente, discente-discente, docente-docente, docente e seus outros pares no contexto educacional; tornando-se possível, como proposto por Bachic e Moran (2018, p.9), “desenhar roteiros interessantes, problematizar, orientar, ampliar os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos.” Nessa dinâmica o professor precisa estar disposto a “estabelecer mecanismos de *desaprendizagem* para tornar a aprender”, como exposto por Imbernón (2009, p.43) porque, reforçando o pensamento de Moran, Masetto e Behrens (2013, p.21) quando indicam que “educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade em que vivemos.”

Efetivamente, tais mudanças, demandam uma dose de empenho e de tempo para se concretizarem; pois tudo o que construímos socialmente está diretamente relacionado as nossas crenças que podem impulsionar ou enfraquecer as mudanças esperadas na prática pedagógica. Assim, formar o professor para o letramento digital remete-nos as experiências dos

pesquisadores Dwyer, Sandholtz e Ringstaff (1997) e estudado por Camas (2012), nas apropriações das tecnologias com a finalidade da mudança na prática pedagógica. Os autores apontam os caminhos necessários que foram explorados por Camas (2012) de modo a promover o ciclo do conhecimento:

Figura 3 - Ciclo do conhecimento



Fonte: Estudos realizados a partir da leitura de Camas, 2012.

Destarte, temos que ao iniciar a vivência pedagógica por intermédio dos aparatos tecnológicos (**exposição**), inicia-se o primeiro estágio do letramento digital que propiciará ao docente ampliar a capacidade de correlacionar o potencial das metodologias ativas ao seu fazer pedagógico; impulsionando-o a **adoção** dos recursos que melhor convêm aos seus objetivos e metas educativas, melhorando suas práticas por intermédio do uso da tecnologia (**adaptação**).

Nesse sentido, aumenta a sua autoconfiança, independência, autonomia e análise crítica dos resultados, na resolução de problemas e busca por alternativas mais viáveis e promissoras em seu exercício de educador; visto que já alcançou a **apropriação** do recurso escolhido para sua ação pedagógica. Na outra ponta, o estudante beneficiar-se-á desse processo ao poder contar com



uma mediação que promoverá uma experiência educativa comprometida com a cidadania e potencializadora de habilidades cada vez mais necessárias em uma sociedade dinâmica, ubíqua e interconectada.

Esse processo cíclico, portanto, constante, pode convergir para a **inovação** - ou seja, alcançar patamares que levem à melhora de aprendizagens, a eficiência do processo educativo e a equidade frente as singularidades dos sujeitos.

Considerações finais

Numa realidade cada vez mais ubíqua, o professor precisa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagens e recorrer a estratégias e metodologias que corroborem para que sua atuação garanta aos seus estudantes condições de concretizar ações conscientes e reflexivas.

À vista disso, as metodologias ativas apresentam-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagens nos educandos e na relação com os docentes, envolvendo-os em um fazer pedagógico edificado na descoberta, na investigação e na resolução de problemas.

Para se otimizar e consolidar o conhecimento e possibilitar a personalização de escolhas, o exercício da autonomia e desenvolver as habilidades humanas (fala, escrita afetiva e escuta atenta) em um cenário em que é preciso valorizar os espaços físicos e virtuais; o letramento digital do professor corrobora para pensar um planejamento educacional mais integrado, inovador e socialmente significativo.

Como todo processo, o letramento digital exige do profissional da educação tempo para que passe pelas etapas do ciclo do conhecimento (exposição, adoção, adaptação e apropriação) e chegue à inovação. Pensar esse tempo diante das demandas educativas as quais os docentes estão sujeitos é um desafio para os próprios docentes, coordenadores e diretores de instituições educacionais e órgãos governamentais. Além disso, o professor

precisa de incentivo, valorização e disponibilidade para a troca com seus pares diretos: comunidade escolar; pois não se trata de um movimento em que ele caminhe sozinho. O docente pode fazer, muitas vezes o faz, e alcança êxito.

Se queremos, no entanto, uma mudança significativa para galgar níveis de inovação; há que se empreender um esforço conjunto em promover o letramento digital e o uso das metodologias ativas nas instituições de ensino e promover mudanças culturais e estruturais possibilitando ao educador seu espaço para estudo, reflexão e desenvolvimento de suas habilidades para tornar-se mais competente no exercício educativo.

Referências

BRASIL. Base Nacional Curricular – BNCC. **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **EducaRede**, p. 1–14, 2006.

CAMAS, N. P. V. et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para o nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, v. v.21, n. 2, p. 179–198, 2013.

CAMAS, N. P. V. **Literacia da Informação na formação de professores**. In: TONUS, M. & CAMAS, N. P. V. Tecendo os fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIBSON, W. **Neuromancer**. SP: Aleph, 1991.



IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 34ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. **Understanding Media,** London: Routledge, 1964.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed.rev. São Paulo: Papyrus, 2013.

ROJO, R. (Orgs). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANDHOLTZ, J. H; RINGSTAFF, C; DWYER, D.C. **Ensinando com tecnologias: criando sala de aulas centradas nos alunos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. B. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional**, p. 9, 2012.



POSFÁCIO
ENTREVISTA

**OS MULTILETRAMENTOS DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE FERNANDO
PIMENTEL (UFAL)**

Eduardo Fofonca³⁹

Jociana Maria Bill Kaelle⁴⁰

Inicialmente, Professor Fernando Pimentel, gostaríamos de agradecer o seu aceite, por nos oportunizar esta entrevista, este momento privilegiado de aprendizagem e de conhecimento sobre as suas experiências com a temática dos multiletramentos e dos games na formação de professores.

Professor: *Também agradeço o privilégio de poder dialogar com vocês, discutindo e aprofundando a temática dos multiletramentos, ou da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2013). Cada vez mais as tecnologias digitais nos ajudam a entender que, quanto mais possibilidade de promoção de estratégias e experiências de aprendizagem, mais concretamente veremos que a aprendizagem ocorrerá de forma a promover o desenvolvimento do indivíduo (PIMENTEL, 2017).*

³⁹ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática/Educação pela Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho". Professor do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Tecnologias e Linguagens" vinculado ao CNPq. E-mail: eduardofofonca@gmail.com

⁴⁰ Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Especialista em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Tecnologias e Linguagens" vinculado ao CNPq. Licenciada em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora dos Anos Finais e Médio da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. E-mail: jocianabill@gmail.com



O Professor Fernando Silvio Cavalcante Pimentel é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui mestrado em Educação Brasileira pela mesma instituição e é especialista em Tecnologias em Educação e Docência do Ensino Superior. Graduou-se em Pedagogia (licenciatura) e atuou como tutor no programa de formação continuada da Secretaria de Educação a Distância (MEC). Atualmente, é professor adjunto e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. É líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais (UFAL/CNPq) e desenvolve estudos em torno da aprendizagem, especialmente, por meio de jogos digitais na educação, gamificação, metodologias e educação on-line.

Suas pesquisas relacionam os processos de ensino e de aprendizagem na cultura digital, num contexto de hibridismo tecnológico e multimodalidade. Têm como foco a investigação da configuração de espaços de convivência híbridos e multimodais na perspectiva da gamificação.

Professor Fernando, considerando suas abordagens e aprofundamentos das pesquisas que são desenvolvidas na aprendizagem on-line, como a temática da Pedagogia dos Multiletramentos aproximou-se de suas investigações e, especialmente, nos jogos digitais e gamificação na educação?

Professor Fernando: *Realmente tenho uma trajetória nos estudos sobre a educação online, mas também tenho buscado o desenvolvimento de pesquisas no contexto da educação presencial, e nas possibilidades da educação híbrida, hoje tão destacada no contexto da pandemia que vivenciamos.*

Se me permitem, sempre tenho feito esta observação: a proposta de incorporação dos jogos digitais não deve ser pensada como sinônimo de gamificação. A teoria da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (EGENFELDT-NIELSEN, 2010) é uma possibilidade, quando usamos ou criamos os jogos digitais nos contextos escolares. A gamificação não significa usar os jogos, e nem significa usar tecnologias digitais. Podemos implementar



uma estratégia de gamificação sem usar nenhum artefato digital, por exemplo. Então, também é necessário compreender estas duas perspectivas, que podem andar lado a lado, mas não são sinônimos.

Sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, ela surge em nossas investigações a partir de nossos estudos sobre o letramento digital (PIMENTEL, 2018a; OLIVEIRA, FREITAS; PIMENTEL, 2019) e da pesquisa de mestrado que orientei, quando minha ex-orientada, pedagoga e que trabalha com a alfabetização de crianças, buscava compreender a relação da gamificação com os multiletramentos (OLIVEIRA, 2020).

Quando falamos de Pedagogia dos Multiletramentos, estamos pensando que os conteúdos escolares podem ser contextualizados com os cenários sociais e culturais, e aqui consideramos que as tecnologias digitais são artefatos ricos de signos e significados que colaboram para a construção de aprendizagem.

O que percebemos, a partir do próprio conceito de gamificação (PIMENTEL, 2018b), é que essa estratégia possibilita ao professor, implementar uma série de atividades e artefatos (analógicos e digitais) em sala de aula, e que essa inclusão múltipla favorece o multiletramento. Aqui destacamos a necessidade de compreender que não temos um único letramento. A escola não é responsável apenas pelo letramento linguístico, se assim podemos dizer. Somos seres múltiplos, com habilidades e competências diversas. Somos seres múltiplos e em completude.

Já apresentamos a relação dos multiletramentos com a gamificação, por sua dinâmica de utilização e apropriação de recursos diversos, mas também os jogos digitais promovem os multiletramentos, quando exigem que o jogador possa compreender e dominar vários aspectos, sejam eles visuais, sonoros, letras, ícones, números, símbolos... etc. Podemos dizer que os jogos digitais podem promover um “letramento gamer”. Esse é um conceito que necessita de aprofundamento e de pesquisas teóricas e empíricas, mas já trabalhamos com a perspectiva que este tipo de letramento ocorre quando uma pessoa faz uso de jogos digitais, sejam eles na educação (formal, informal ou não formal).



Sabemos que os conhecimentos por meio da tríade letramentos, multiletramentos e cultura digital são indispensáveis para a construção de uma prática profissional de professores que priorizem a integração adequada das tecnologias digitais. Como o senhor analisa o papel da escola neste contexto da cultura digital? Acredita que esta tríade pode ser aproximada dos atores da escola?

Professor Fernando: *Aqui temos duas perspectivas. Uma resposta poderia ser dada quando analisamos as escolas até os dois primeiros meses deste ano de 2020. Mas a partir de março de 2020, com a pandemia, a resposta é outra.*

Cada vez mais a escola, aqui entendida como qualquer instituição de educação formal, tem a responsabilidade de refletir sobre a sociedade, percebendo como a própria sociedade cria e recria a cultura, que agora também analisamos numa perspectiva digital. O digital promove cultura, e a cultura promove o digital. É uma relação dialética. Novas expressões, novos saberes, novas habilidades e competências são desenvolvidas, criadas e repensadas. A cultura digital, ou as culturas digitais, devem ser entendidas a partir da nossa relação com as tecnologias digitais, que nos proporcionam novas formas de comunicação, colaboração, interação, produção de conteúdo etc.

Observo que a tríade indicada é, verdadeiramente, um imbricamento de sentidos. Talvez não consigamos identificar onde um conceito é independente do outro.

Professor, dando continuidade à temática que apresentamos na pergunta anterior, ouvem-se muitas falas afirmando que a escola está atrasada em relação às transformações de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. Do seu ponto de vista, quais meios tornam-se prioritários para que haja uma responsabilidade maior na oferta de uma ensinagem mais dinâmica, pensando numa perspectiva coadunada com as necessidades de novos letramentos sensíveis do contexto digital em que vivenciamos socialmente?

Professor Fernando: *Quando olhamos para diversos setores de nossa sociedade percebemos o quanto a escola está atrasada em relação às transformações tecnológicas. Basta observarmos o setor bancário, o setor industrial, a agricultura, e até mesmo o transporte. E a escola, onde está? Ainda temos uma escola do século 19, com professores formados no século 20... e onde estamos?*

Várias pesquisas já mostraram que investir em infraestrutura não é suficiente. Paralelamente, apenas investir em formação docente também não é suficiente. O que precisamos é de uma mudança conceitual do que entendemos sobre o que seja a escola. Mas quanto a isso, observo que teremos muito trabalho pela frente, pois uma mudança na cultura organizacional da escola é algo complexo. Todos devem se envolver na mudança: família, gestão, educadores, crianças e jovens. Mas a mudança só vai acontecer quando percebermos que a escola atual não nos prepara para as demandas da sociedade, que vive na cultura digital. Realmente precisamos compreender a necessidades de novos letramentos, que sejam sensíveis ao contexto digital em que vivenciamos socialmente. Observemos que alguns letramentos (digitais) até já existem, mas nem conseguimos identificá-los. Precisamos de pesquisas empíricas que possam comprovar ou refutar estas nossas hipóteses.

Refletindo sobre os vários níveis de educação e na atuação dos professores e demais atores educacionais, diante da cultura digital, quais caminhos poderiam ser propostos para que pudéssemos nos aproximar de práticas pedagógicas com jogos digitais e gamificação na educação?

Professor Fernando: *A incorporação de jogos digitais em sala de aula, ou o desenvolvimento de estratégias didáticas gamificadas depende de vários fatores. Inicialmente, compreender os conceitos. Incorporar jogos digitais não é o mesmo que gamificar, como destaquei anteriormente. É preciso compreender os conceitos. E para isso, precisamos de formação... precisamos estudar os conceitos, as possibilidades, os limites. É preciso repensar o currículo das*



escolas e da formação dos professores, entendendo-o como um webcurrículo. As crianças, os jovens, as famílias também precisam estar inseridas numa análise de como o lúdico promove aprendizagem. Passamos muitos anos, até mesmo décadas, compreendendo que a sala de aula deveria ser o lugar do sério, das coisas sérias. Mas não é bem assim! Precisamos acreditar no lúdico (SCHWARTZ, 2014). Precisamos acreditar que o lúdico promove experiências concretas de aprendizagem. Como podemos ver, é um caminho longo. Tem muita gente que defende e prefere a escola como o lugar da submissão.

Passando pela etapa da reflexão e do estudo sobre o tema, os professores poderão organizar novas experiências pedagógicas, seja com os jogos digitais, sejam com a gamificação. Os jogos digitais, por exemplo, podem ser usados jogos comerciais (clássicos ou atuais), serious games, ou o professor pode construir os próprios jogos com os alunos. Particularmente acredito muito nesta terceira possibilidade, pois para criar jogos sobre qualquer temática os alunos deverão estudar sobre a temática.

E as estratégias gamificadas? Aqui temos um leque de oportunidades, pois vai depender de uma série de fatores, que permitirão ao professor pensar quais dinâmicas, mecânicas e componentes ele vai implementar em sua proposta. Aqui defendemos que temos que conhecer bem os jogos digitais, a ponto de identificar que elementos podemos incorporar em ambientes e situações que não são um jogo digital. Lembrar que, quando propomos uma gamificação, não queremos transformar a sala de aula em um jogo, mas usar os elementos para promover o engajamento, a motivação para a aprendizagem.

Professor Fernando, sabemos que não basta instrumentalizar a escola com artefatos multimidiáticos sem o devido processo formativo dos professores. O senhor acredita que passamos por um momento decisivo para oportunizarmos, a partir dos multiletramentos, uma possível prática mais pautada na integração das tecnologias digitais, da visualidade e da narratividade para transformarmos práticas tradicionais em práticas educativas mais relacionadas à gamificação?



Professor Fernando: *Como destaquei anteriormente, se de um lado instrumentalizar as escolas não é o suficiente, pesquisas que são desenvolvidas sobre as políticas ou ações formativas de docentes para a incorporação ou o “uso” das tecnologias têm apresentado dados interessantes: a formação não dá conta de toda a situação. Com isso não quero dizer que a formação não é importante. O que quero deixar claro é que as formações que são realizadas não promovem a transposição didática. Os professores até aprendem sobre as tecnologias digitais, conseguem elaborar projetos de desenvolvimento de atividades com as tecnologias, mas existe uma cultura escolar que bloqueia o avanço de inovações. O que vemos, na prática, é a repetição do que já existia antes das tecnologias digitais, ou o retorno a práticas pedagógicas que privilegiam o falar-ditar do professor. Neste sentido, creio e defendo que precisamos compreender a cultura atual, que circunda a escola, a universidade, e buscar compreender quais são as barreiras que estão impedindo que a cultura social seja incorporada nos espaços de educação formal.*

A questão das práticas gamificadas, precisamos compreender também que a gamificação não é e não se propõe ser a “salvação” da educação. As estratégias gamificadas são mais um leque de opções que o professor pode ter ao seu alcance, para promover a motivação, o engajamento e a aprendizagem dos seus alunos. A gamificação precisa ser pensada como algo que o professor pode incorporar em sua sala de aula, ou não, assim como qualquer outra estratégia didática, ou abordagem pedagógica. O professor precisa conhecer, estudar, se aprofundar sobre a gamificação, compreender quem são seus alunos, como é a turma, perceber se e em que momento ele pode inserir uma estratégia gamificada. Lembro mais uma vez que aqui não estamos tratando da incorporação dos jogos digitais. Isso seria uma outra possibilidade.

Nesse sentido, professor, como o senhor analisa a narratividade, que é mediada nas práticas dos jogos digitais, e como elas podem produzir sentidos na vida dos estudantes?



Professor Fernando: *Nós somos aquilo que contamos! Se compreendemos a proposta da narrativa digital como a combinação da antiga arte de contar histórias com recursos das tecnologias digitais, os jogos digitais podem ser uma alternativa para o desenvolvimento das narrativas, pois com os jogos digitais podemos implementar narrativas elaboradas na perspectiva de linguagens múltiplas, lançado mão de recursos de multimídia. Evidentemente que nem todo jogo digital tem uma narrativa, mas mesmo assim o professor pode – em sua sala – propor atividades com os alunos para que eles elaborem/criem suas narrativas a partir dos jogos. O aluno pode jogar, por exemplo, e depois elaborar uma narrativa sobre a sua experiência. Veja, o que propomos é fazer com que o aluno seja ativo no seu processo de aprendizagem. Que ele se sinta responsável pelo seu aprender. Aqui recordo que ainda temos uma escola do “sim senhor, não senhor”, mas que podemos avançar para uma participação colaborativa dos estudantes.*

As narrativas digitais trazem, além do discurso escrito de seu autor, outros elementos (típicos das TD) capazes de colocá-lo no mundo e ajudá-lo a contar suas histórias com o uso de múltiplas linguagens. Isso é fascinante para as crianças, adolescentes e jovens que passam horas jogando. E quando jogam, nenhuma “partida” é semelhante. Os caminhos são diversos, múltiplos, assim como é a nossa vida. O professor pode aproveitar essa situação para explorar com os alunos a diversidade dos caminhos que a vida nos propõe, e que opções vamos escolher. Com os jogos digitais, ou mesmo os analógicos, podemos construir várias estratégias cognitivas e metacognitivas.

Com o intuito de dar um desfecho que conclua esta contribuição, professor, a partir do gênero entrevista, gostaríamos que o senhor pudesse trazer algumas palavras motivadoras, pois uma das perspectivas de seus estudos é a preocupação com um conhecimento autônomo e crítico nas práticas de discentes e docentes. Assim, como o senhor mesmo destacou, a escola e a docência devem instigar para a reflexão, para o fazer e o avaliar no plano da crítica e do estabelecimento de relações. Desta forma, os multiletramentos



desafiam-nos a ler e conhecer mais as diferentes dimensões pedagógicas e como podemos contribuir para a inovação e para esta perspectiva mais aguçada ao sabor dos novos letramentos e das tecnologias imersivas e digitais, que se unem na gamificação. Gostaríamos que o senhor pudesse trazer uma mensagem reflexiva sobre este novo conceber do processo educativo.

Professor Fernando: *Como vocês me dão esta liberdade, conclamo os professores para que possamos juntos repensar nossas práticas pedagógicas. E este ano tão atípico, e tão difícil, com tantas dores e mortes, nos convida a repensar que escola temos e que escola queremos. A certeza que tenho neste momento é que nada do que pensávamos ou tínhamos como convicção está inabalável diante da pandemia. Ficar olhando o passado e choramingando pelo modelo que tínhamos não me parece ser a solução. É preciso repensar nosso currículo, nosso entendimento do que é educação e qual é o papel social das instituições de ensino. Chegamos a 2020 com uma trajetória de situações positivas, e tantas outras negativas, registradas na História. Cabe a cada um de nós, olhando para o retrovisor do passado, olhar para o futuro, planejar como iremos promover uma Educação que envolva, engaje, oportunize aprendizagem coerente e significativa. Somos capazes! Já chegamos até aqui e podemos ir adiante. Mas o esforço deve ser coletivo. Professores, gestores, políticos, famílias, visto que toda a sociedade precisa se envolver no debate e na construção. Não ficar apenas na reflexão e no debate. Ir para as propostas concretas.*

Professor Fernando Pimentel, gostaríamos mais uma vez de agradecer a oportunidade de nos conceder as suas reflexões e práticas, visto que estamos, mais do que nunca, num momento de rupturas de paradigmas educacionais, nos quais devemos despertar para abordagens que repercutem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem contemporâneos.



Referências

EGENFELDT-NIELSEN, S. The challenges to diffusion of educational computer games. **Denmark**: IT-University of Copenhagen, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228793987_The_challenges_to_diffusion_of_educational_computer_games>. Acesso em: 06 jun. 2018.

OLIVEIRA, J. **A gamificação na perspectiva dos multiletramentos desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, p. 130. 2020.

OLIVEIRA, J.; FREITAS, R.; PIMENTEL, F. Gamificação para o desenvolvimento dos multiletramentos no ensino superior. In: XIII Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2019, Maceió. **Anais do XIII Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019. v. 1. p. 244-254.

PIMENTEL, F. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **REVISTA EDAPECI: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COMUNICACIONAIS E INTERCULTURAIS**, v. 18, p. 7-16, 2018a.

PIMENTEL, F. Gamificação na educação, cunhando um conceito. In: FOFONCA, E. *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018b, p.76-87.

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

SCHARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

ORGANIZADORES DA COLETÂNEA

Eduardo Fofonca

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP), com pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, com enfoque na linha de investigação: “Educação, Comunicação e Tecnologia” pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-doutor em Didática pelo Departamento de Educação e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Possui mestrado em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e especializações em Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná e no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Departamento de Comunicação e Expressão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É Licenciado em Letras-Português e Respectivas Literaturas pela atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. É vice-líder do Grupo de Pesquisa: “Educação a Distância e Tecnologias Digitais” (IFPR-CNPq) e pesquisador do Grupo de Pesquisas: “Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação” (UFPR/CNPq). Tem experiência na docência e na gestão da Educação Básica e Superior. É Técnico-educacional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal do Paraná, onde atua na Seção Pedagógica do Campus Curitiba, Paraná. Integra conselhos editoriais de periódicos na área de Educação, bem como é parecerista *ad hoc* de inúmeros periódicos da educação e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). É autor e organizador de inúmeros livros. Autor e coautor de capítulos e livros na área de Educação, com ênfases em Educação e Cultura Digital; Educomunicação; Educação a Distância; Linguagens e Formação de Professores. Já desenvolveu consultorias educacionais para a Rede Sesi Nacional de Educação e para a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Brasil. Atualmente é professor pesquisador no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor/coordenador do Programa Internacional de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da *Logos University International*, (LUI - Flórida, Estados Unidos).

E-mail: eduardofonca@gmail.com

Nuria Pons Vilardell Camas

É Doutora em Educação: Currículo, no eixo Tecnologias e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação no Ensino Superior, no eixo Educação a Distância e Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAM). Especialista em Leitura Crítica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora em grupos de estudos e pesquisas: “Professor, Escola e Tecnologias Educacionais” (UFPR/CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Tecnologias e Linguagens” (UFPR/CNPq) e “Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade” (Unifesp-CNPq). Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integra conselhos editoriais de periódicos na área de Educação, Cultura Digital e Formação de Professores. É autora e organizadora de inúmeros livros. Autora e coautora de capítulos e livros na área de Educação, com ênfases em Educação e Cultura Digital; Educação a Distância; Linguagens e Formação de Professores. Professora Pesquisadora no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

E-mail: nuriapons@gmail.com