



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO

**Letramento Digital em Turma de 8º Ano do Ensino Fundamental:
potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita**

Maceió
2021

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO

**Letramento Digital em Turma de 8º Ano do Ensino Fundamental:
potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras
como requisito para a obtenção do título de
Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida
Lopes.

Maceió
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M528l Melo, Maria Luiza de Oliveira.
Letramento digital em turma do 8º ano do ensino fundamental:
potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e escrita / Maria
Luiza de Oliveira Melo. – 2021.
105 f. : il. color.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 95-99.
Apêndice: f. 100-101.
Anexos: f. 102-105.

1. Tecnologias digitais. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Letramento digital. 5.
Língua portuguesa (Ensino fundamental). 6. Whatsapp (Aplicativo de
Mensagens). 7. Sequências didáticas. 8. Meme – Gênero textual. I. Título.

CDU: 806.90-5: 371.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Maceió, 05 de maio de 2021

Ao

Mestrado Profissional em Letras

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas

Senhor Coordenador,

Declaro, para os devidos fins, que o trabalho de Dissertação intitulado "Letramento Digital em Turma de 8º Ano do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita", de autoria de Maria Luiza de Oliveira Melo, está aprovado em sua versão final, por cumprir todas as recomendações feitas pelos avaliadores em banca de defesa.

Profa. Dra. ADNA DE ALMEIDA LOPES
Orientadora
PROFLETRAS / UFAL

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos recebidas.

Aos professores do Proletras/Ufal pelos valiosos conhecimentos compartilhados durante o curso e ao secretário Pedro Holanda a atenciosa assistência e presteza em nos atender.

À professora Adna de Almeida Lopes a orientação serena, o incentivo, o material compartilhado para realização das leituras indispensáveis à elaboração deste trabalho.

Aos professores da banca, Fernando Pimentel e Fabiana Pincho, pelas excelentes contribuições e sugestões na qualificação do projeto.

Aos colegas de curso as experiências compartilhadas, em especial, Maria José e Anne Dayse, companheiras de viagem, de alegrias e ricas discussões sobre o que nos foi ensinado.

À direção e coordenação da escola onde se deu a pesquisa, o apoio necessário para sua realização.

Aos alunos, grandes protagonistas deste trabalho, a confiança e afetuosa convivência.

Aos meus pais pelos ensinamentos durante toda minha vida que me fizeram forte e determinada em busca dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, as mensagens de fé, otimismo e perseverança.

Ao meu esposo, Antônio José, pelo companheirismo e incentivo durante a minha jornada do Mestrado; sem seu apoio não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos Antônio, Ândreas e Eloíse Carolina o amor, respeito e paciência que me fortaleceram durante a construção deste trabalho.

Enfim, a todos muito obrigada!

RESUMO

As tecnologias digitais surgiram como mecanismos que auxiliam a vida em sociedade, facilitando a comunicação e quebrando as barreiras de espaço e tempo devido ao rápido acesso às informações que podem ser vistas na palma da mão. Além disso, o uso das tecnologias digitais possibilita a construção de conhecimentos no processo de aprendizagem, contribuindo de forma objetiva, interativa e prática nas aulas de Língua Portuguesa, visto que permite ao professor planejar aulas com atividades que podem ser realizadas inclusive por meio do telefone; avaliar e orientar os alunos, dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo investigar a mediação de ferramentas digitais sobre o trabalho didático de leitura e escrita, com a utilização dos recursos disponíveis no celular para a promoção do letramento digital em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Poço das Trincheiras, Estado de Alagoas. Para fundamentação teórica, buscaram-se os estudos de Santos (2007), Geraldi (2002), BRASIL (1998), Rojo (2006; 2013), BRASIL/BNCC (2015), Koch (2002), Araújo (2017), Coscarelli (2016), Kenski (2000), Kleiman (2000), Unesco (2013) e Marcuschi (2008), entre outros, que abordam a respeito do uso de tecnologias da comunicação e informação na escola. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação qualitativa do tipo participativa, envolvendo quatro procedimentos: pesquisa bibliográfica; análise de propostas relacionadas às TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola; desenvolvimento de atividades com o uso do celular; definição de critérios para análise e reflexão sobre as aprendizagens. No transcorrer das atividades, foi-se verificando como e em que condições o ambiente virtual funciona conforme a hipótese levantada sobre a utilização dos aplicativos de celulares, como *WhatsApp*, favorece o ensino da língua materna, pois oferece diversas possibilidades para o trabalho com os gêneros discursivos digitais em sala de aula, na perspectiva do letramento digital. Nesse sentido, foi oferecida uma sequência didática para o trabalho com o gênero textual meme, por meio do uso do celular. Identificou-se, por meio do levantamento de dados, que a maioria dos alunos, mesmo oriundos da zona rural, possuem aparelho celular e o utilizam com frequência. Isso mostrou uma possibilidade para a interação professor/aluno. No entanto, os resultados mostraram limites e dificuldades quanto ao uso pedagógico desse aparelho. Além do acesso restrito à internet, outro fator que dificultou a proposta das atividades foi o fato de que, mesmo os alunos apresentando grande interesse no uso do *smartphone*, quando este aparelho é utilizado como um instrumento diário de comunicação, trabalho e estudo, causa estresse e cansaço (mental e visual). Com isso, esta pesquisa mostrou que se, por um lado, o aparelho móvel oferece diferentes possibilidades de uso nas aulas, por outro, impõe grandes desafios ao professor.

Palavras-chave: Letramento digital. Tecnologias digitais. Meme. *WhatsApp*.

ABSTRACT

Digital technologies have emerged as mechanisms that help life in society, facilitating communication and breaking the space and time barriers due to the quick access to information that can be seen in the palm of your hand. Furthermore, the use of digital technologies enables the construction of knowledge in the learning process, contributing as an objective, interactive and practical way in Portuguese Language classes, whereas it allows the teacher to plan classes with activities that can be done by phone; as well as they can assess and guide students, inside and outside the classroom. Thus, this research aims to reflect on the promotion of digital literacy in a class of the 8th grade of Elementary Education, from a municipal school in the city of Poço das Trincheiras, State of Alagoas. For theoretical foundation were searched the studies of Santos (2007), Geraldi (2002), BRASIL (1998), Rojo (2006; 2013), BRASIL/BNCC (2015), Koch (2002), Araújo (2017), Coscarelli (2016), Kenski (2000), Kleimen (2000), Unesco (2013) and Marcuschi (2008), and many others who approach about the use of communication and information technologies at school. The qualitative participatory action research methodology was adopted, involving four procedures: bibliographic research; analysis of proposals related to DICT (Digital Information and Communication Technologies) in the Portuguese textbook (LDP) that is used at school; development of activities on cell phones; definition of criteria for analysis and reflection on learning. During the activities, it was verified how and under what conditions the virtual environment works according to the raised hypothesis. In this sense, a didactic sequence was offered for didactic work with the meme textual genre, using cell phones. It was identified, through data collection, that most students, even those coming from the rural area, had a cell phone and used it frequently. It shows a possibility for teacher / student interaction. However, the results showed limits and difficulties regarding the pedagogical use of the application.

Key-words: Digital technologies. Digital literacy. Applications. *Whatsapp*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Apresentação da unidade 1 do LDP 8º ano	61
FIGURA 2: Apresentação da atividade recurso digital capítulo 2 do LDP 8º ano	62
FIGURA 3: Apresentação da atividade do capítulo 2 LDP 8º ano	63
FIGURA 4: Apresentação da atividade “Recurso digital”, unidade 3	63
FIGURA 5: Atividade de produção textual LDP 8º ano	64
FIGURA 6: Atividade de produção textual LDP 8º ano	64
FIGURA 7: Diálogo com os alunos	67
FIGURA 8: Vídeo de incentivo à participação dos alunos	68
FIGURA 9: Detalhes da reunião online	68
FIGURA 10: Conversa no grupo de WhatsApp da turma	70
FIGURA 11: Vídeo para explicação da atividade	71
FIGURA 12: Respostas dos alunos	71
FIGURA 13: Respostas dos alunos	71
FIGURA 14: Respostas dos alunos a atividade	72
FIGURA 15: Respostas dos alunos a atividade	72
FIGURA 16: Meme postado no grupo de WhatsApp da turma	78
FIGURA 17: Meme postado no grupo de WhatsApp da turma	78
FIGURA 18: Meme postado no grupo de WhatsApp da turma	79
FIGURA 19: Meme postado no grupo de WhatsApp da turma	79
FIGURA 20 Meme sobre a quarentena	84
FIGURA 21: Aplicativo para produção do meme	87

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1: Coleta de dados.....	54
QUADRO 2: Descrição de sequência didática	80
QUADRO 3: Planejamento da sequência didática	80
QUADRO 4: Critério de avaliação das produções	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Levantamento sobre a utilização do celular e internet	56
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEP: Conselho de Ética em Pesquisa

LP: Língua Portuguesa

LDP: Livro Didático de Português

OEDs: Objetos Educacionais Digitais

PI: Projeto de Intervenção

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

Profletras: Mestrado Profissional em Letras

SD: Sequência Didática

TD: Tecnologias Digitais

TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	17
2.1 O Ensino de Língua e as Práticas Sociais	17
2.2 As Novas Formas de Produção Textual na BNCC	20
3 LETRAMENTO DIGITAL	26
3.1 Os Gêneros Discursivos e o Ambiente Tecnológico	26
3.2 O Letramento Digital e a Pedagogia de Multiletramentos	33
3.3 Projetos e Recursos para o Letramento Digital	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1 A Natureza da Pesquisa	51
4.2 O Contexto da Pesquisa: a Escola, o Bairro e os Alunos	53
4.3 O Questionário de Sondagem	55
5 LETRAMENTO DIGITAL NO 8º ANO: o trabalho didático com a leitura e a escrita	59
5.1 As Propostas de Atividades Digitais Apresentadas no LDP	59
5.2 As Propostas para o Uso do Celular na Pandemia	65
5.3 Uma Sequência Didática para Leitura e Produção de Memes	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	100
ANEXOS	102

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais surgiram como mecanismos que auxiliam a vida em sociedade, pois facilitam a comunicação. Elas vêm sendo inseridas nas escolas ao longo dos anos por intermédio de aparelhos como a televisão, o computador, o som e através dos dispositivos móveis, que estão ganhando espaço no contexto escolar.

Na contemporaneidade, o avanço tecnológico vem acabando com limites de espaço e tempo devido, principalmente, ao rápido acesso às informações, que podem ser vistas na palma da mão. Além da facilidade de acesso, o uso do celular possibilita a construção de conhecimentos no processo de aprendizagem, pois, de posse de um celular, o indivíduo lê as mensagens que chegam ao MSN, ao WhatsApp e a outros aplicativos e pode responder utilizando a escrita, ou mesmo a voz. Nesse sentido, além de outras funções que tem o aparelho celular, destacamos as ligações instantâneas por áudio ou vídeo, acesso a e-mail e sites de notícias, redes sociais, plataformas de vídeos, como o Youtube, gravação e edição de vídeos, captura de imagens, digitalização de documentos e digitação de textos. Tudo isso a depender do modelo do aparelho e do acesso à internet.

A partir desses recursos, esse aparelho pode contribuir de forma objetiva, interativa e prática nas aulas de Língua Portuguesa (LP), visto que permite ao professor planejar aulas com atividades que podem ser realizadas utilizando o telefone como instrumento, que ainda podem ser enviadas para o professor avaliar e orientar os alunos, dentro e fora da sala de aula.

Segundo Almeida (2020), é necessário realizar uma reflexão a respeito do uso da tecnologia no ensino, pois há uma complexidade nas interações que se constroem entre os indivíduos, proporcionando melhorias relevantes na vida do ser humano, principalmente em se tratando dos aparelhos móveis, acompanhados dos seus aplicativos, usados nas relações sociais na sociedade contemporânea. Assim, a escola é responsável pela construção do conhecimento crítico e reflexivo, nesse universo tecnológico, onde impera uma diversidade de informações que podem contribuir para a formação humana.

No entanto, mesmo com todas as possibilidades que o dispositivo móvel oferece, no tocante a auxiliar as estratégias de aprendizagem, as escolas tendem a proibir a utilização dessa tecnologia em seus espaços, incluindo a sala de aula. Essa

proibição está posta, inclusive nos Regimentos Internos das instituições escolares, devido ao aumento do uso do celular pelos alunos no ambiente escolar. Essa realidade é considerada um problema, porque a escola tem dificuldade de inseri-lo e de reconhecê-lo como recurso pedagógico.

Porém, após a pandemia da Covid-19, essa ideia de proibição foi ignorada, tendo em vista que, devido ao isolamento social, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota, e esse aparelho, antes rejeitado, começou a ser usado como uma das principais ferramentas para auxiliar as atividades pedagógicas. Os professores foram obrigados a utilizá-lo como aliado às práticas escolares, mesmo não possuindo capacitação para fazer uso pedagógico dele. Dessa forma, o que antes era proibido, hoje constitui parte intrínseca do dia a dia da escola.

Vale salientar que, na formação inicial dos professores, a discussão sobre o uso das tecnologias digitais na educação (TDIC) apenas recentemente passa a fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura, fato que leva a inferir que há a necessidade de formações continuadas que considerem essa temática, na tentativa de desencadear a compreensão de que as tecnologias podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os desafios podem ser minimizados à medida que utilizarmos tal aparelho com a finalidade de auxiliar o trabalho pedagógico. Os alunos podem ser direcionados a produzirem textos em consonância com o contexto real de suas vidas, motivando o interesse deles pela produção textual e informações, criando estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem por meio desse instrumento que contém inúmeras mídias em um único aparelho. Por exemplo, um telefone celular toca música, produz e reproduz vídeo, grava e reproduz áudios, fotografa, edita textos e imagens, entre outras funções, sendo uma ferramenta completa para usar nas práticas discursivas.

Diante dessa realidade, percebendo o interesse dos alunos pelo uso do smartphone, mais do que pela própria aula, sentimos a necessidade de investigar sua utilização enquanto recurso para desenvolver a leitura e a escrita, entendendo que seu uso racional contribui para a construção de conhecimentos de todas as disciplinas, principalmente daquelas que envolvem a interação linguística.

Neste íterim, enquanto professora observadora da realidade a qual participo há alguns anos, percebemos que algo faltava. Me inquietava o fato de não conseguir prender a atenção dos alunos no decorrer de toda a aula. Logo, ficou claro para mim

a necessidade de me transformar em uma professora pesquisadora e inovadora na prática pedagógica.

Eis que, no ano de 2019, iniciei as aulas no curso de Mestrado, no Profletras, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Os conteúdos estudados nas disciplinas do curso proporcionaram reflexões sobre a minha prática enquanto professora de LP, passando a dialogar com pesquisadores como Rojo (2013), Araújo (2016), Coscarelli (2016), Kenski (2000), Antunes (2008), Kleiman (2013), Marcuschi (2012) entre outros e, nesse sentido, fui procurando identificar novas perspectivas para dar sentido ao meu trabalho docente.

Com base no aporte teórico desses estudiosos, procurei compreender a proposta do letramento digital e dos multiletramentos, com ênfase na perspectiva dos letramentos sociais, multimodalidade e gêneros discursivos digitais a fim de propor aos alunos o trabalho com o letramento digital. A partir desses estudos, me propus a realizar esta pesquisa com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Poço das Trincheiras, sertão de Alagoas.

O presente trabalho, denominado “Letramento digital em turma de 8º ano do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita”, visa investigar a mediação de ferramentas digitais sobre o trabalho didático de leitura e escrita, com a utilização dos recursos disponíveis no celular para a promoção do letramento digital em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Diógenes Medeiros Wanderley, localizada na cidade de Poço das Trincheiras/AL, situada no sertão alagoano.

A turma de 8º ano, onde a pesquisa foi realizada, era composta por trinta alunos, de modo que eles tiveram contato comigo durante dois anos letivos, que proporcionou certa familiaridade com eles. Essa intimidade ajudou na identificação de alguns pontos que poderiam ser trabalhados a partir da proposta deste trabalho, como, por exemplo, a falta de interesse pela leitura, as dificuldades em relação à escrita, o fato de não se mostrarem entusiasmados pelas aulas, mas sim pela utilização do celular.

A partir das práticas escolares, das postagens dos alunos nas redes sociais e WhatsApp, percebemos o interesse que os jovens demonstram pelos novos formatos de textos e suas multimodalidades (chats, vídeos, emojis, páginas,

aplicativos, redes sociais). Com os alunos da turma de 8º ano não era diferente. Nesse sentido, enxergamos esse achado como possibilidade para trabalhar, nas aulas, enquanto professora-pesquisadora, as dimensões da prática de leitura e escrita.

Concordamos com Ferraz (2008), quando nos ajuda no entendimento de que o texto multimodal é aquele cujo significado é realizado por mais de um código semiótico (texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio etc.). Desse modo, aproveitando esse acesso a textos multimodais através das redes sociais e aplicativos para o celular, compreendemos que cabe à escola orientar os alunos sobre a utilização desse tipo de comunicação, ou seja, usar de forma responsável, ética e criativa, aproveitando melhor as possibilidades que a utilização das tecnologias digitais pode proporcionar.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de usar o celular como ferramenta de aprendizagem e como meio de interação, com a finalidade de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e, conseqüentemente, mais interessantes, para assim, alcançar um aprendizado efetivo e com real significado para os alunos.

Retomando a discussão acerca do uso do celular como uma ferramenta aliada ao trabalho do professor, defendemos que é preciso desmistificar a ideia de que se trata de uma tecnologia que prejudica o andamento das aulas. Esse recurso pode ser utilizado em momentos diferentes na sala de aula e em outros espaços da escola, desde que seja planejado pelo professor e instituição escolar. Partindo dessas análises e das observações das interações no grupo do WhatsApp da turma, foi escolhido como objeto de trabalho o gênero multimodal *meme*, tendo em vista a frequência de postagens e o interesse dos alunos por esse gênero.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de LP deve ampliar o contato dos alunos com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas por eles e proporcionando novas experiências. O documento aponta vários gêneros possíveis para serem trabalhados nas atividades de leitura e produção de textos. O *meme* aparece dentre as sugestões, de forma a seguir a referência geral que afirma, em cada série devem ser contemplados gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital.

Ainda conforme a BNCC, o meme insere-se na habilidade (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

É necessário informar que, no ano de aplicação desta proposta de intervenção, passamos uma realidade totalmente diferente da qual estávamos habituados. O ano de 2020 foi um ano atípico e causou várias incertezas devido à pandemia da Covid 19.

Passamos por um período jamais imaginado pela população mundial. Fomos obrigados a nos afastar socialmente e nos adequar a uma realidade diferente da que estávamos acostumados. Dessa maneira, seguimos o que determina o decreto nº 69.935, publicado no dia 31 de maio de 2020, que prorroga as medidas de enfrentamento à Covid-19, doença causada pelo Coronavírus. Um vírus com poder de se espalhar rapidamente por todo o planeta, que causou o caos na economia mundial e mudou a realidade das pessoas por todo o mundo, inclusive das escolas, fenômeno que consideramos como uma memória traumática da história presente.

Esse momento, jamais imaginado em todo o mundo, marcou um período em que a utilização dos recursos tecnológicos vem auxiliando o desenvolvimento de atividades essenciais para a vida do ser humano, como a interação com as pessoas, o teletrabalho e, principalmente, as atividades educacionais que vêm sendo desenvolvidas de forma remota, norteadas pela portaria/SEDUC 4.904/2020, publicada pela Secretaria Estadual de Educação que estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais, a partir da qual as atividades das escolas municipais de Poço das Trincheiras foram orientadas.

As escolas de todo o país vêm se reinventando e desenvolvendo suas atividades formativas a partir do teletrabalho, mediadas por ferramentas digitais que facilitam o desenvolvimento do ensino aprendizagem na escola, levando os professores a executar seu trabalho através das mídias digitais, principalmente o celular, visto que esse é o aparelho mais utilizado pelos alunos.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: Como inserir, as práticas de letramentos digitais ou multiletramentos, no trabalho didático com leitura e escrita? Quais as possibilidades e desafios da utilização do celular nas aulas de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura e produção de texto? Quais aplicativos se tornaram mais viáveis e produtivos na prática escolar, no contexto pesquisado?

Essa realidade confirma as possibilidades que o smartphone dispõe para auxiliar o trabalho escolar fortalecendo o objetivo geral desta pesquisa, que é **investigar a mediação de ferramentas digitais sobre o trabalho didático de leitura e escrita, com a utilização dos recursos disponíveis no celular para a promoção do letramento digital em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental**. Para alcançar o Objetivo Geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver ações que possam identificar situações de leitura e escrita no uso de aplicativos digitais;
- Perceber as possibilidades de usar aplicativos de telefone celular para desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento comunicativo;
- Identificar quais recursos digitais são propostos para serem utilizados nas atividades do livro didático e de que forma esses recursos podem ser desenvolvidos em sala de aula.;
- Desenvolver um trabalho com leitura e escrita, na perspectiva do letramento digital, para levar os alunos a refletirem e se posicionarem criticamente sobre sua realidade.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação participativa, em que os principais autores pesquisados foram: Santos (2007), Geraldi (2002), Rojo (2006; 2013), Koch (2002), Araújo (2017), Coscarelli (2016), Kenski (2000), Kleiman (2000), Marcuschi (2008) entre outros, ao passo que também utilizamos documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e ainda referenciais discutidos pela Unesco. A bibliografia está constituída por autores que abordam ~~sobre~~ o uso das tecnologias da comunicação e informação na escola, com o foco no telefone celular e em seus aplicativos, principalmente o *WhatsApp*, nas teorias concernentes à leitura e escrita nas aulas de LP.

Levando em consideração a relação que os alunos têm com as tecnologias digitais, na utilização dos dispositivos móveis com acesso aos aplicativos e redes sociais, que há uma variedade na proliferação dos textos e que estes são apresentados de várias formas ao aluno, é necessário ampliar as possibilidades de

leitura e escrita, visando contribuir com as práticas pedagógicas, principalmente nas aulas de LP.

Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa apresenta uma significativa contribuição para as práticas pedagógicas, pois apresenta reflexões sobre a inserção dos gêneros discursivos digitais na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, tendo em vista que o aluno depende da competência leitora para interagir nos diversos contextos sociais.

Este trabalho está organizado, além da introdução, em quatro capítulos. **No capítulo 2**, fazemos uma abordagem sobre o quadro teórico que fundamenta o presente trabalho. De início, são realizadas algumas considerações sobre o ensino de leitura e escrita e uma explanação sobre as novas formas de produção textual e a BNCC.

No capítulo 3, apontamos alguns conceitos-chave sobre o letramento digital, gêneros discursivos e ambiente tecnológico, a pedagogia dos multiletramentos e sobre o desenvolvimento dos projetos e recursos para o letramento digital.

No capítulo 4, descrevemos o quadro metodológico que norteou esta pesquisa, detalhando sobre a natureza da pesquisa, o contexto do trabalho: escola, bairro e alunos, bem como o levantamento de dados para averiguar as possibilidades de execução ou não do projeto de intervenção.

No capítulo 5, apresentamos a análise sobre o livro didático de Língua Portuguesa utilizado na turma, como também as propostas para o uso do celular na pandemia. Como não houve a possibilidade de realizar o projeto de intervenção devido à ausência dos alunos, é apresentada uma proposta de sequência didática para trabalhar o gênero multimodal *meme* com o propósito de auxiliar a prática pedagógica e favorecer o trabalho com as tecnologias digitais, na perspectiva de promover o letramento digital dos alunos. Encerro este trabalho fazendo uma síntese das principais considerações sobre o desdobramento da pesquisa e seus resultados.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

O ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras vem passando por várias mudanças e concepções sobre o ensino da língua. Neste capítulo, é realizada uma abordagem sobre o quadro teórico que fundamenta o presente trabalho, para compreendermos tais mudanças. De início, são realizadas algumas considerações sobre o ensino de leitura e escrita e uma explanação sobre as novas formas de produção textual e a BNCC.

2.1 O Ensino de Língua e as Práticas Sociais

O ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras, até a década de 70, era fundamentado numa concepção da língua como expressão do pensamento ou como forma de representação do mundo. De acordo com Santos (2007), os textos clássicos e a gramática normativa embasavam o currículo tradicional do ensino de LP, que eram idealizados como modelos para a escrita. Nessa concepção, o ensino da língua materna tinha como objetivo principal o repasse de informações sobre regras gramaticais para uma escrita correta.

Até meados dos anos 80, por influência da linguística estrutural e teoria da comunicação, identificamos uma mudança em relação a concepção de texto. O conhecimento da língua passa a ser considerado fundamental ao conhecimento de um instrumento de comunicação. No entanto, não observamos uma quebra com a visão de ensino propagado na escola até então, pelo contrário, conserva-se o entendimento de que o desenvolvimento da escrita é “[...] resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita” (SANTOS, 2007, p. 14). Ou seja, o objeto de ensino são textos, exclusivamente escolares, organizados em tipos textuais como a descrição, a narração e a dissertação, buscando essencialmente a avaliação de algumas capacidades de escrita dos estudantes.

Nesse viés, a produção de texto era realizada sem considerar a função social da escrita. Conforme Britto (2002, p. 126), “a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, constituindo-se numa situação artificial”. Sendo assim, é perceptível um afastamento entre o texto e as práticas sociais, como se houvesse um único modelo para atender as variadas necessidades sociais de uso da língua.

Para Santos (2007, p.15), nesse momento, compreende-se que o texto é um “conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento”. A partir desse entendimento, a escola teria como papel, no ensino de produção de texto, somente propiciar ao aluno acesso a modelos de boa escrita, o estudo da gramática e a aptidão de criar ideias, cabendo ao aluno o trabalho de imitar tais modelos, a fim de apropriar-se de sua estrutura, o que lhe deixaria ser um bom escritor.

Ainda na década de 80, por consequência dos estudos linguísticos, são desenvolvidos documentos que representam um novo modelo educacional. Santos (2007, p. 18) afirma que “nessa nova perspectiva de ensino da língua prevalece a concepção de interação na qual a linguagem verbal constitui-se como atividade social e não mero instrumento”. Nesse sentido, o ensino de língua passa a ter como foco a interação, ou seja, o leitor não é mais apenas um decodificador das informações presentes no texto, mas acrescenta a elas sentidos que já fazem parte do seu conhecimento de mundo. Os processos de leitura e produção passam para um processo de construção de sentido que leva em consideração os pressupostos, as informações implícitas entre outros mecanismos de construção textual.

Diante desse novo modelo educacional, de acordo com Rojo e Moura (2019), no final dos anos 1980 e na década de 1990, o entendimento de alfabetização passa a disputar espaço com o conceito de letramento, com isso, os professores ficaram confusos, tendo em vista a distinção entre os termos não ser clara e variar de autor para autor. Conforme Soares (2003), o letramento surge como verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. No nosso entendimento, isso faz com que se amplie o entendimento tradicional de alfabetização. Pode-se dizer que letramento não é o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas sim a condição que se adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Geraldi (2002), baseando-se numa concepção de linguagem como meio de interação social, oferece relevantes contribuições em torno do objeto de ensino de Língua Portuguesa. Sobre a prática de produção de textos, o autor faz fortes críticas ao caráter artificial dos textos produzidos na escola, afirmando que são atividades com fim em si mesmas, sem a presença de um interlocutor e, na maioria das vezes, como forma de avaliação. Nessa mesma obra, o autor defende a necessidade de

que a prática de produção de texto na escola deve ter um sentido relevante, com objetivos estabelecidos, função e circulação social.

Dessa forma, o texto deve ocupar o papel principal no ensino da leitura e da escrita, tendo como objetivo seu domínio e uso. Mesmo que, nessa época, ainda não houvesse muitos estudos sobre os gêneros do discurso no cenário escolar, é perceptível na obra de Geraldi (2002) uma evidente mudança do ensino da escrita, quando ele leva em consideração parâmetros como propósito comunicativo, situação de produção e relação de interlocução. Logo, ganha ênfase a função social dos textos, de acordo com o caráter interacional da linguagem.

Nesse período, a necessidade de enfatizar a diversidade de leitura e escrita, criando situações reais de produção textual e leitura na sala de aula, é bastante evidente. Percebe-se a intenção de romper com o estudo tradicional fundamentado em textos tipicamente escolares, “que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p. 18). Assim sendo, as propostas de ensino sobre a escrita nos anos 80 e 90 foram essenciais para sua ressignificação. Destacam-se mudanças efetivas em relação à concepção de linguagem, que passa a ser vista como uma atividade social. Dessa forma, acontece uma mudança no papel do estudante que deixa de ser um simples expectador e passa a ter participação ativa no processo de aprendizagem.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), acontece um redirecionamento na proposta do ensino de língua. De acordo com os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 32).

Logo, como é bem discutido por Rojo (2006), espera-se que o ensino da língua seja fundamentado numa visão enunciativa, focando nas práticas sociais de uso da linguagem. Isso sugere a inclusão dos interlocutores em situações de produção, na qual os agentes sociais possam estabelecer diferentes tipos de interação e interlocução comunicativa, com múltiplos objetivos, por meio de lugares enunciativos distintos.

2.2 As Novas Formas de Produção Textual na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015) é um documento de caráter normativo que serve como referência para a elaboração dos currículos da educação básica do Brasil. Esse documento orienta também a elaboração e revisão das propostas pedagógicas para formação de professores, materiais didáticos e avaliações. A sua criação tem como objetivo promover a equidade, visando uma formação integral do cidadão. Isto significa que devem ser desenvolvidos os aspectos intelectual, social, físico, emocional e cultural, fundamentais para a construção do saber. Assim, destaca-se que:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2015, p. 14).

Por meio desse documento e baseando-se nas aprendizagens essenciais para que seja garantida uma formação integral, foram estabelecidas dez competências gerais que nortearão o trabalho das escolas e dos professores. Dentre as dez competências apresentadas, em relação ao uso das TDIC, a BNCC evidencia:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2015, p. 65).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2015) tem por objetivo determinar os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender. Ou seja, todos os estudantes do Brasil, independente da região, raça ou classe socioeconômica, devem estudar as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar, tendo como ideia geral que o aluno passe a aprender prioritariamente para a vida, e não exclusivamente para a prova.

Para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2015) mantém muitos dos princípios adotados nos PCNs (BRASIL, 1998), como por exemplo, a centralidade do texto e dos gêneros textuais. Entende-se, portanto, que o ensino de Português deve continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. É inegável que, desde quando os PCNs foram lançados, muita coisa mudou, os estudos de linguagens foram ampliados, a sociedade também mudou, principalmente por causa do desenvolvimento tecnológico. Essa mudança é refletida na BNCC, na qual esse avanço se manifesta na presença dos textos multimodais e sobre as questões de multiculturalismo.

Assim sendo, percebemos que muita coisa do antigo documento foi mantida e algumas mudanças foram acrescentadas, como por exemplo, manutenção das práticas de linguagem e inserção da semiótica. Nos PCNs, o estudo da disciplina de Português era organizado em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. No novo documento, há semelhanças, na estrutura proposta, tendo em vista que as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

A diferença é em relação ao acréscimo da análise semiótica, que se refere ao estudo de texto em múltiplas linguagens, entre elas as digitais, como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc. Para cada um dos eixos propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e reflexão.

Em relação aos campos de atuação, apresentam a mesma característica dos eixos temáticos no que diz respeito à organização dos objetivos e habilidades que devem ser abordados durante todo o Ensino Fundamental. Conforme a BNCC, sua principal contribuição é impetrar o protagonismo dos alunos, desde os anos iniciais, contextualizando as práticas de linguagem e levando em conta os campos: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário. Esses campos de atuação são as áreas de uso da linguagem.

O documento traz o entendimento de que a língua mobiliza os diferentes saberes, portanto, as habilidades de escrita aparecem integradas com práticas linguísticas, como leitura e análise linguística/semiótica. Vejamos o exemplo abaixo, apresentado na reportagem da revista Nova Escola:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto¹. (NOVA ESCOLA, 2020)

No exemplo, são apresentadas duas atividades articuladas: planejar e produzir a escrita. São sugeridos os gêneros listas, agendas, calendários; além disso, é especificado o campo de atividade, a situação comunicativa, o tema e a finalidade da produção. Assim, exige que o professor planeje atividades de leitura e escrita nas quais estes fatores estejam envolvidos, para que o aluno possa desenvolver a habilidade proposta. Dessa forma, para a execução dessa tarefa apenas o texto não é suficiente, é necessário que se contextualize o conhecimento, a partir de situações que sejam significativas para o aluno.

Em relação à gramática, a BNCC (BRASIL, 2015, p. 139) orienta que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2015, p. 139)

Desta forma, ao que se refere à gramática, o documento indica os conteúdos que devem ser estudados em cada ano, devendo ser compreendida em seu funcionamento, não devendo ser tratada como um conteúdo em si, de forma descontextualizada das práticas sociais. Deve-se substituir a memorização de regras pela compreensão das formas de uso, conforme a situação, enfim, a gramática deve ser estudada junto aos textos. Estes devem expressar a diversidade cultural, promovendo a ampliação do repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas

¹ Propostas em Língua Portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc>. Acesso: maio de 2020.

e usos linguísticos diversos, para que o aluno conheça e valorize as diferenças culturais do nosso país.

Outro aspecto abordado na BNCC (2015) é que o aluno desenvolva habilidades para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico: “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BNCC, 2015, p.69), por meio de leituras críticas, a partir das quais o aluno possa fazer inferências sobre a veracidade dos fatos lidos, visando aprender a investigar e a questionar a origem da informação que chega até ele e conheça os recursos que pode usar para identificar os dados, antes de fazer alusão a eles.

O documento apresenta uma nova maneira de ler e de escrever, incorporando a língua materna às especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais. Isso implica a dimensão do hipertexto e a recorrência à composição dos links que encaminham conteúdos de diversos tipos e estruturas em diferentes linguagens, como áudios, vídeos e imagens, com a finalidade de ampliar a significação das mensagens.

Diante do exposto, percebemos que a BNCC (2015) reforça a utilização das TDIC com o objetivo de que o aluno a use de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica. Logo, a tecnologia possui um papel fundamental nesse documento, tendo como um dos pilares inserir a cultura digital no processo de ensino aprendizagem.

No entanto, essas informações se contrapõem a uma realidade diferente do cotidiano da escola. Tendo em vista que, há pouco tempo, o uso do celular era proibido nas aulas, isso porque estava relacionado à falta de atenção e à distração do alunado. Ademais, a ausência de metodologias e orientações para a aplicação de ferramentas tecnológicas enquanto apoio ao ensino.

Vale salientar que, na formação inicial dos professores, a discussão sobre o uso das TDIC apenas recentemente passa a fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura, fato que nos induz a entender que há a necessidade de formações continuadas que levem em consideração essa temática, na tentativa de desencadear a compreensão de que as tecnologias podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir da realidade imposta pela pandemia do Coronavírus, às escolas e professores, no ano letivo de 2020, se apropriaram, em curto prazo, de habilidades e conhecimentos sobre a utilização pedagógica das TDCI, antes desconhecidos por eles. Isso se deu, devido a necessidade de manter o vínculo e a interação com os alunos e a escola, reinventando a sala de aula e seu fazer pedagógico. Como forma de dinamizar o exercício docente, nesse período, as metodologias ativas surgem como estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizagem. Para Bacich e Moran (2018, p. 4):

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH e MORAN, 2018, p. 4)

Dessa forma, essas metodologias são procedimentos que facilitam a aplicação das diretrizes propostas pela BNCC, assessorando o professor na utilização da tecnologia enquanto ferramenta para auxiliar suas práticas. O professor passa a ser o orientador do processo, enquanto os alunos assumem o papel de protagonista da sua aprendizagem. Alguns exemplos são a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a gamificação, entre outros.

Entretanto, a realidade dos alunos e professores da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida impõe dificuldades à implementação dessas práticas, tendo em vista a falta de estrutura e a escassez de recurso para aquisição dos equipamentos necessários. De acordo com os dados levantados para realização deste trabalho, a maioria dos alunos tem aparelho celular, porém não possuem o acesso à internet compatível para participar das atividades remotas, sugeridas pelas escolas. Isso se apresentou como grande empecilho e desafio à execução das atividades escolares.

Diante disso, entendemos que a BNCC apenas orienta a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, ou seja, não traz uma metodologia específica para ser utilizada pelos professores, pois o foco não está no ensino e sim na aprendizagem, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.5). Portanto, a escola, por meio

de formação continuada, buscará manter-se atualizada para a adaptação das práticas pedagógicas e promover aperfeiçoamentos para que acompanhe as novidades no contexto educacional e entenda como pode aprimorar seus métodos, tornando-os cada vez mais assertivos.

3 LETRAMENTO DIGITAL

A sociedade vem se transformando e adquirindo novas formas de produção de significados. Com o avanço tecnológico ampliaram-se as possibilidades de interação, em um clique adentramos a novas práticas de letramento, ou seja, os letramentos digitais ou novos letramentos. Neste capítulo, faremos uma discussão sobre os conceitos e percursos ligados ao letramento digital e as implicações desse avanço tecnológico, estabelecendo ligações entre eles e avaliando as possibilidades do trabalho didático com a leitura e a escrita.

Nesta seção, faremos uma abordagem sobre os gêneros discursivos, como eles se apresentam e podem ser utilizados nas aulas de LP a partir das mudanças e alterações sofridas diante do avanço tecnológico. Antes, porém, apresentaremos o conceito de gêneros na perspectiva bakhtiniana; após, adentraremos o estudo sobre a reelaboração de gêneros em redes sociais.

3.1 Os Gêneros Discursivos e o Ambiente Tecnológico

Segundo Bakhtin (2003), todas as dimensões referentes às atividades do ser humano se relacionam com o uso da língua que acontece por meio de enunciados orais e escritos. Existe uma diversidade de atividades realizadas por uma infinidade de grupos sociais que demandam uma competência comunicativa, inerente a qualquer falante de determinada língua.

A escola é um ambiente que transita nessas dimensões, que, em virtude dessa diversidade, exige do professor modos específicos de trabalhar a linguagem. Diante disso, o que pode ser feito por meio de esferas da linguagem, que tomam uma forma específica e que se constitui um gênero de discurso? Questionamentos desse tipo são veículos que funcionam em prol do ensino mais eficaz; cabe ser bem direcionados pelos responsáveis (professores). Segundo Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Por isso, não se pretende dizer que existe uma lista contendo quais os gêneros que se adéquam a determinada situação, pois as possibilidades de ações humanas são infinitas.

De acordo com Faraco (2009, p. 127), ao dizer que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis, Bakhtin está referindo-se à imprecisão das características e fronteiras dos gêneros e a sua historicidade, dando destaque para

o fato de “os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos.” Nesse sentido, os indivíduos deparam-se com o aparecimento de novos gêneros em detrimento de outros, assim como com o diálogo entre gêneros que tem características em comum.

Na perspectiva bakhtiniana, as pessoas se comunicam, falam e escrevem por meio de gêneros do discurso, os quais “nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Desse modo, os indivíduos aprendem a se comunicar e a falar, através de enunciados concretos que se configuram em gêneros.

Corroborando com Bakhtin, Fiorin (2006) afirma que os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social. Isso porque a linguagem adentra na vida por meio dos enunciados concretos e, da mesma forma, através dos enunciados, a vida se introduz na linguagem.

Nessa linha, a utilização da língua sempre acontece por meio de um gênero determinado, escolhido de acordo com a situação de interação e as finalidades discursivas. Assim, há uma grande variedade de gêneros, escritos e orais, relativos a situações cotidianas mais padronizadas (como as saudações, os cumprimentos etc.) e àquelas mais livres (como as conversas entre amigos, entre familiares etc.), bem como os utilizados em esferas discursivas mais complexas e elaboradas (como a literária, a política, a científica etc.).

Dessa forma, fundamental para compreender o gênero é entender o conceito de enunciado. Para Bakhtin (2003), e seu círculo, enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, pois o discurso somente pode existir na forma de enunciados concretos e singulares oriundos de sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera de atividade ou comunicação humanas, “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Refere-se a um ato de comunicação social, havendo uma interação social entre locutor e interlocutor.

Nesse processo, o interlocutor (receptor) não é visto como um ser passivo, mas como alguém que, ao ouvir e compreender um enunciado, adotará uma atitude responsiva, seja para concordar ou não, para completar, discutir, questionar, pôr em dúvida, ampliar, direcionar; ou seja, terá uma posição ativa no processo de

interação. O enunciado, assim, busca uma atitude responsiva do outro interlocutor, com o fim de convencê-lo, influenciá-lo.

Para Bakhtin (2003), todo enunciado, bem como acontecimento social, é dialógico, uma vez que se fazem necessárias duas vozes, a que defende a ideia e a que se posiciona sobre esta. Ainda há uma sociedade onde o enunciado vai circular, as pessoas vão dar suas impressões, agir, falar, dar juízo de valores em relação ao tema tratado.

Conforme Rodrigues (2005), os limites do enunciado estabelecem as suas fronteiras e são demarcados pela alternância dos sujeitos discursivos. Ou seja, em uma determinada situação social, de acordo com as finalidades discursivas e com as condições daquela situação de interação, o falante conclui o que se propôs a falar (dixi conclusivo) e termina (acaba) o seu enunciado, passando a palavra ao interlocutor, para que ele possa dar sua resposta.

A alternância dos falantes, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constitui-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivara dizer (dixi conclusivo), termina seu enunciado, e, assim, cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediatos ou não), para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta. A troca de sujeitos discursivos emoldura ["enmarca"] o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele (RODRIGUES, 2005, p. 30).

Outro conceito relevante para a compreensão de enunciado é o de polifonia. Significa que, cada ato de fala, compreende assimilações e reestruturações de diversas vozes, as quais dialogam entre si dentro do discurso. São discursos dentro de discursos. Segundo Bakhtin (2003), esse diálogo é construído historicamente e socialmente e é a partir dele que se dá a construção da consciência individual do falante.

Em síntese, o enunciado é uma unidade discursiva emitida por um locutor dentro de um contexto histórico e social que provoca uma atitude responsiva por parte do receptor. E, como visto anteriormente, todo enunciado é produzido para alguém e com uma intenção comunicativa pré-definida. Bakhtin mostra que são justamente essas intenções que fazem parte das condições de produção do enunciado, que determinam os usos linguísticos e que dão origem aos gêneros discursivos.

Assim, os atos de fala se diferenciam nas suas formas, à medida que se distinguem as intenções comunicativas do locutor. Essas formas, por se repetirem em situações sociais de interação semelhantes e em um dado contexto histórico, formam os gêneros, como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Para Bakhtin (2003), a estabilidade dos gêneros é relativa, pois sofrem modificações de acordo com as situações de interação social e com o momento histórico no qual estão inseridos. Assim, o surgimento de novas esferas da atividade humana provoca a formação de novos gêneros, com finalidades discursivas específicas. Como sabemos, as esferas sociais da atividade humana são incontáveis. Assim, a diversidade de gêneros também é infindável, pois é somente por meio deles que se tornam possíveis as comunicações discursivas em cada uma dessas esferas.

A escola possibilita ao educando o contato com diversos textos e leituras variadas, nesse sentido, cabe a ela prepará-lo para as práticas discursivas. Nessa linha de pensamento, Koch (2002, p. 61) afirma que: “[...] todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção”. A autora considera que a leitura oferece uma pluralidade de sentidos, em tempos que o educando está sendo inserido na sociedade, suas interações ocorrem através de oportunidades de comunicação oferecidas pelos gêneros textuais. Entretanto, trata-se de uma manifestação subjetiva, na qual o indivíduo organiza sua expressão linguística, em conformidade com os conhecimentos apropriados ao meio social em que está inserido.

As TDIC envolvem os espaços de relações, inserindo as pessoas em uma realidade presente permeada pelos recursos tecnológicos e de comunicação. Com elas, as barreiras geográficas desaparecem, facilitando as aproximações culturais, porque as distâncias e os espaços tendem a se reduzir através de um clique ou toque na tela de um celular. Essa característica contemporânea da tecnologia traz à discussão a velocidade das informações com suas renovações, criações de dados e multiplicações de redes que vão se criando e se interconectando em um movimento praticamente infinito. Rojo e Barbosa (2015, p. 116) trazem a ideia

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não é somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de se aprender. Novos tempos,

novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116)

Nesse sentido, inferimos que a tecnologia tem facilitado a forma como interagimos com pessoas e a maneira como utilizamos a linguagem, inserindo novos gêneros e suportes para utilizá-los, os quais, atualmente, apresentam recursos cada vez mais eficientes em prol do processo de comunicação. Para Marcuschi (2008, p. 161),

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido ad hoc, como já lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Desta maneira, conforme Marcuschi (2008), há uma pluralidade de gêneros com caráter essencialmente sócio-histórico que são necessários para a interlocução humana. Os gêneros textuais são incontáveis e podem se adaptar a realidades e situações comunicativas variadas.

Com a internet, novos gêneros foram criados e outros assumiram novas formas, isto porque estão a serviço das necessidades reais de seu tempo, “no contexto da efervescência das práticas de linguagem nos ambientes digitais, é razoável admitir que eles passaram por um processo de conectividade” (Araújo e Leffa, 2017, p. 52). Isto é, a conectividade dá sentido às práticas discursivas, como observamos nas conversas de chat ou nos aplicativos presentes nas tecnologias digitais móveis. Nesse sentido, as cartas que escrevíamos, há algum tempo, foram substituídas por e-mail, mensagens instantâneas como *WhatsApp*, Messenger ou Telegram.

De acordo com Araújo e Leffa (2017), mesmo com a mudança nos meios pelos quais esses gêneros são transmitidos, a estrutura de comunicação e a forma pela qual expressamos nossa ideia seguem parâmetros que estabelecem uma relação dialógica com formas textuais já conhecidas. Quando escrevemos uma mensagem instantânea, já temos na mente a estrutura textual a ser utilizada, ou seja, geralmente iniciamos com uma pergunta pessoal “Oi, tudo bem?” e terminamos com uma despedida “Beijos”, “Tchau!”, acatando tipologias ou gêneros textuais já

conhecidos. Essa nova forma de utilização dos gêneros vem influenciando as práticas de leitura e escrita digitais, trazendo dinamismo à comunicação digital.

Nessa linha, Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 4) afirmam que a cultura escrita consolidou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico e a cultura escrita digital reconfigurou alguns desses gêneros e deu origem a outros, conhecidos na atualidade como o e-mail, o chat, os gêneros postados em blogs, entre outros.

Araújo e Leffa (2017), no livro “Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?”, ao fazer uma abordagem sobre o estudo das práticas discursivas ambientadas no meio digital, as expressões “gêneros digitais” e “esfera digital”, usadas comumente por vários autores, inclusive já usada por ele mesmo, “não se sustentam como conceitos, sobretudo se a base epistemológica do analista do gênero for bakhtiniana” (ARAÚJO; LEFFA 2017, p. 51). Isto porque, de acordo com Bakhtin (2003), os gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram, ou seja, são desenvolvidos conforme a necessidade enunciativa dos sujeitos que fazem parte de uma determinada esfera de atividade.

As esferas de atividade são várias, se interpenetram e geram mistura de gêneros. Conforme Araújo e Leffa (2017, p. 51),

[...] as esferas de atividades são inúmeras e que elas se interpenetram, gerando mistura de gêneros. Elas não se circunscrevem a uma dimensão geográfica, antes se espraiam culturalmente, gerando múltiplas enunciações, que irão se consubstanciar em um elenco de gêneros. (ARAÚJO e LEFFA, 2017, p. 51)

Com isso, baseado nos autores, podemos afirmar que cada esfera de comunicação cria seus enunciados de forma relativamente estável, gerando os gêneros do discurso. Logo, podemos afirmar veementemente que não há esfera digital, nem tão pouco gênero digital, tendo em vista que a Web não aprovisiona formas concretas de gêneros que façam parte de um hipotético discurso digital. Portanto, podemos dizer que a Web não é uma esfera digital, “mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO e LEFFA, 2017, p. 52). Dessa forma, afirmamos que os gêneros não são digitais, mas discursivos.

A conectividade promove diversas formatações convergências que perpassam as práticas discursivas na Web, o que dá sentido às práticas discursivas

desenvolvidas através dos chats, mensagens de *WhatsApp* ou *Messenger*, por isso, Araújo sugere “a expressão gêneros discursivos digitais, pois dessa maneira evita-se dá a Web o status de uma instância de discurso” (ARAÚJO e LEFFA, 2017, p. 53). Nessa vertente, os ambientes tecnológicos abrigam os gêneros discursivos, provocando alterações conforme o uso e a interação entre os indivíduos, ou seja, se ajustam e se reelaboram nos diversos ambientes da rede.

Nesse sentido, abordando o pensamento de Bakhtin, Rojo e Barbosa (2015) destacam que os gêneros são ‘apenas relativamente’ estáveis, ou seja, mudam conforme as diferenças culturais, transformações históricas e são flexíveis para concretizações enunciativas que fogem às regularidades estáveis.

Nesse tocante, os espaços virtuais proporcionam mudanças decorrentes da liberdade de criação, onde o indivíduo experimenta diversas técnicas de produção textual próprias da tecnologia e vai adequando a sua necessidade de comunicação e interação, proporcionando um rico processo de reelaboração de gêneros.

Ademais, esses gêneros estão presentes nas redes sociais, cujas linguagens utilizadas podem ser a linguagem formal ou a informal, dependendo do objetivo a ser alcançado. Alguns emoticons compensam a ausência de entonação, facilitando a comunicação verbal e a interação entre os usuários da rede. O uso dos gêneros discursivos digitais na sala de aula diminui a distância entre alunos e professor, promovendo novas práticas para incrementar o ensino da leitura e da escrita, de modo que esses gêneros podem variar e ampliar as possibilidades comunicativas.

Dessa forma, devemos usá-los como aliados à nossa prática pedagógica, sem, no entanto, perder o sentido e a essência na aprendizagem. Existe uma infinidade de possibilidades de se trabalhar com os gêneros digitais, utilizando o computador, tablet ou aparelho celular, pois ampliam as formas de utilizar os *vlogs*, *memes*, *podcasts*, *gifs*, *chats* com a finalidade de trabalhar com minicontos, emitir opiniões, enfim, diversas possibilidades para desenvolver o ensino/aprendizagem nas aulas de LP.

3.2 O Letramento Digital e a Pedagogia de Multiletramentos

Diante das mudanças na interação de semioses², é necessário que a escola planeje o ensino visando o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital, utilizando o ciberespaço de forma crítica, valorizando as múltiplas identidades ali inseridas. Ora, se a sociedade mudou, os textos também mudaram, as competências e capacidades de leitura e produção textual sofreram mudanças. Logo, a prática de letramento não deve ser a mesma de décadas atrás.

Dessa forma, se faz necessário trabalhar com a hipertextualidade, observando as diversas linguagens que compõem os textos. Segundo Roxane Rojo (2013, p. 8), “vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas [...]”, ou seja, para que o aluno desenvolva as competências de leitura e escrita, devemos sair do letramento que visa apenas o estudo tradicional da Língua Portuguesa para o trabalho com os multiletramentos.

No mesmo livro citado acima, Rojo (2013, p. 14) apresenta o conceito de multiletramentos articulado pelo grupo de Nova Londres:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Isso implica dizer que, diante de uma contemporaneidade que apresenta novas práticas de letramento, a escola tem como responsabilidade conectar-se ao novo *ethos* e repensar suas práticas com uma nova mentalidade. Refletir sobre que tipo de leitura está sendo proposta para os jovens que estão submersos no mundo digital, com a finalidade de entender qual é o real significado do

² Com o avanço das TDIC, surgiram novas formas de interação e formatos textuais. Conforme Rojo (2013, p. 20) “isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/ textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar”. Ou seja, conferem às práticas sociais novas configurações linguísticas, que utilizam multissemioses. Essas mudanças significativas fazem surgir um novo tipo de texto: o texto multimodal, aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio etc.).

ensino/aprendizagem no que tange à leitura e à escrita. Sobre a pedagogia do multiletramento, Rojo (2013, p. 36) afirma:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, de que fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas — uma metalinguagem — capazes de ampliar repertório e relacionar esses a outras práticas de outros contextos culturais. (ROJO, 2013, p. 36)

A pedagogia dos multiletramentos reforça a ideia de que o aluno deve interessar-se pelo que estuda – e isso só pode acontecer se o que lhe é ensinado faz sentido para sua vida. Hoje em dia, os jovens dialogam com saberes que não são legitimados pela escola. Em relação aos meios digitais, por exemplo, o aluno os utiliza muito mais fora da escola e com diferentes finalidades daquelas que são propostas pelas instituições de ensino.

Com isso, faz-se necessário o repensar das práticas escolares, ressaltando que a simples utilização do computador ou de outro equipamento tecnológico na prática pedagógica não significa que estejamos diante de algo novo ou de uma nova forma de pensar. Conforme Rojo (2013), “Os novos letramentos só são efetivamente novos se existe não só a digitalidade, mas também um novo ethos” (ROJO, 2013, p. 178). Nessa perspectiva, para que apresentemos novos modos de fazer, devemos adquirir uma nova postura diante das possibilidades que a tecnologia proporciona, uma nova mentalidade, um novo ethos.

Entendemos que o digital impõe um sentido diferente dos letramentos tradicionais, determinando assim que tenhamos novas práticas e valores, para adentrarmos nos novos letramentos. Conforme Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 7):

[...] o leitor precisa conhecer os mecanismos de navegação pelos ambientes e ter estratégias para fazer uma busca satisfatória das informações que procura. Ele vai lidar com percursos e possibilidades, que vão exigir escolhas e estratégias. Vai encontrar imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e layouts diversos (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 7).

Nessa perspectiva, grande parte dos nossos alunos possuem aparelho celular com acesso à internet; isso possibilita o contato com vários tipos de leitura e exige boas estratégias de compreensão, saber lidar com hipertextos digitais e multimodais,

determinando também que o professor inove sua prática e trabalhe essas estratégias a partir do que os alunos já sabem.

Dessa maneira, entendemos a necessidade de o leitor saber acessar os inúmeros sites, blogs, aplicativos e ambientes virtuais de forma a compreender o que lhe é apresentado, ou seja, “precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não parece seguros” (KERSH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 7). Nesse sentido, precisam desenvolver seu senso crítico para analisar e compreender as informações encontradas. Refletindo sobre que indivíduos estamos formando, se são capazes de agir de forma ética e se estão adquirindo o conhecimento e competências necessárias para serem cidadãos ativos, que saibam lidar com as diversidades e mudanças que o mundo atual apresenta nos meios de comunicação e acesso à informação.

Assim, o trabalho com multiletramentos requer o conhecimento das múltiplas formas de comunicação utilizadas para construção de sentidos, como também a diversidade linguística e cultural que se inserem na sociedade contemporânea.

De acordo com Kenski (2000), a escola possibilita interações por meio da linguagem em seu cotidiano. É através da mediação das práticas de leitura e escrita que ocorre a formação do leitor, visando a se tornar apto para interagir proficientemente na sociedade. Nesse sentido, é função da escola desenvolver essas práticas, considerando os avanços dos meios tecnológicos que estão presentes no mundo da geração de estudantes da contemporaneidade. Esse cenário exige que a escola utilize a tecnologia como ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que esse seja significativo, usando as inúmeras possibilidades pertinentes às ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, é indiscutível o quanto os recursos da informática transformaram nossa realidade, nossa forma de ver o mundo, de interagir uns com os outros e como potencializaram a aprendizagem. Isso ficou muito evidente no processo pandêmico pelo qual estamos passando, no qual o acesso às aulas e atividades remotas puderam ser validados através do uso do computador e de aparelhos de smartphones.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 4): “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesse viés, a

internet possibilita o acesso a várias ferramentas para o estudo, comunicação, pesquisa e lazer. Essa evolução suscita novos conhecimentos, exigindo que a escola e o professor estejam em constante atualização de forma a repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas, objetivando a inclusão de todos os alunos nessa atual forma de letramento, aqui abordado como letramento digital.

Essa afirmação corrobora com o que já foi dito anteriormente, quando afirmamos que repensar a sala de aula é refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem. O que encontram nesses ambientes virtuais é mais atrativo do que o que lhes é apresentado no dia a dia da escola.

Dessa forma, a escola fomentará a ampliação do leque de possibilidades no trabalho com a leitura e a escrita em ambiente digital, principalmente porque esse recurso ampliou e reconfigurou alguns gêneros, além de criar outros. Sendo assim, a inserção da tecnologia na escola visa repensar o ensino nas suas diversas possibilidades.

A inclusão da internet na sala de aula é um recurso que ajuda a combater a exclusão de alguns estudantes, muitas vezes já excluídos em várias situações, haja vista a falta de oportunidade para acesso a atividades culturais como teatro, cinema, visita a galeria de artes, ópera ou um concerto. Infelizmente, a escola não tem como preencher todas essas lacunas e possibilitar a seus alunos acesso a esse universo cultural. Na maioria dos casos, o próprio ambiente escolar é insuficiente. Como manter uma biblioteca atualizada é realidade distante, a internet entra como possibilidade de acesso a informações e acervos não disponíveis na escola, conforme apontam Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 22),

Nessa rede, o que era impossível passa a ser alcançável. O que não era realidade dos alunos (e que muita gente acredita que não deva ser) passa a poder fazer parte do dia a dia deles. Com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 22).

Isso confirma que a utilização do computador ou do celular como meio de comunicação e fonte de informação constitui-se como aliada às práticas pedagógicas, pois além de possibilitar o acesso a acervos e ampliação dos

conhecimentos culturais, auxiliarão também na resolução dos questionamentos feitos pelos alunos, no desenvolvimento de projetos e na confecção de vários produtos a serem utilizados nas aulas para auxiliar o trabalho do professor. Ainda de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 28),

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma 'matéria' rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI, 2011, p. 28.).

Nesse sentido, buscando redefinir seu papel social e analisando o que de fato deve ser ensinado a seus alunos, a escola carece conhecer os meios, as metodologias e os conteúdos que promovem o letramento digital.

No livro didático de LP utilizado na escola cuja esta pesquisa foi realizada, os autores Cereja e Cochar (2015) afirmam que a utilização de ferramentas tecnológicas amplia as possibilidades didáticas, defendendo com entusiasmo o uso de objetos educacionais digitais (OEDs).

Conforme o Edital do PNLD 2016: "Entendem-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos" (BRASIL, 2016, p. 5). Dessa forma, os OEDs são recursos utilizados para auxiliar a prática pedagógica, para complementar a proposta do livro didático com o intuito de promover uma prática de ensino aprendizagem interativa e interessante para os alunos.

No manual do professor, os autores dedicam uma parte para abordar o papel do livro digital e do multiletramento sobre a importância, as possibilidades didáticas de seu uso e a relevância do uso de OEDs. Cereja e Cochar (2015, p. 317) afirmam que: "a educação formal, liderada pela escola, não pode continuar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e colocam-nos a todos em contato permanente com diferentes mídias e linguagens". Afinal, se a criança e o jovem navegam na internet, participam de redes

sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores em seu dia a dia, com certeza, sentir-se-ão mais motivados a lidar com o conteúdo escolar, caso estes fossem vinculados às tecnologias.

Para Cereja e Cochar (2015, p. 317), “a relação entre o livro impresso e os OEDs, [...] deve ser o de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro” (p. 317), ou seja, o uso das tecnologias não deve ter um fim em si mesmo, como também não devemos usar somente essas ferramentas. O livro didático não deve ser substituído por tablets, computadores ou celulares, pois esses objetos devem funcionar como uma opção didática para enriquecer o trabalho que o livro impresso oferece.

Não há dúvida de que o papel da escola em relação ao uso das tecnologias, além de renovar os recursos pedagógicos, possibilita o desenvolvimento do letramento escolar, letramento digital, gêneros e multiletramentos. Para Kleiman (1995), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Entende-se que as práticas de letramento, realizadas na esfera digital, resultam em novos tipos de letramento e diferentes inter-relações discursivas. O Manual cita Maria Teresa Freitas (2010, p. 335), que conceitua o letramento digital da seguinte forma:

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (KLEIMAN, 1995)

Logo, como afirmam os autores do livro didático, o processo de construção do letramento digital tem um papel decisivo, pois os gêneros digitais são réplicas do que os alunos vivenciam no uso da internet, seja na troca de e-mails, mensagens nas redes sociais ou na interação pelo WhatsApp, Instagram ou Facebook, tão comuns no seu dia a dia. Através das discussões sobre letramento e letramento digital, adotou-se uma nomenclatura mais ampla, que engloba todas as formas de letramento, o multiletramento.

A inclusão digital tem um papel fundamental na inclusão do cidadão na sociedade, pois, além da contribuição pedagógica, possibilita aos estudantes de

escola pública o contato com o mundo digital, para que possam se adequar às exigências do mercado de trabalho e da vida social, através do domínio de ferramentas tecnológicas. Desse modo, segundo Cereja e Cochar (2015, p. 320):

[...] o professor passa então ao papel de estimulador e orientador das atividades desenvolvidas em aula, assumindo com os alunos um papel de coautor no processo de construção do conhecimento. Também é responsável pela crítica às informações coletadas, estimulando o grupo a rever a precisão e a profundidade de conceitos, problematizando-os. O aluno deixa de lado o papel passivo para ser agente do processo, pesquisando, fazendo opções, traçando estratégias, promovendo interações, e assim por diante. (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 320)

O professor tem um importante papel na era digital e o aluno passa a ser agente do processo. Compreendendo que cabe à escola desenvolver meios que possibilitem refletir criticamente sobre o uso das informações, julgando se são úteis para sua vida, como também saber lidar com os mecanismos de busca, digitação e com as novas formas de interação.

Conforme Levy (2008, p. 50), “em geral, não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida pode ser traduzida digitalmente”. Portanto, digitalizar uma informação incide a traduzi-la em números; qualquer tipo de informação é demonstrado dessa forma.

Nesse tocante, de acordo com Pereira (2011, p. 16), “a palavra digital é associada imediatamente ao computador, isto porque as informações são processadas em forma de dígitos, configurando-se em uma forma de ‘processar, transferir ou guardar informações’”. Ou seja, uma mensagem escrita, uma imagem, um vídeo, uma música etc., são informações representadas nos computadores digitalmente.

Para Pereira (2011), devido a flexibilização da informação digital, novos meios vêm sendo criados, aprimorando os serviços convencionais oferecidos pela televisão e comunicação móvel. Esse aprimoramento possibilita a integração entre os equipamentos, fazendo com que possam ser usados em uma grande rede digital convergida que permite o acesso à informação de qualquer lugar, a qualquer momento e por qualquer meio. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 12) “O aspecto mais importante da convergência digital é que ela possibilita o acesso à informação em qualquer lugar, a qualquer momento”. Logo, é possível acessar a internet pela televisão e assistir televisão pelo celular, por exemplo. Dessa forma,

como afirma Levy (2008), o processo de virtualização da sociedade da informação não é mais físico, nem abstrata, mas sim digital.

Magda Soares (1998, p. 47), define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Para a autora, o termo letramento designa novos fenômenos que envolvem a cultura escrita na sociedade. Não basta aprender a escrever, pois, para participar das práticas sociais que envolvem a cultura escrita, são necessários valores, conhecimentos e percepções que estão sempre em movimento, conforme seus usos e funções.

Sobre o letramento digital, a mesma autora define como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Nesse sentido, entendemos que o letramento digital se refere tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto as práticas de escritas próprias do meio digital.

De acordo com Duran (2011, p. 28), não há uma precisão conceitual sobre o termo letramento digital; para a autora, seria “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediada pelas TIC”. Assim, consiste nas práticas sociais de leitura e escrita através da utilização das tecnologias digitais.

As pesquisas sobre letramento digital são realizadas há algum tempo; conforme Buckingham (2010) os posicionamentos favoráveis de um letramento computacional iniciaram nos anos 1980. Entretanto, seu conceito ainda não foi bem definido, pois não se sabe exatamente seu objetivo, nem suas implicações.

No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiências os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Desse modo, as discussões acerca do letramento digital, em sua maioria, abordam sobre uma utilização mais eficiente das tecnologias, visando facilitar e

otimizar o tratamento das informações, não problematizando aspectos importantes dessa utilização. Assim, importa buscar uma espécie de “desenvolvimento de habilidades de busca avançada (a chamada *power searching*), que tornará mais fácil a localização de recursos relevantes em meio à proliferação de material on-line” (BUCKINGHAM, 2010 p. 48). Nesse viés, uma pessoa letrada digitalmente seria aquela que faz buscas mais eficientes e que compara uma série de fontes.

Buckingham (2010, p. 49) destaca que é necessário “fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo”. Nesse sentido, os alunos precisam desenvolver habilidades não apenas para lidar com as informações, mas também saber avaliá-las e utilizá-las de forma crítica para transformá-las em conhecimento.

A concepção sobre letramento digital varia de acordo com cada autor; este termo geralmente é definido de duas formas: como as práticas de leitura e escrita em artefatos tecnológicos ou como as competências para o uso da tecnologia digital. Para Mey (1998), o letramento digital vai muito além de saber ler e escrever ou navegar na internet, além de também ser necessário saber usar os diferentes recursos para utilizá-los no dia a dia, promovendo a constante construção do conhecimento.

Para Pinheiro (2018, p. 606), a imersão das tecnologias digitais em vários setores da sociedade fez surgir novas práticas e novos termos para designar essas práticas, nascendo a expressão letramento digital. Há várias definições encontradas para o letramento digital que apresentam divergências em seu conceito, “acreditamos que isso ocorre porque as tecnologias digitais possibilitam uma gama variada e diversificada de práticas sociais e também porque surgem novas ferramentas e novas possibilidades muito rapidamente”. Em meio a essas definições, algumas se aportam na escrita, tendo em vista que o ato de ler e escrever é o centro do conceito de letramento.

De acordo com Pinheiro (2018), alguns conceitos de letramento digital apoiam-se nas práticas sociais de leitura e escrita realizadas através das ferramentas digitais. Assim, essas definições deixam subentendido que quem consegue ler em um processador de texto, o word por exemplo, é letrado digital, desconsiderando, porém, outras práticas sociais realizadas pelas tecnologias digitais que acrescentam, à escrita, outras modalidades, como a visual e a oral.

Dessa forma, o conceito de letramento digital envolve outros usos além da escrita, como demonstra Buzato (2003), pois o autor considera como práticas sociais que se entrelaçam e se modificam através das TDIC, abrangendo habilidades para construção de sentidos a partir de textos multimodais, como também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no meio eletrônico, além do conhecimento sobre as normas que regem a comunicação através do computador.

Conforme Pinheiro (2018), mesmo que o autor tenha priorizado apenas a característica da ocorrência de semioses no hipertexto, desconsiderando outras como a interatividade, multilinearidade etc., a definição de Buzato (2003) é a mais apropriada, pois considera outras formas de linguagem além da escrita.

Portanto, conforme as reflexões abordadas anteriormente, os letramentos no mundo tecnológico compõem textos visuais, orais, entre outros, mediados pelas TDIC. Nesse sentido, de acordo com Aquino (2003, p. 1-2):

Um indivíduo possuidor do letramento digital necessita de habilidades para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. (AQUINO, 2003, p. 1-2)

Dessa forma, para que o indivíduo seja letrado digitalmente, necessita de habilidades, mesclando outros letramentos que são praticados harmoniosamente para fazer sentido aos objetivos almejados. Diante dos diferentes levantamentos analisados, baseando-se principalmente nas concepções de Aquino (2003) e Buzato (2003), compreendemos que o letramento digital envolve uma série de competências para o uso das ferramentas tecnológicas, compreensão de informações, análise de multimídia e formas de comunicação.

3.3 Projetos e Recursos para o Letramento Digital

Um dos objetivos da escola é dar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita em situações parecidas com o que acontece na vida real. Dessa forma, é importante evitar práticas de escrita baseadas numa concepção

tradicional, pois estas não atendem os anseios da sociedade, bem como não ajudam a desenvolver capacidades básicas para ler e escrever nas diversas situações de uso na vida dos estudantes. Como bem afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 57-58),

A escola apresenta-se como um lugar de ruptura com a vida [...] tanto no que diz respeito aos saberes linguísticos selecionados para o efeito de ensino, bem como o que se refere à forma como esse ensino é operacionalizado para fins de aprendizagem da língua há de se perceber uma enorme distância entre o que se ensina na escola e o que, de fato, o aluno necessita saber para usar a linguagem na sociedade. Imerso em processos pouco interativos e caracterizados pela prescrição, o ensino de língua tem como objetivo o repasse de uma metalinguagem, desvinculada de seu contexto de uso. É, pois, contra esse tipo de opção pedagógica que insurge o trabalho com projetos de letramento. (SANTOS, 2014, p. 57-58)

Conforme exposto acima, os projetos de letramento configuram num modelo didático que tem como objetivo propiciar uma ressignificação do ensino da escrita, tendo em vista que as práticas de escrita são desenvolvidas tal como ocorrem fora da escola, isto é, favorece o ensino e a aprendizagem, desvinculando-se das formas tradicionais de ensino, tornando-se um instrumento de ação social.

Nesse tipo de trabalho, um fato que faz a diferença é o aluno ser agente participativo das ações de aprendizagem, pois o desenvolvimento das atividades emana de um interesse real, encontrado na realidade social do estudante, constituindo-se como parte ativa, enquanto sujeito do seu próprio conhecimento.

As ações necessárias para a execução do projeto são escolhidas entre professor e alunos, de forma democrática, tendo um objetivo a ser alcançado, isso faz com que o estudante fique motivado a escrever, tendo em vista a boa execução das tarefas de escrita com um fim específico, que seja socialmente relevante e estabelecido por eles. Neste sentido, podem ser trabalhados vários gêneros textuais, que não são determinados a priori, isto é, são decorrentes de situações em que o desenvolvimento das atividades de escrita os justifiquem. De acordo com Kleiman; Ceniceros e Tinoco (2013, p. 76-77):

Os princípios dos projetos de letramento negam, inequivocamente, que seja possível decidir, a priori, para qualquer turma, em qualquer região, que este ano, por ser o décimo ano de escolaridade, deva ser o ano em que serão sistematicamente ensinados o roteiro, o anúncio publicitário e o texto de opinião. Tudo isso pode ser ensinado, outros gêneros podem ser necessários, alguns podem ser reinventados, mas o serão porque o projeto que os alunos estão realizando assim o exige, porque faz parte da prática social. (KLEIMAN; CENICEROS e TINOCO, 2013, p. 76-77)

Portanto, ao usarmos os projetos de letramento como proposta didática para o ensino da escrita, primeiramente, identificamos as dificuldades de escrita dos alunos e, a partir delas, trabalhar os gêneros textuais, objetivando sanar essas dificuldades, por meio de assuntos que fazem parte do seu cotidiano. Assim, para que uma proposta de letramento seja implementada, inicialmente, far-se-á um diagnóstico sobre as práticas de letramento que os alunos conhecem, os usos que eles fazem da escrita em seu dia a dia e as situações que despertam seu interesse. Os gêneros trabalhados não são determinados previamente, mas sim conforme a necessidade de uso da língua, através das situações sociais e discursivas.

Conforme Tinoco (2009), em uma sala de aula os alunos fazem parte de diferentes realidades socioculturais, conseqüentemente, apresentam necessidades individuais quanto ao uso da escrita. Por essa razão, o desenvolvimento dos projetos de letramento não admite, a priori, uma metodologia específica, ou seja, impede que seja estabelecido um plano único de trabalho, visto que cada uma cria uma situação distinta, determinando também a escrita de diferentes gêneros.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento apresentam caráter flexível, pois possibilitam a elaboração de um currículo, os problemas presentes na comunidade escolar e em seu entorno. O que os tornam uma forma significativa para desenvolver as habilidades através de práticas sociais de uso da linguagem, dando sentido a aprendizagem, mostrando que a escrita não é somente uma atividade escolar, mas um meio capaz de contribuir para a inclusão social, política e cidadã.

Atualmente, a escrita sofre mutações velozes devido ao avanço tecnológico que transforma, concomitantemente com o suporte de escrita, as técnicas de reprodução, difusão e formas de ler e interpretar a obra escrita. Essa perspectiva de concomitância pode ser considerada inédita historicamente. Vale ressaltar que a invenção da imprensa não alterou fundamentalmente a configuração do livro, que antes possuía o formato de cadernos, folhetos e páginas que se reuniam em um mesmo artefato, o livro. Com o avanço tecnológico há uma ruptura entre o modo antigo de tratar os textos e os veículos que os abrigam, surgindo um diálogo entre a prática discursiva e o modo como ela se materializa nos meios digitais, inclusive no dispositivo celular.

De acordo com Rojo e Moura (2019), as inovações oriundas da tecnologia digital com seus impactos nas práticas sociais de leitura e de escrita demandam a

atenção para o trabalho dos gêneros digitais na sala de aula, visto que as pessoas compartilham gêneros nas redes digitais. A mídia digital promove a mistura de todas as modalidades de linguagem ou semioses nos textos, conforme Rojo e Moura (2019, p. 11):

[...] as mudanças recentes que, a partir dos anos 1990, vêm transformando o texto escrito e impresso em digital, devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal. Esse conceito flexível, capaz de acompanhar tantas mudanças, é o conceito de letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

Nesse sentido, os autores fazem uma retrospectiva sobre os conceitos de alfabetização e letramento para mostrar como os letramentos se modificam e se ampliam, tornando-se multiletramentos, cujas nomenclaturas servem para considerar as mudanças contemporâneas dos textos. Para os autores, é importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

Logo, trabalhar com os letramentos na escola implica em executar atividades de leitura e escrita que envolvam o trato prévio com textos, como por exemplo telejornais, seminários e peças teatrais, com a finalidade de integrar os alunos em práticas de leitura e escrita que eles não conheçam ainda, com o intuito de ampliar o alcance das práticas letradas.

Com a globalização, com a rápida evolução tecnológica e desenvolvimento de aplicativos, a diversidade étnica e social, a multiculturalidade, o mundo vem se transformando aceleradamente, impactando algumas mudanças na diversidade cultural e linguística das pessoas; assim, os textos se tornam cada vez mais multimodais. Isso requer mudanças na educação, levando-nos aos multiletramentos.

Multiletramento é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens [...] (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Dessa forma, compreende-se que os letramentos são diversos, constituídos de atividades interativas e interpretativas que envolvem valores, atitudes, propósitos e dispositivos tecnológicos. Os novos letramentos ou letramentos digitais devem

promover a apropriação tecnológica, visando as transformações sociais, pois qualificam-se como um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação de todos para construção do conhecimento.

A partir desse entendimento, percebe-se que desenvolver um trabalho de letramento digital na sala de aula está relacionado com o conhecimento necessário para o aluno saber utilizar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital, para que possa participar de forma crítica e ética das práticas sociais da cultura digital.

A cultura digital é uma das dez competências gerais presentes na BNCC (BRASIL, 2015) a serem desenvolvidas na educação básica. Ela justifica o papel essencial das TDIC para o ser humano e estabelece que o estudante precisa se apropriar do universo digital. Nesse documento, há uma ênfase ao tema, justamente por causa do avanço tecnológico, do crescente e fácil acesso através de dispositivos como computadores, *tablets*, smartphones e outros. Dessa forma, relaciona-se com a forma de pensar, atitudes, valores, como também na maneira como os significados são produzidos e compartilhados nas redes sociais. Em seu texto, a BNCC (2015, p. 73) prevê o uso da tecnologia na escola, tendo em vista que a sociedade está mergulhada no meio digital,

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. (BNCC, 2015, p. 73)

Dessa forma, de acordo com as competências da BNCC, leva o aluno a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Nesse sentido, percebe-se o papel fundamental da tecnologia, no sentido de que o aluno carece dominar o universo digital, sendo capaz de usá-la de forma ética e qualificada.

Portanto, cabe à escola possibilitar práticas de letramento digital em diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais, para ampliar e dar sentido ao processo de compreensão e produção da escrita dos estudantes. Quando

o aluno reflete sobre o mundo e a realidade que o cerca, através da realização de diferentes projetos autorais, participa ativamente da construção do conhecimento.

Nas aulas de LP, o uso da tecnologia parte do trabalho com temas transversais, nos quais os alunos devem fazer várias reflexões sobre diversos assuntos ao mesmo tempo em que produzem seus próprios conteúdos através da criação de *podcasts*, *blogs* ou até mesmo uma curta-metragem. Para isso, faz-se necessário que o professor realize um diagnóstico inicial para identificar e conhecer os gostos dos alunos e saber quais mídias eles mais acessam.

Nesse sentido, a tecnologia é compreendida como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem; o uso do celular, sendo bem orientado e motivado pelo professor, pode agregar dinamismo e interatividade à prática pedagógica, por meio do registro de fotos, imagens, filmagens e anotações. A Unesco (2013, p. 7) realizou um projeto relevante sobre o uso das tecnologias na escola, no qual desenvolveu um conjunto de diretrizes com o intuito de ajudar a compreender melhor o significado de aprendizagem móvel e seus benefícios.

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras. (UNESCO, 2013, p. 7)

Assim como outras propostas didáticas, o presente trabalho apresenta vários desafios, afinal, mesmo que o letramento digital viabilize a ressignificação dos saberes e fazeres, não é fácil sair do ensino tradicional enraizado nas escolas. Uma mudança nas práticas pedagógicas consiste em uma das dificuldades dessa abordagem. No entanto, a situação problema que motiva este trabalho assinala para uma possibilidade de modificação no ensino de escrita, de modo que a implementação de um Projeto de Letramento Digital poderá alcançar resultados positivos, visto que propõe envolver o aluno em práticas de escrita reais.

A partir do que foi exposto até aqui, está claro que num mundo tomado por tecnologia onde os jovens nascem e interagem no meio digital, a escola necessita adequar-se às mudanças ocasionadas pelo avanço tecnológico. Um fator relevante no planejamento da prática docente são os recursos didático-pedagógicos a serem

utilizados nas aulas que auxiliarão o desenvolvimento do educando durante o processo de ensino- aprendizagem.

De acordo com Freitas (2007), os recursos didáticos consistem em todo e qualquer instrumento utilizado em um processo de ensino, objetivando estimular e aproximar o aluno a alcançar a aprendizagem desejada, através de uma aula estimulante e interessante para ele. Os recursos didáticos como lousa, giz, lápis, papel, caneta, livro didático são utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem há muito tempo.

Conforme Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 14-15), as TDIC causaram um impacto “provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida”. No entanto, mesmo fazendo parte desse avanço tecnológico, a maioria das escolas ainda desenvolve um trabalho baseado no ensino tradicional, pois “o pessoal docente, em especial educadores e professores, precisa melhorar sua qualificação em termos de tecnologia”. Nesse sentido, uma forma de mudar a rotina das aulas é inserir a tecnologia no meio educacional, não apenas com o intuito de promover a curiosidade, mas para dinamizar o ensino-aprendizagem, ampliar o leque de possibilidades e repensar saberes.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 11), “escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI”, ou seja, do ponto de vista tecnológico, a utilização dos recursos mais avançados que são os utilizados através dos celulares, *tablet* ou computador, podem proporcionar um grande desafio aos professores, “no entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes” Bacich e Moran (2018, p. 11). Dessa forma, os problemas, desafios, distorções e dependências que as TDIC trazem, fazem parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora.

Bacich e Moran (2018, p. 12) destacam que “o compartilhamento em tempo real é a chave da aprendizagem de hoje. Aplicativos de comunicação como Hangouts e Skype facilitam a interação de grupos, a discussão de projetos e ideias, a apresentação de resultados e a orientação também mais personalizada”. Nesse

sentido, a junção de metodologias ativas com tecnologia digital móvel constitui-se uma inovação pedagógica. Isto porque as TDIC ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, que podem ser utilizados para incentivar a aprendizagem de forma lúdica, interativa e mais dinâmica, principalmente nas aulas de leitura e escrita.

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, cabe à escola explorar o ciberespaço e reconfigurar os percursos dos alunos, direcionando os usos que fazem dos dispositivos para acessar à internet. Entre esses usos, o WhatsApp proporciona “um espaço de sociabilidade, fundamentado em interações múltiplas, no qual é possível aprender em colaboração” (OLIVEIRA, 2009, p. 1). Ou seja, possível utilizar esse aplicativo como um ambiente virtual de aprendizagem, pois é usado principalmente para a comunicação, através de mensagens de texto, áudio, vídeo, emojis etc., pela sua facilidade de acesso e manuseio.

O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens criado por dois ex-funcionários do *Yahoo*, Brian Acton e Jan Koum. É uma multiplataforma criada em 2009 para *smartphones* com disponibilidade para sistema Android, BlackBerry, iPhone, Windows Phone e Nokia. Ele pode ser acionado através do acesso à internet via 3G, 4G ou *Wi-Fi*, seu uso se faz por meio do envio e recebimento de mensagens de texto e arquivos de mídia como imagem, voz, vídeo, *chats*. Também apresenta a possibilidade de criar grupos de pessoas para dividir assuntos afins, os quais podem ter mais de um administrador, pessoa(s) responsável(is) pelo grupo, podendo adicionar ou remover participantes. De acordo com Silva e Rocha (2014, p. 165),

Em face dos desafios da sociedade contemporânea, a escola precisa explorar bem o ciberespaço e reeditar os percursos das crianças e adolescentes na direção dos usos que esses sujeitos fazem dos dispositivos que os possibilitam acessar à internet. Dentre esses usos, é possível apontar o do WhatsApp. É possível utilizar esse aplicativo como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (SILVA e ROCHA, 2014, p. 165)

Nesse sentido, uma das principais dificuldades dos professores na atualidade é atrair a atenção dos alunos e conseguir mantê-los focados nas aulas, sem utilizar o celular, principalmente enviando e recebendo mensagens do *WhatsApp*. Entretanto, não devemos ver esse objeto como vilão, mas sim, entender suas potencialidades e utilizá-lo com o objetivo de tornar a experiência de aprendizado mais interessante, através da utilização do celular nas aulas; por meio do aplicativo

WhatsApp, visualizamos algumas possibilidades de usos no ambiente pedagógicos, tais como grupos de debates, esclarecimento de dúvidas, lista de transmissão. Segundo Silva e Rocha (2017, p. 167),

a criação de grupos no WhatsApp propicia a emergência de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) a partir das quais os sujeitos podem, em regime de colaboração, se organizar e interagir em torno de temas de interesse coletivo. (SILVA e ROCHA, 2017, p. 167)

Nesse sentido, ao criar um grupo com membros da turma, ele será usado como forma de interação, afinal, não é necessário que o conteúdo se encerre dentro da sala de aula; através desse recurso podemos enviar links, vídeos, PDF ou outro material que possa complementar o conteúdo estudado. Há a possibilidade também de criar grupos por temas, propor debates sobre alguma questão que está sendo trabalhada em sala, como também tirar dúvidas que possam surgir quando estiverem estudando em casa.

Outro ponto a ser abordado é sobre a boa relação entre os membros do grupo “conjunto de regras de conduta para a utilização do meio virtual” (MARCONDES e DEGÁSPERI, 2014, p. 4). Ou seja, orientar sobre as regras de etiqueta de uso do WhatsApp, como por exemplo, verificar se o conteúdo a ser compartilhado é verídico, ter cuidado com os horários de postagem de mensagens, respeito as opiniões dos colegas, enfim, saber usar o aplicativo com vistas a manutenção da harmonia e boa convivência de todos.

Diante das necessidades formativas impostas pelo cenário contemporâneo, percebemos que o WhatsApp apresenta formas de interação e possibilidades que justificam a análise das funcionalidades desse aplicativo de mensagens, na perspectiva de utilização para dinamizar e tornar mais atraente as aulas de LP.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pode-se entender que a metodologia é fundamental para o direcionamento da pesquisa, pois ela mostra os passos que o pesquisador planejou seguir, dando uma ideia geral para outros pesquisadores que a utilizarão na fundamentação teórica de seus objetos de pesquisa. Em suma, metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida ao realizar o trabalho de pesquisa, sendo um elemento que facilita a produção de conhecimento, um recurso capaz de auxiliar o entendimento de como foi a procura de respostas e o posicionamento adequado das perguntas sobre o que ainda é ignorado.

4.1 A Natureza da Pesquisa

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação qualitativa do tipo participativa, envolvendo quatro procedimentos: pesquisa bibliográfica; análise de propostas relacionadas às TDIC no LDP adotado na escola; desenvolvimento de atividades com o uso do celular; definição de critérios para análise e reflexão sobre as aprendizagens.

A pesquisa bibliográfica considerou autores que abordam o uso de tecnologias da comunicação e informação na escola, com o foco no telefone celular e em seus aplicativos, principalmente o *WhatsApp*, nas teorias relativas à leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, essa etapa da pesquisa permite organizar o pensamento, de modo que essa técnica científica significa:

Combinar estrategicamente a capacidade de encadeamento lógico das ideias, empregando-a para conhecer os fatos, através de diferentes procedimentos. Estes pressupõem uma série de regras através das quais o conhecimento é produzido e atribuem, assim, alto grau de confiabilidade aos resultados obtidos, uma vez que permitem comprovar o que se afirma. Não se trata, portanto, de conjecturas ou suposições, mas de conclusões baseada em dados da realidade (CHAROUX, 2007, p. 22).

A autora acrescenta que a metodologia agrega lógica e evidencia os fatos, normatizando o processo de explicações consistentes sobre a investigação empreendida, permitindo tratar de sua unidade, especificidade, ordem, regularidade, causas e efeitos. Dessa forma, a metodologia configura-se um instrumento muito

importante para a pesquisa e a elaboração de trabalhos científicos, sendo uma parte das teses que podem muito interessar aos pesquisadores que buscam formas para organizar suas pesquisas. Faz-se necessário explicar que as regras definidas para a metodologia científica são gerais, podendo ser aplicadas a qualquer objeto ou fenômeno pesquisado, sendo um plano formal de trabalho, que mostra o modo correto para conseguir os dados e a maneira de testá-los ou tratá-los.

A pesquisa aqui empreendida tem caráter de uma "pesquisa qualitativa" que, de acordo com André (1995), busca formular hipóteses, conceitos, abstrações e teorias. Ela utiliza um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação podem ser constantemente revistos, as técnicas de coleta são reavaliadas, os instrumentos são reformulados e os fundamentos teóricos são repensados. Procura-se com isso a descoberta de novos conceitos, relações e formas inovadoras de entendimento da realidade.

É importante ressaltar que, para a implementação do projeto, foi obtida a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de parecer consubstanciado nº 3.938.806, (Anexo II). No momento, por estarmos em período de pandemia e isolamento social, as atividades de todas as escolas públicas do estado de Alagoas estão sendo desenvolvidas de forma remota, seguindo o que determina o decreto nº 69.935 (Anexo III), publicado no dia 31 de maio de 2020, que prorroga as medidas de enfrentamento à Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus.

As atividades escolares estão sendo orientadas pela portaria 4.904/2020 (Anexo IV), que estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais. Tendo em vista o contato com os alunos somente de forma remota, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os alunos, (Anexo V), e, para os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Anexo VI), só poderão ser assinados quando as aulas presenciais retornarem.

Ambos os termos esclarecem os procedimentos adotados na implementação do projeto, como gravação de aulas e geração de registros, garantindo a participação voluntária nas atividades e a possibilidade de divulgação dos resultados, respeitando-se o anonimato. Por esse motivo, as imagens e os nomes dos alunos, que porventura aparecerem nas figuras postadas neste trabalho, serão apresentados com riscos para ocultar os dados dos participantes.

4.2 O Contexto da Pesquisa: a Escola, o Bairro e os Alunos

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Diógenes Medeiros Wanderlei, localizada na cidade de Poço das Trincheiras/AL, situada no sertão alagoano.

Essa escola oferta as seguintes etapas e modalidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, e funciona nos turnos matutino e vespertino. Os alunos são oriundos de várias partes do município, visto que a maior parte da população se concentra na zona rural.

O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 8º ano, na escola acima especificada, com trinta alunos matriculados, sendo treze do sexo feminino e dezessete do sexo masculino.

A faixa etária deles é entre 13 e 15 anos. Temos alunos com muitas especificidades; a maioria deles é de baixa renda, e a principal atividade econômica das famílias é o trabalho rural. Algumas mães têm como fonte de renda o serviço público ou trabalham em residências, como empregada doméstica.

Antes de iniciar o projeto de intervenção, foi necessário fazer um levantamento dos dados, por meio de alguns instrumentos como aplicação de um questionário de sondagem, análise do livro didático utilizado na escola, reunião online com a turma para fazer uma explanação do projeto, proposta de atividades para identificar os usos que os alunos fazem do celular.

Dessa forma, primeiro foi realizada uma observação dos alunos no cotidiano da escola, com o intuito de perceber sobre o uso do celular durante as aulas, horário de intervalo e corredores da escola.

Segundo, realizamos a análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado na turma, para investigar as formas de utilização de tecnologias no livro em estudo.

Depois disso, aplicamos um questionário de sondagem para identificar quantos alunos possuíam o aparelho celular e sobre os objetivos de uso. Por fim, realizamos uma atividade através do aplicativo WhatsApp.

A seguir, é apresentado um quadro com a demonstração de como foi realizado a coleta dos dados.

Quadro 01: Coleta de dados

INSTRUMENTO	COMO FOI UTILIZADO	QUANDO FOI UTILIZADO	COM QUE OBJETIVO FOI UTILIZADO
OBSERVAÇÃO	Observação dos alunos em relação ao uso do celular na sala de aula e corredores da escola.	Agosto a dezembro de 2019	Observar o comportamento dos alunos durante as aulas e nos corredores da escola onde lecionava
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	Análise realizada no livro “Português Linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar, edição 2015.	Setembro/2019	Investigar as formas de utilização de tecnologia no livro didático de Língua Portuguesa, adotado na escola
QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM	Formulário impresso entregue aos alunos junto com as atividades impressas que pegam na escola.	Agosto/2020	Identificar quantos alunos tinham aparelho celular, internet.
ATIVIDADES NO CELULAR	Atividade postada no grupo de Whatsapp da	Agosto/2020	Analisar a preferência de uso do celular e como acontece a interação professor/aluno no WhatsApp.

Fonte: A autora (2021).

Como já foi exposto, trabalho nesta escola há algum tempo. Isso me possibilita conhecer a realidade e algumas especificidades dos alunos daquela localidade. Como meu contato com os alunos do 8º ano C é desde o ano letivo anterior, venho observando seu desempenho escolar e outro ponto a destacar é que esse convívio proporcionou um bom relacionamento com eles, o que facilitou entender as dificuldades encontradas durante as aulas de língua portuguesa.

Foi a partir das discussões nas aulas do mestrado Profletras, em 2019, que começamos a refletir sobre a importância de desenvolver, nas aulas de LP, práticas interativas via gêneros discursivos digitais, refletindo sobre as possibilidades e os desafios de uso do celular enquanto recurso didático. Iniciamos observando o comportamento dos alunos durante as aulas e nos corredores da escola. Foi perceptível o deslumbre dos alunos pelo celular, tanto durante as aulas, quanto nos horários de intervalo ou até na saída da escola quando esperavam o transporte para irem para suas residências.

4.3 O Questionário de Sondagem

Durante a realização da pesquisa, tivemos que adotar diferentes direcionamentos, tendo como foco os gêneros discursivos digitais que proporcionam as práticas interativas e suas possibilidades de aplicação nas aulas de LP. Após as observações do comportamento dos alunos em relação ao uso do celular nos ambientes da escola, foi aplicado um questionário de sondagem (Anexo 1) da turma sobre o acesso à internet, posse de celular, frequência de usos, entre outras questões comentadas a seguir.

Partindo dessas observações iniciais, após ter sido definido o ambiente//*locus* da pesquisa, aplicamos um questionário de sondagem em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, na escola escolhida como campo de pesquisa. O questionário aplicado continha doze perguntas; as quatro primeiras tratavam sobre o gosto pela leitura e escrita e qual veículo de comunicação costuma ser usado para ler.

As três perguntas seguintes tinham a pretensão de saber se os alunos possuíam celular, computador ou *tablet* ou outras ferramentas de acesso à internet fora do ambiente escolar e quais as finalidades de usos.

A partir de mais três perguntas, foi questionado se eles já haviam frequentado o Laboratório de Informática para praticar atividades de leitura e escrita, se as produções realizadas por eles haviam sido enviadas por algum suporte virtual como e-mail ou *WhatsApp* e se acessavam a internet para realização de pesquisas escolares ou apenas para entrar nas redes sociais.

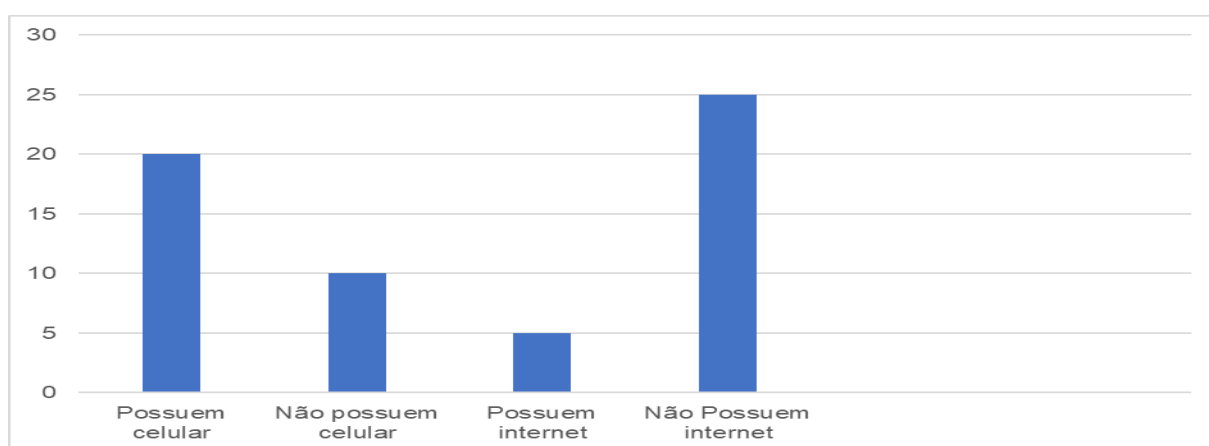
A décima primeira pergunta procurou identificar com quais finalidades os alunos utilizavam o celular (para jogar, pesquisar ou interagir com os colegas e

familiares). Para finalizar o questionário, a última pergunta procurou saber dos alunos como eles acham que o celular pode ser utilizado nas aulas de LP.

Após receber os questionários respondidos pelos alunos, realizamos uma leitura das respostas, fazendo o levantamento da quantidade de alunos que responderam e como utilizavam o aparelho. Constatamos que, em relação à utilização e finalidade de uso do celular pelos alunos, há certo equilíbrio entre a comunicação através de ambientes virtuais, ou seja, a maioria dos alunos apontou utilizar o celular para interagir com os colegas utilizando mensagens via *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

Fazendo uma demonstração mais detalhada, diante da compilação dos dados obtidos através da aplicação do questionário, apresentamos os seguintes resultados: de uma turma de trinta alunos, vinte possuem aparelho celular próprio, sendo que quinze acessam à internet através de redes de *wi-fi* ou roteando os dados móveis dos colegas, e cinco possuem aparelho com acesso pessoal à internet. Os outros dez alunos que não possuem celulares utilizam aparelhos dos pais ou irmãos. Em relação ao questionamento sobre qual a finalidade de uso do celular, vinte alunos utilizam para jogar, enviar mensagens pelo *WhatsApp* e utilização do *Instagram* ou *Facebook*, e dez apenas utilizam o *WhatsApp*. O gráfico 01 faz uma amostragem mais detalhada sobre os alunos que possuem celular e utilizam a internet.

Gráfico 01: Levantamento sobre a utilização do celular e internet



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O questionário aplicado contemplou também perguntas que considerassem a importância do uso de ferramentas tecnológicas; dentre elas, os computadores da Sala de Informática e os aparelhos celulares dos alunos.

Em relação ao conhecimento e contato com o laboratório de informática, 10% informou conhecer o funcionamento e utilizá-lo para realizar pesquisas. Nenhum deles afirmou ter sido orientado sobre a utilização do espaço. Dos participantes do questionário, aproximadamente 70% possuem e usam o celular dentro e fora da escola com várias finalidades como acessar *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, jogar e/ou utilização para pesquisa.

Do total de alunos, 30% não possuem aparelho celular, mas utilizam o aparelho dos pais ou dos irmãos. Nenhum deles afirmou possuir computador em sua residência. Sobre o acesso à internet, 70% tem acesso à internet fora da escola através do uso do celular com serviços de operadoras telefônicas ou acessando redes de *wi-fi* dos vizinhos, 6% tem rede de *wi-fi* própria. Na escola, os 70% que utilizam a internet no celular afirmam ter acesso através dos dados móveis dos colegas. Como comentários adicionais, afirmaram que a escola proíbe a utilização dos aparelhos celulares; por isso eles não têm acesso ao *wi-fi* da instituição. mesmo assim, utilizam tranquilamente, principalmente o *WhatsApp*, roteando as redes uns dos outros.

Sobre o uso do Laboratório de informática, 10% afirmou não utilizar o computador para ler e/ou criar textos, mas somente para realização de pesquisa. Esta informação, a partir da leitura das respostas dos alunos, nos faz refletir que não adianta ter o suporte tecnológico se este não é utilizado para ressignificar o trabalho com a leitura e a escrita. Como afirma Braga (2013, p. 59): “Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs.”.

Diante disso, não adianta a escola ser equipada com aparelhos tecnológicos, se não forem atribuídos significados às práticas pedagógicas na utilização de tais recursos. É perceptível a predominância da utilização dos gêneros discursivos digitais pelos alunos; isso se dá devido às ferramentas tecnológicas estarem presentes dentro e fora da escola. Dessa forma, tais gêneros devem ser trabalhados conforme seus usos, via ambientes ou plataformas digitais.

Após ler as respostas dos alunos ao questionário, pude perceber que a maioria deles não se interessa pela leitura, consequentemente apresenta dificuldades em relação à escrita; na verdade, podemos dizer que é uma turma apática diante das atividades propostas. Para eles, as aulas são entediantes e isso me deixou bastante incomodada. Chamou-me a atenção o fato de que, apesar de

não ter uma condição financeira favorável, a grande maioria possui celular, e este, quando é usado para lazer, produz um fascínio; isso ocorre na maior parte do tempo de uso, exercendo um grande poder para atraí-los, mais do que a aula. A maioria usa as redes sociais como forma de interação com os colegas, para se comunicar e expor suas atividades diárias.

Desta forma, o presente trabalho objetiva investigar a mediação de ferramentas digitais sobre o trabalho didático de leitura e escrita, com a utilização dos recursos disponíveis no celular para a promoção do letramento digital em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Essa investigação se deu por meio de intervenções que puderam identificar situações de leitura e escrita utilizando aplicativos, com a finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento comunicativo

5 LETRAMENTO DIGITAL NO 8º ANO: o trabalho didático com a leitura e a escrita

Neste capítulo, faremos uma análise nas propostas para o uso das TDIC no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), adotado na escola onde foi realizado o projeto de intervenção que tem como objetivo utilizar o celular como uma ferramenta didática a fim de promover o letramento digital em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, procurou-se com esta pesquisa identificar quais recursos digitais são propostos para serem utilizados nas atividades do livro didático e de que forma esses recursos podem ser desenvolvidos na sala de aula.

5.1 As Propostas de Atividades Digitais Apresentadas no LDP

Esta análise foi empreendida devido à necessidade de investigar as formas de utilização de tecnologia no LDP, adotado na escola onde foi realizado o projeto de intervenção. A importância deste estudo é justificada por propor uma reflexão sobre os materiais utilizados pelo professor em atuação na educação básica, colaborando para o conhecimento sobre o uso de tecnologias e recursos tecnológicos no LDP. Para este trabalho, foi utilizada a coleção “Português Linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar, edição 2015, recomendada pelo guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) nos anos de 2016 a 2019, utilizado em escolas das redes municipais e estaduais de Alagoas. Esta análise está organizada em duas partes: primeiramente, explicitamos os princípios teóricos adotados; depois apresentamos a análise do *corpus* e, ao final, foram feitas as considerações finais deste trabalho.

O surgimento cada vez mais rápido e moderno dos recursos tecnológicos propicia inovações nas capacidades e habilidades de uso da língua, desde o nascimento de novos gêneros, e com eles a necessidade de novas práticas que são instauradas nos eventos comunicativos, até as novas maneiras de utilização do velho, como por exemplo, o e-mail, que apresenta características iguais às do gênero carta.

Por essa razão, vários estudos enfatizam a necessidade de os alunos aprenderem, que possam dominar um conjunto de competências e habilidades que

os capacitem à funcionalidade do ambiente digital. Assim, adentramos no letramento digital, que, conforme Valente (2007, p. 41), para além do domínio de “como” se utiliza a tecnologia, é importante se apropriar do “para que” utilizá-la nas diversas práticas de leitura e escrita. Conforme Rojo, (2013, p. 8),

[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto [...]. (ROJO, 2013, p. 8)

Isso implica dizer que, no trabalho com a leitura e a escrita, devem ser incorporadas práticas sociais para que sejam desenvolvidas competências e habilidades de uso da língua. Dessa forma, o LDP deve propor atividades que proporcionem práticas de leitura e escrita que circulem nos meios sociais e de acordo com os avanços tecnológicos.

Para garantir que o livro didático seja apropriado para o aluno, o MEC faz um levantamento de todos os livros propostos para a Educação Básica, para que sejam avaliados. Essa avaliação visa a promoção da proficiência dos estudantes, no que diz respeito ao uso cotidiano da oralidade, leitura, produção de textos (BRAZIL, 2000), a partir dos mais variados gêneros orais e escritos adequados às situações comunicativas para a construção desses gêneros. Nesse sentido, a linguagem é uma atividade discursiva e cognitiva.

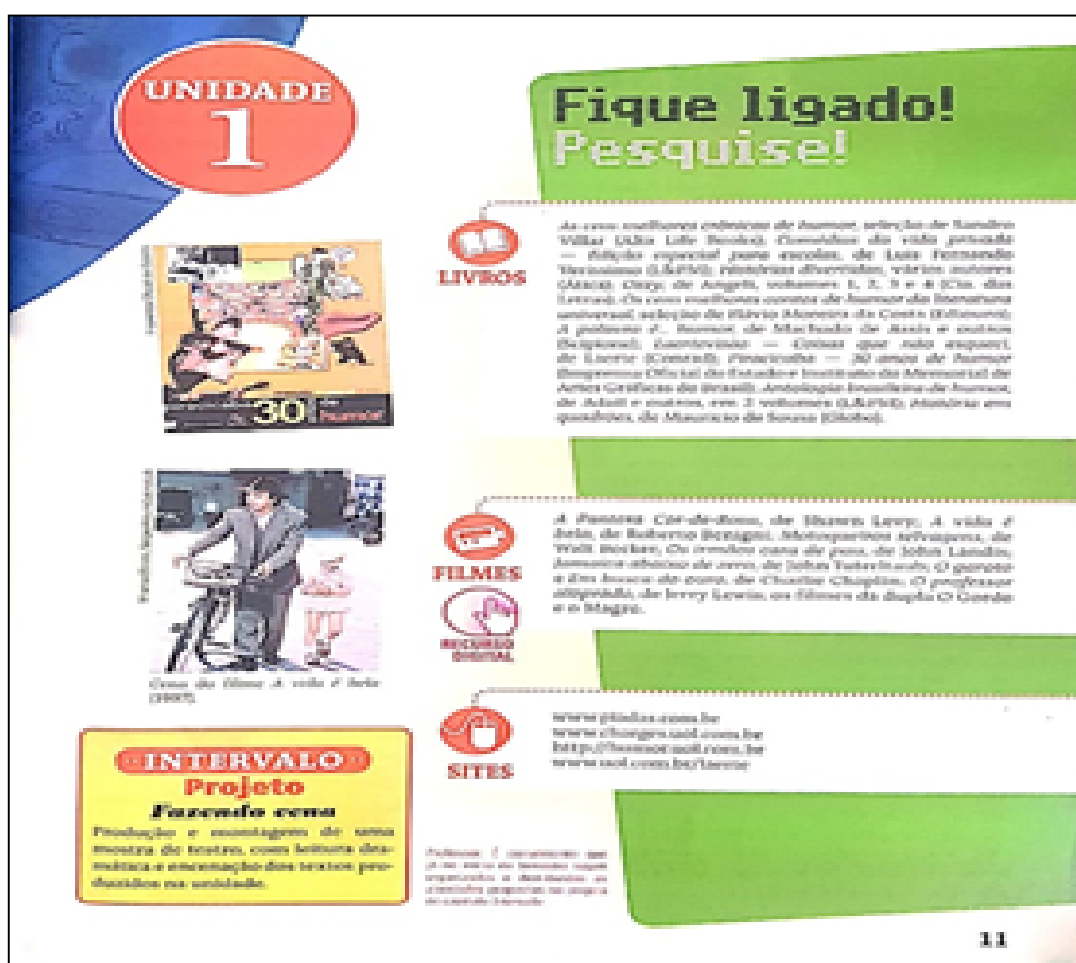
O LDP utilizado nas turmas de Ensino Fundamental, anos finais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Diógenes Medeiros Wanderley é “Português Linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar, edição 2015. A obra é composta de quatro unidades e, cada uma, formada por três capítulos. Cada capítulo aborda as seguintes seções: painel de imagens, estudo do texto, produção de texto, para escrever com expressividade, a língua em foco, de olho na escrita.

Fazendo uma análise sobre o uso das TDIC, no livro do 8º e do 9º ano, observa-se que os autores oferecem algumas propostas de atividades denominadas “recurso digital”, nas quais sugerem filmes que tratam dos temas trabalhados nos textos de cada unidade, como também sugerem músicas e visitas a sites que possam reforçar o trabalho com diversos gêneros textuais e os mais variados conteúdos, por meio da TDIC.

Podemos identificar essa proposta no início de cada Unidade, na qual aparece o ícone “recurso digital”, como mostram as imagens abaixo, que foram extraídas dos livros didáticos em análise, retiradas da introdução de cada unidade. Nelas podemos perceber que há uma iniciação aos temas abordados e que os autores já fazem sugestões de leituras prévias desses temas.

A figura 1, apresentada a seguir, é a introdução da unidade 1 do livro do 8º ano, cujo tema é o humor. Os autores sugerem leituras de livros como: “As cem melhores crônicas de humor”, “Comédia da vida privada”; os filmes: “A pantera Cor-de-rosa”, “A vida é bela”; e, sites como “www.piadas.com.br”, “www.humor.uol.com.br”. Todas as sugestões remetem ao tema que será trabalhado ao longo dos capítulos, com o auxílio do recurso digital. Essa metodologia é sugerida no início de todas as unidades que compõem o livro didático.

Figura 1: Apresentação da unidade 1 do LDP 8º ano

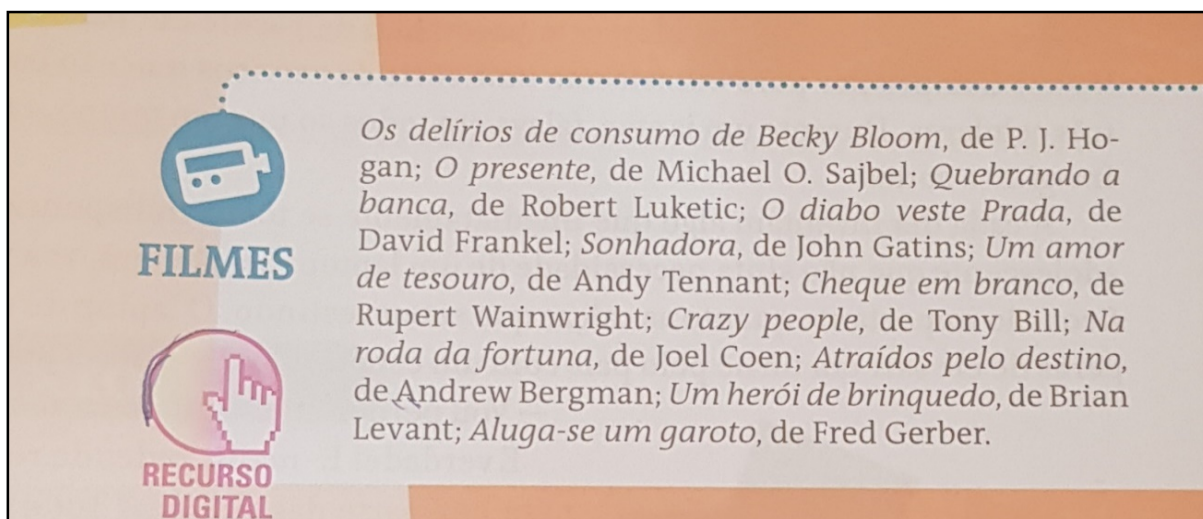


Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 11).

Como vimos, na introdução de cada unidade, os autores fazem uma espécie de introdução aos temas que serão abordados. Nessa introdução, apresentam sugestões com o uso de recursos digitais, indicando filmes, livros, sites, músicas que irão enriquecer os estudos da temática proposta.

Essa atividade propõe o trabalho com produção de texto, gênero anúncio publicitário. Antes de desenvolvê-la, apresenta a possibilidade de o professor utilizar uma das sugestões de Recurso Digital que tem no início da Unidade, que neste caso são filmes que tratam do tema proposto pela unidade que é Consumo. Abaixo temos a sugestão dos filmes.

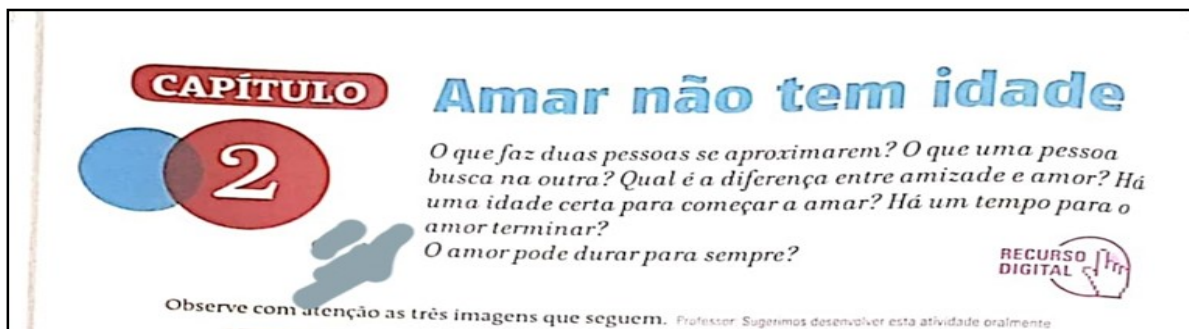
Figura 2: Apresentação da atividade recurso digital do LDP 8º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 143).

Na Unidade 2, do livro do 9º ano, por exemplo, temos uma leitura de imagens abordando o tema “amar não tem idade”, apresentado na figura 3. Após análise das imagens e discussão com a turma sobre a relação das imagens com o tema, apresentam-se o uso dos “recursos digitais” sugeridos na introdução da unidade, que neste caso seria assistir com os alunos um dos filmes recomendados. Como podemos observar no recorte a seguir:

Figura 3: Apresentação da atividade do capítulo 2, LDP 8º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 90).

Na Unidade 3, a atividade “recurso digital” aparece na proposta de produção de texto; nessa atividade, os autores propõem um estudo do gênero anúncio publicitário, com o objetivo de levar os alunos a compreenderem como criar um anúncio, entendendo a diferença entre anúncio e propaganda. Como sugestão para melhor entendimento desta proposição, sugerem assistir com os alunos a um dos vídeos sugeridos na introdução da unidade.

Figura 4: Apresentação da atividade “Recurso Digital” da unidade 3.

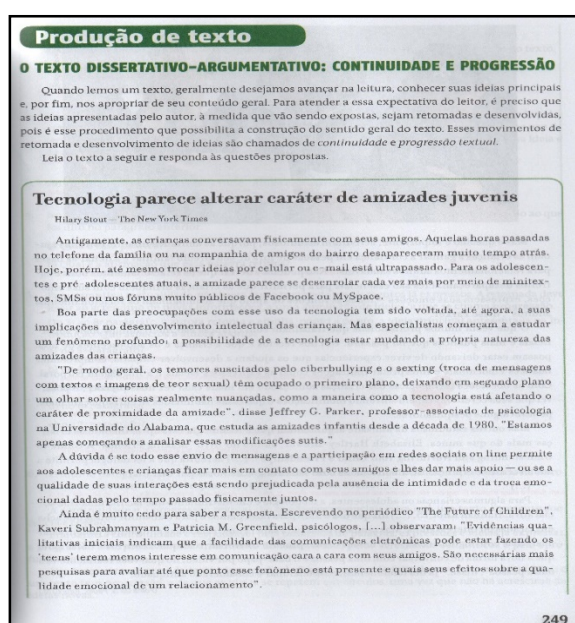


Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 147).

A próxima sugestão de uso com “recurso digital” encontra-se na unidade 4, em que se apresenta a proposta de estudo de regência verbal, com uma atividade que se inicia com a letra de uma canção que Gilberto Gil fez para o filme "Um trem para as estrelas", de Carlos Diegues, em 1987. Como sugestão de atividade com recursos tecnológicos, os autores recomendam assistir a um dos filmes citados no início da unidade, já que abordam temas propostos durante o trabalho com os textos dessa unidade.

Ainda na unidade 4, na sessão de produção textual, o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo se faz a partir da leitura de textos que abordam o uso das novas tecnologias e seu impacto no convívio com as pessoas, como também aos riscos que o mau uso das redes sociais pode causar. Como bem mostra a atividade de produção textual “Agora é a sua vez”, cujos textos expõem assuntos sobre a participação ativa dos adolescentes nas redes sociais *on-line*, como mostra as imagens:

Figuras 5 e 6: Atividade de produção textual do LDP 8º ano.



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 249 - 250).

Percebe-se, nas atividades acima expostas, que, no início de todas as unidades, o livro propõe que o estudante esteja em contato com várias fontes de pesquisa, quer seja por meio de filmes, visita a sites, músicas ou livros, procurando inserir sempre uma mídia digital para enriquecer e complementar o conteúdo estudado em sala de aula.

Na análise do livro didático *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), percebe-se que os autores sugerem visitas a sites, indicam filmes nas atividades propostas em cada unidade e, no manual do professor, oferecem uma importante conceituação sobre letramento, letramento digital e multiletramento. Isso possibilita ao docente tanto o conhecimento de conceitos quanto o aprimoramento da prática, por meio de novas ferramentas didáticas que irão enriquecer seu trabalho e, conseqüentemente, estimular o interesse dos estudantes durante as aulas.

Essa análise nos possibilitou a compreensão de como os recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento das atividades, desde os mais convencionais, como é o caso do livro, até os mais atuais, como o computador e o celular, contribuem para a aprendizagem da língua materna, pois proporciona o contato com diferentes linguagens, tecnologias e códigos, promovendo a aprendizagem contínua e autonomia na reconstrução do conhecimento.

Conforme a análise exposta acima, as atividades propostas no LDP apenas direcionam o aluno para o uso das TDIC. Esse uso, no entanto, apresenta-se descontextualizado de proposta de produção efetivas relacionadas ao cotidiano social, ou seja, ele sugere o contato com filmes, sites, para que o aluno faça suas pesquisas e tenha algum contato com as novas tecnologias para a assimilação e ampliação dos conteúdos trabalhados na unidade.

As atividades sugeridas no LDP se encaminham para um aluno em um contexto tecnológico ideal, com computador e internet em suas residências, concepção distantes da realidade enfrentada pela maioria dos nossos alunos. Também apontam para um aluno proativo com iniciativa para estudar; apontam para o uso das metodologias ativas, da sala de aula invertida, na qual o aluno se antecipa ao professor.

Conforme Bacich e Moran (2018), é crucial retomar o significado, o sentido, as teorias e as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica utilizando as metodologias ativas. Em face dessa realidade, cabe ao professor adaptar as estratégias sugeridas, buscando auxílio nas formações continuadas sobre a utilização das metodologias ativas, no sentido de aperfeiçoar sua prática docente.

Nesse sentido, “são muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” (BACICH e MORAN, 2018, p. 11). Logo, percebemos a relevância do papel do professor e sua autonomia em desenvolver uma metodologia por meio das mídias e das TDIC, reinterpretando concepções e princípios enraizados na prática docente.

5.2 As Propostas para o Uso do Celular na Pandemia

A principal motivação para a elaboração desse Projeto de Intervenção (PI) foi a imposição do sistema de que, a partir de junho de 2020, devido à pandemia da

Covid-19, as aulas seriam ministradas remotamente, por meio do uso de dispositivos como o celular, notebook e/ou outros semelhantes; ou seja, o contato entre a professora e o aluno não se daria de forma presencial. Nesse sentido, me veio a reflexão sobre o que poderia fazer para manter a interação com a turma se o único meio que tinha era o celular, se, outrora, esse aparelho era proibido na escola?

Dessa forma, as atividades para o desenvolvimento desse PI foram pensadas, inicialmente, como uma forma de manter contato e promover interação entre alunos e professora da turma que, no período de dois meses, não tiveram contato uns com os outros (pelo menos para fins estudantis promovidos pela escola). Além de realizar propostas de atividades com o intuito de os alunos se familiarizarem com essa ferramenta para uso didático.

Esse trabalho surgiu a partir das observações em sala de aula e atividades de leitura e escrita realizadas ao longo dos anos letivos 2019/2020, por meio das quais pude perceber o notório desinteresse dos alunos em realizar as tarefas propostas. Esse desprendimento evidenciou, para mim, a necessidade de implementação de propostas pedagógicas mais eficazes para o trabalho de produção textual. Segundo Kleiman (2008, p. 507),

A questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades. (KLEIMAN, 2008, p. 507)

Desta forma, a pesquisa-ação se encaixa nas perspectivas desta pesquisa, tendo em vista que se alinha a sua proposta o engajamento sociopolítico, envolvendo professora e alunos, a serviço de solucionar um problema social, não se centralizando na figura do professor, mas na participação efetiva de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os alunos.

Como dito anteriormente, um fator relevante para o desenvolvimento das atividades do PI foi o afastamento dos alunos das atividades presenciais, devido à pandemia do Coronavírus. Após dois meses de distanciamento, alunos e professores se mostravam ansiosos e, ao mesmo tempo, apreensivos com a realidade imposta pelo isolamento social.

Diante disso, a primeira proposta de atividade para o planejamento da implementação do PI foi a realização de uma reunião *on-line* com a turma, tendo por

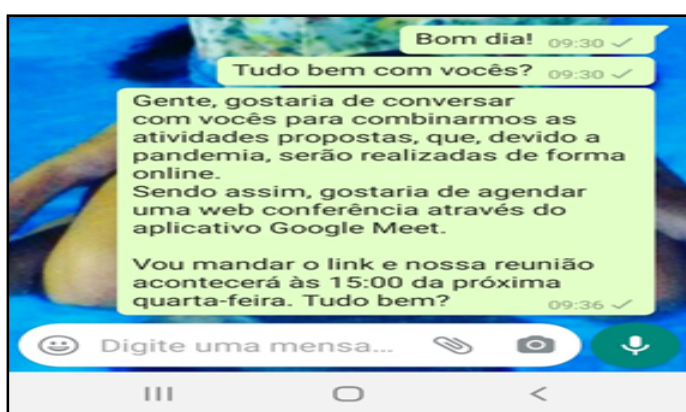
objetivo apresentar o trabalho e as ações necessárias para sua realização, como também promover um momento de interação com os alunos para que se sentissem estimulados a executar as atividades solicitadas.

Além da reunião *on-line*, foi solicitada a realização de atividades com o objetivo de conhecer as visões dos alunos acerca do momento que estamos vivenciando e perceber como eles se comportam diante da interação virtual. Serviu também para mostrar que temos alternativas para o ensino aprendizagem, que diante do cenário de utilização das tecnologias, o aluno não pode ficar distante das atividades escolares, usando novas formas para aprender.

O convite para reunião *on-line* foi enviado por mensagem de celular, visto que o contato com os alunos do 8º ano C da Escola Municipal Professor Diógenes Wanderley, devido à pandemia do Coronavírus, vem acontecendo por meio do grupo de *WhatsApp* da turma, criado ainda no período de aulas presenciais. Para solicitar a participação dos estudantes no encontro virtual, enviei uma mensagem de texto com a seguinte mensagem:

Bom dia! Tudo bem com vocês? – Gente, gostaria de conversar com vocês para combinarmos as atividades propostas, que, devido à pandemia, serão realizadas de forma *on-line*. Sendo assim, gostaria de agendar uma web conferência através do aplicativo *Google Meet*. Vou mandar o link e nossa reunião acontecerá às 15:00, da próxima quarta-feira. Tudo bem? (Figura 07).

Figura 7: Diálogo com os alunos

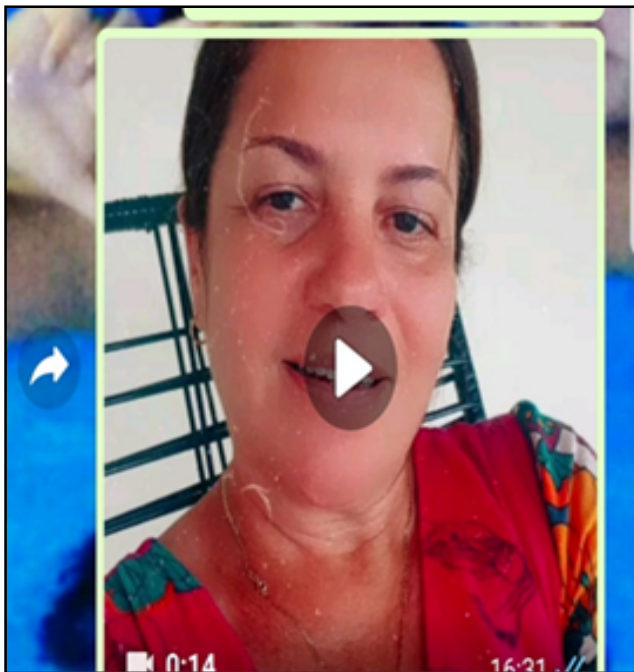


Fonte: Print do grupo de WhatsApp da turma do 8º C (2020).

Para reforçar o convite, foi gravado um vídeo (Figura 08) solicitando a participação de todos na reunião e explicando como deveriam entrar na web conferência através do link que seria postado no grupo. O convite foi prontamente

aceito pela turma, todos ficaram eufóricos para ter esse primeiro contato após o afastamento das atividades presenciais.

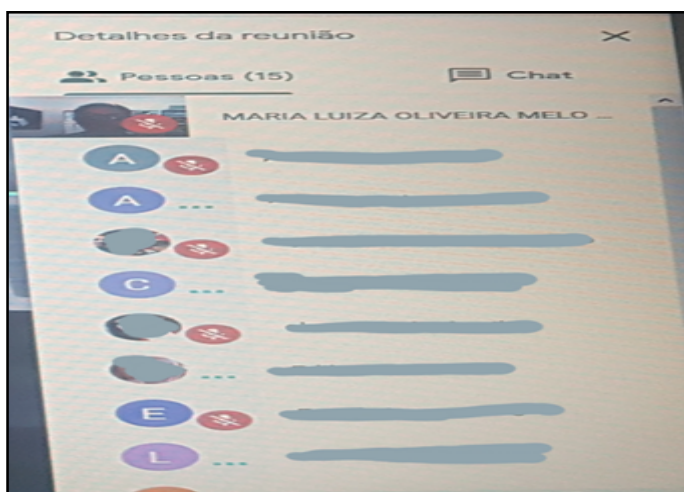
Figura 8: Vídeo de incentivo à participação dos alunos



Fonte: Print do grupo de WhatsApp (2020).

A pauta da web conferência foi a apresentação do projeto de intervenção e as propostas de atividades que deveriam ser executadas pelos alunos nos dias que se seguiram. Teve duração de 40 minutos, aproximadamente, e, a participação de quinze alunos, de uma turma de trinta. Conforme figura abaixo.

Figura 9: Detalhes da reunião online



Fonte: Print da tela da reunião on-line (2020).

Como foi o primeiro contato com o aplicativo, percebi que os alunos estavam tímidos, mas entusiasmados com a novidade. Após o início da reunião, dei algumas orientações sobre a utilização do aplicativo, como ativar a câmera e o microfone; que, enquanto alguém estivesse falando, os outros deveriam manter os microfones desligados; também falei sobre a possibilidade de utilização do chat, para tirar alguma dúvida durante a reunião.

Enquanto aguardávamos a possível presença de mais participantes para reunião, deixei-os à vontade para conversarem entre si. Como é uma ferramenta nova para eles, ficaram calados e permaneceram quietos, mesmo assim, achei muito interessante o fato de podermos, mesmo com o distanciamento social, estarmos presentes e, como eles dizem “matar um pouco a saudade”.

Comecei então a explicar sobre como as atividades seriam realizadas nesse período de aulas não presenciais, sobre a importância da participação deles na execução das atividades e que realizaríamos algumas propostas pelo *WhatsApp*. Na verdade, não foi uma boa experiência para mim, tendo em vista que não houve a interação esperada, me senti falando para as paredes e percebi então o grande desafio que estava por vir.

No entanto, não desanimei, e assim, previamente à implementação do projeto de letramento propriamente dito, achei importante realizar uma fase exploratória, em que foi proposto aos estudantes a realização de atividades, com a finalidade de melhor compreender o modo como concebiam a escrita e suas práticas de letramento, observar as possibilidades de uso do celular para prática de produção textual e, principalmente, promover a interação do grupo nesse período de isolamento social.

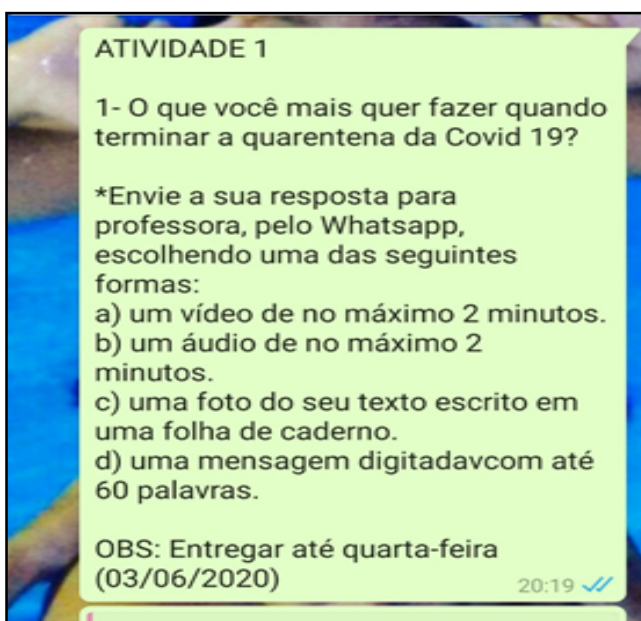
A atividade teve como objetivo promover uma discussão com a turma a respeito do momento que estávamos passando. Após alguns dias sem nos vermos, era imprescindível manter um contato e entender como os alunos se sentiam naquele momento e quais suas expectativas sobre como seria após o término da quarentena da Covid 19.

Levando em consideração as diversas possibilidades de interação que a utilização do celular, através do aplicativo *WhatsApp* proporciona, foi proposta a realização de uma atividade em que o aluno responderia utilizando quatro formas de respostas: um vídeo, um áudio, uma foto do texto escrito ou uma mensagem digitada.

A referida proposta sugere analisar como os alunos preferem utilizar o aplicativo para expor sua opinião, seja por vídeo, por áudio, mensagem escrita ou foto? De que forma esses aplicativos auxiliam na produção de texto, entendendo que esse processo envolve tanto a produção de áudio, de vídeo, de texto escrito ou de imagem e, por fim, analisar como acontece a interação do professor e do aluno no *WhatsApp*.

Conforme informado anteriormente, a realização das atividades nas escolas da rede municipal de Poço das Trincheiras no ano letivo de 2020 foram realizadas de forma remota, por meio de atividades impressas entregues aos alunos, e o contato professor/aluno foi realizado via *WhatsApp*. A proposta descrita acima foi postada no grupo da turma do 8º ano C, conforme mostra a figura 10.

Figura 10: Conversa no grupo de *WhatsApp* da turma



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Concluído o prazo para o envio das respostas à atividade proposta, não obtive retorno, então resolvi incentivá-los, fazendo um vídeo para explicar melhor os objetivos e como eles poderiam realizá-la. O vídeo foi postado no grupo de *WhatsApp* da turma e o retorno foi bem positivo, percebi que os alunos se identificaram com a explanação via vídeo (figura 11).

Figura 11: Vídeo para explicação da atividade



Fonte: Print da conversa no WhatsApp (2020).

Nesse momento, entendi que, com a postagem do vídeo explicando a atividade foi como se, para eles, eu estivesse presente, e as informações ficassem mais claras. No entanto, mesmo os estudantes mostrando interesse pelas informações explanadas no vídeo, as respostas vieram em forma de mensagens escritas diretamente no aplicativo, ou seja, eles não utilizaram as outras sugestões de respostas: áudio, vídeo e/ou imagem.

Na observação das respostas dos alunos foi perceptível a carência deles em relação ao contato com os colegas de turma, professores e até com as atividades escolares, como é demonstrado nas respostas a seguir (Figuras 12 e 13).

Figuras 12 e 13: Respostas dos alunos

Eu quero voltar à estudar ler livros me esforçar para cumprir esse ano de ensino pois não foi fácil ficar sem estudar principalmente pelo fato de ter aulas online e estar sem internet pois não está sendo nada fácil estar sem estudar, depois quero reencontrar meu amigos e familiares, ir fazer compras sair com colegas , ir na casa das minhas amigas principalmente continuar me cuidando pois cuidado nunca é de mais!

Espero que tenha ajudado!!

20:24

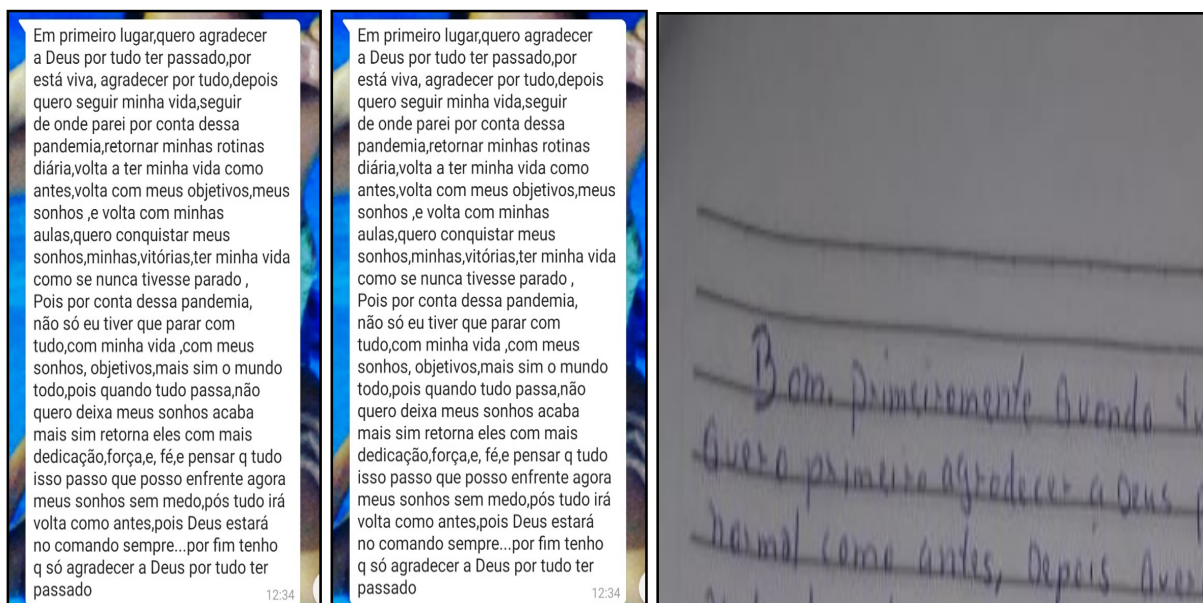
Bem,quando a quarentena acabar, quero sair reencontrar algumas pessoas, voltar a estudar, volta a prática exercícios, ir em eventos, conhecer pessoalmente alguém especial, viajar pra outros estados vizinhos.

23:19

Fonte: Print da postagem no WhatsApp (2020).

Outro aspecto observado foi sobre o impacto que a pandemia na vida dos alunos! Eles demonstram sentimento de insegurança, medo e incerteza diante dessa situação pela qual passamos. Isto está demonstrado nas respostas dos alunos, conforme mostram as figuras 14 e 15.

Figuras 14 e 15: Respostas dos alunos à atividade



Fonte: Print da postagem no WhatsApp (2020).

Nesse sentido, foi imprescindível manter esse contato com a turma, promover a interação do grupo e poder proporcionar um espaço para que todos pudessem expor o que sentiam ou desejavam. Diante dessa realidade, ficou claro que essa possibilidade de interação entre professor e aluno só foi possível por conta do uso do celular e do aplicativo *WhatsApp* que, diante do levantamento dos dados, mostrou ser amplamente utilizados pela maior parte dos alunos.

Neste capítulo, discurremos acerca das atividades para levantamento dos dados e análises desenvolvidas na turma de 8º ano do Ensino Fundamental, investigando se o uso do aplicativo *WhatsApp* por meio do celular pode ser utilizado enquanto ferramenta didática para trabalhar a leitura e produção de texto nas aulas de LP, como também promover a interação entre professor e aluno. Na próxima seção, apresentaremos uma sequência didática (SD) planejada para a leitura e produção de memes.

5.3 Uma Sequência Didática para Leitura e Produção de Memes

A presente seção tem como proposta fazer reflexões sobre o letramento digital para o trabalho didático de leitura e escrita nas aulas de LP. A proposta didática seria desenvolvida através de um PI com o uso do celular na turma de 8º que a professora pesquisadora lecionava.

No entanto, tal projeto não pôde ser finalizado devido à modalidade de aula utilizada ao longo do ano letivo de 2020. Devido à pandemia, as escolas do município de Poço das Trincheiras realizaram as atividades letivas por meio de atividades impressas. Desse modo, o aplicativo *WhatsApp* do celular foi utilizado apenas para o contato com os alunos no que concerne a avisos e encaminhamentos.

A bem da verdade, a modalidade remota seria uma oportunidade imperdível para trabalhar com o celular e seus aplicativos. Isto se não fosse o período pandêmico pelo qual passamos, que provocou nos alunos certa aversão a essa modalidade de ensino, fazendo com que eles se recusassem a participar das aulas *on-line* e das interações didáticas no grupo de *WhatsApp* da turma.

No início das atividades remotas, em maio de 2020, após alguns dias sem o contato com os professores e colegas, os alunos se mostraram entusiasmados e participavam ativamente das interações no grupo de *WhatsApp*. Porém, ao passar dos meses, essa participação foi diminuindo cada vez mais. A partir do mês de setembro, eles foram se desestimulando, e a participação nas atividades escolares ficou resumida a entrega das tarefas impressas. Mesmo com o incentivo dos professores e coordenação pedagógica da escola, a interação era mínima e isso dificultou a execução do projeto de intervenção.

Vários fatores influenciaram essa desmotivação por parte do alunado. Pudemos identificá-los através dos depoimentos dos pais e dos próprios alunos, quando as atividades impressas eram entregues a eles, durante o período de atividades remotas. Alguns pais disseram: “Meu filho não pode assistir aula pelo celular, porque não tem internet na minha casa.”; “Minha filha não está animada pra assistir a aula, pois prefere a aula presencial.”; “Nossa família está passando por um momento difícil, perdemos uma pessoa muito querida para nós.”; “Professora, na minha casa é muito barulho, não tenho como prestar atenção nas aulas.”

Enfim, diante desses relatos, podemos inferir que a desmotivação para participar das atividades escolares foi determinada pelas incertezas causadas pela pandemia, as perdas de parentes e amigos, desestrutura familiar, a saudade das aulas presenciais e da rotina diária da escola, que promove o contato com várias pessoas, sobretudo entre professores e alunos. Outro ponto seria o acesso limitado à internet, já que, apesar de a maioria possuir aparelho celular, utilizam internet por meio de dados móveis ou *wi-fi* que não atenderam à demanda proposta pela escola.

Desta forma, a presente pesquisa deixa um produto, uma sugestão de SD de leitura e análise de memes, que possa ser trabalhado por professores de LP, com o propósito de auxiliar a prática pedagógica e favorecer o trabalho com as tecnologias digitais, na perspectiva de promover o letramento digital dos alunos.

O referido produto se trata de uma proposta de produção de texto mediante a execução de SD, em que serão sugeridas atividades para realização de uma produção final do gênero multimodal meme.

Como a aplicação da proposta se dará através da elaboração de uma SD, torna-se necessário conceituar o termo. Marcuschi (2008), cita uma definição de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Isto é, através do seu planejamento, o professor tem a possibilidade de executar a atividade de forma organizada e trabalhar todos os aspectos do gênero estudado.

Nessa metodologia de trabalho, de acordo com Marcuschi (2008, p. 2014) “A finalidade de trabalhar com sequência didática é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. Ou seja, indicar ao aluno um passo a passo para realizar todas as tarefas e etapas que levam a compreender as características de um gênero e chegar à produção final.

O modelo de trabalho com a sequência didática, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), envolve quatro fases: apresentação da situação, primeira produção, módulos e a produção final.

Desta forma, com base nesse modelo, a presente pesquisa propõe o desenvolvimento de uma SD, a partir das reflexões realizadas no percurso deste trabalho, proporcionar situações de produção de texto de tal forma que possa intervir de maneira positiva na aprendizagem dos alunos.

A proposta da SD se deu devido à necessidade de realizar um projeto, que deveria ser desenvolvido em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo utilizar um gênero multimodal através do aplicativo *WhatsApp*, visando o letramento digital.

A escolha do gênero se deu, primeiramente, por estar inserido na BNCC (2015, p. 141) expresso nas habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano:

(EF69LP03) Identificar [...] em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente;
(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos- tirinhas, charges, memes, gifs etc.-, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC, 2015, p. 141)

Outro aspecto que levou à escolha do gênero meme foi o fato de estarmos em constante contato em postagens nas redes sociais, abordando vários temas e assuntos utilizando a criatividade, a crítica, ironia e humor. Esse fato proporcionou um rico acervo para criação das atividades e possibilidades de trabalho.

No decorrer dessa pesquisa, foi possível perceber que os alunos tinham um grande interesse em interagir com os colegas pelo grupo de WhatsApp. Essa interação acontecia com mais fervor antes da pandemia, principalmente nos finais de semana e feriados. Isso mostra que o celular era usado como uma ferramenta de diversão, de lazer. Quando passou a ser um instrumento diário de comunicação, trabalho e estudo, causou estresse, cansaço mental e visual. No período de isolamento social e, por conseguinte, de afastamento das atividades escolares, as conversas entre eles fluíam com menos frequência, mesmo assim, algumas vezes aparecia a postagem de memes, emojis, vídeos e áudios. Essas postagens geraram o interesse em trabalhar o meme, pois percebemos o quanto esse tipo de texto era atraente para turma.

O termo meme foi apresentado pelo etólogo Richard Dawkins (2007, p. 330), quando associou a sua teoria do “egoísmo do gene” à cultura humana. Para ele, “o meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação”. Nesse sentido, assim como os genes são responsáveis pela transmissão de informação

genética, os memes são genes culturais, pois seriam compreendidos como os saberes ou informações alcançadas pela imitação.

Conforme Dawkins (2007), os memes precisam das pessoas para que se perpetuem, já que não têm vida própria. Para existirem necessitam de articulação entre ambiente, sociedade e cultura, para que possam ser propagados. No contexto da internet, o meme atua como linguagem interativa, pois estabelece comunicação através de textos que veiculam ideias, humor ou comportamentos, por meio do diálogo com outros textos.

Dessa forma, consideramos que o meme é replicado pelas interações sociais, constantemente, modificando seus signos semióticos para ajustar à necessidade de uso. Assim, os memes estabelecem relações de dialogismo em um sucessivo processo de comunicação. Conforme Santaella (2004, p. 76),

Para a semiótica, o que interessa são todos os tipos de signo possíveis, verbais, não-verbais e naturais, seus modos de significação, de denotação de informação; e todo o seu comportamento e propriedades, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe à semiótica investigar. (SANTAELLA, 2004, p. 76)

Nesse sentido, o meme é entendido como uma esfera de geração de sentidos, constituindo-se em um ambiente favorável às interações simbólicas, de forma rápida, divertida ou irônica de difundir informações. Fontanella (2009, p. 8) define o meme da seguinte forma:

Coloquialmente, os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, à medida que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original. (FONTANELLA, 2009, p. 8)

De acordo com Fontanella (2009), o processo de surgimento e desenvolvimento dos memes dá início através de um determinado fato sociocultural, é lido e processado pelo leitor que o reproduz, fazendo a informação viralizar na sociedade. Esses memes adotam um modelo formal básico modificando somente o

texto verbal e as fisionomias de alguns personagens, para se adequar ao contexto de circulação e ideia textual.

Segundo Guerra e Botta (2018), o meme é uma forma de comunicação usada para comentar fatos e acontecimentos considerados relevantes pela população, principalmente quando envolvem política, futebol, fatos do dia a dia e a vida de celebridades. As características dos memes, apresentadas por Botta e Guerra (2018, p. 1862):

Ela é produzida e disseminada de acordo com diversos objetivos comunicacionais: criticar, comentar, fazer rir, mostrar indignação ou espanto. Outra característica do meme é que ele circula prioritariamente nas redes sociais da internet e tem uma estrutura mais ou menos fixa e, por isso, costuma ser facilmente reconhecido pelos usuários desses sites. (BOTTA e GUERRA, 2018, p. 1862)

Nesse sentido, as autoras consideram que o meme é um gênero nativo do suporte digital, pois cumprem os três requisitos para construção de qualquer gênero da informação: a visibilidade, inteligibilidade e espetacularização. Esses requisitos são impendidos pelos memes, pois difundiram-se na internet, são compreendidos, reproduzidos e despertam o interesse de muitas pessoas.

Conforme a BNCC (2015), o ensino de LP deve ampliar o contato dos alunos com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas por eles e proporcionando novas experiências. O documento aponta vários gêneros possíveis para serem trabalhados nas atividades de leitura e produção de textos.

Dentre esses gêneros, o meme aparece como sugestões, de forma a seguir a referência geral que afirma que, em cada série, devem ser contemplados gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hiper midiáticos, próprios da cultura digital.

Ainda conforme a BNCC (2015), o meme insere-se na habilidade (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

A seguir apresentamos alguns memes socializados pela turma do 8º ano C, no grupo de WhatsApp.

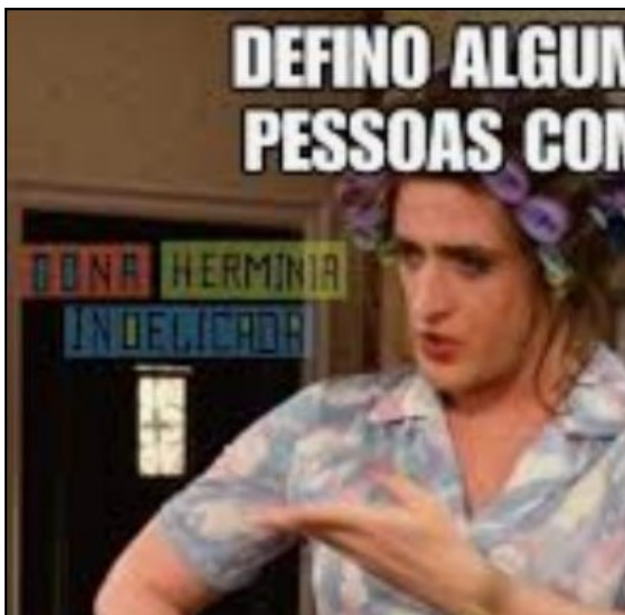
Figura 16: Meme postado por aluno no grupo de WhatsApp da turma



Fonte: Imagem retirada da internet. <https://www.humoradamente.com>

Essa imagem foi postada no grupo de WhatsApp da turma (Figura 15), no início da pandemia, momento em que os alunos foram afastados das atividades escolares. A postagem reflete uma expressão de que desejavam voltar à rotina de antes.

Figura 17: Meme postado por aluno no grupo de *WhatsApp* da turma

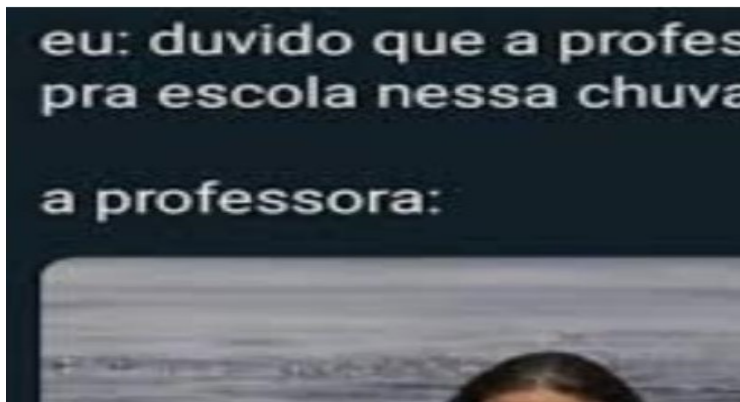


Fonte: Imagem retirada da internet. <https://m.facebook.com/curtacarpe/photos>

Esse outro meme, também postado por um aluno, foi enviado após um colega de turma enviar algumas mensagens fora de contexto (o grupo possuía algumas

regras, como não poder enviar certas mensagens). Como ele não quis usar palavras grosseiras, utilizou essa imagem, revelando o que achou da atitude do colega. Isso mostrou que os alunos reconhecem como se dá a produção de um diálogo no WhatsApp e entendem que existem regras e condições para suas publicações.

Figura 18: Meme postado por aluno no grupo de WhatsApp da turma



Fonte: Imagem retirada da internet. <https://br.ifunny.co/picture>

No grupo da turma, ninguém escapava das brincadeiras. Eles sempre procuravam algo que identificasse alguma situação, como, por exemplo, a imagem apresentada (Figura 17), meme que ironiza o fato da professora de LP não faltar às aulas.

Figura 19: Meme postado por aluno no grupo de WhatsApp da turma



Fonte: Imagem retirada da internet. <https://pleno.news/brasil/eleicoes-2020>

Um meme que ganhou bastante notoriedade por parte dos alunos foi o apresentado acima (Figura 18), com o médico Dráuzio Varela, que viralizou nas redes sociais devido às propagandas sobre a Covid-19, protagonizadas pelo médico. Alguns posicionamentos em relação à doença e ao isolamento social rendeu razões para críticas por parte de várias pessoas, inclusive dos alunos do 8º ano C.

Como dito, observando as conversas no grupo da turma, foi possível identificar a postagem de vários memes como forma de divulgar ou se posicionar sobre alguns conteúdos que estavam em evidência nas redes sociais e nos meios de comunicação. Dessa forma, achou-se pertinente propor uma atividade para trabalhar as especificidades de tal gênero. É importante marcar que a aplicação da SD na turma do 8º ano C não foi possível, tendo em vista que os alunos não responderam às propostas; essas respostas eram cruciais para a execução da SD.

Tomando por base essas considerações, a SD foi organizada conforme os procedimentos descritos no quadro a seguir:

Quadro 2: Descrição da sequência didática

Etapas	Desenvolvimento da sequência didática
Etapa 01	<u>Apresentação da situação:</u> Discutindo sobre os memes
Etapa 02	<u>Produção inicial:</u> Treinando o gênero
Etapa 03	<u>Módulo I:</u> Avaliando a primeira escrita
Etapa 04	<u>Módulo II:</u> Utilizando a tecnologia para produzir o gênero
Etapa 05	<u>Produção final:</u> Produzindo gênero e publicando nas redes sociais

Fonte: A autora (2021)

A planilha, exposta acima, resume as etapas do desenvolvimento da SD proposta pela professora pesquisadora, tendo como objetivo trabalhar o gênero multimodal meme, seguindo cinco etapas para se chegar à produção final.

Quadro 3: Planejamento da sequência didática

Título	Leitura e produção de meme
Ano	8º ano do Ensino Fundamental
Gênero	Meme

Prática de Linguagem	Leitura, produção de texto e oralidade
Campo de atuação	Jornalístico/midiático
Objetivos	Compreender o conceito do gênero meme; Ler e analisar memes de internet, com vistas à produção desse gênero digital; Inferir sobre os efeitos de humor, ironia ou crítica do gênero em estudo; Planejar, produzir e revisar o texto proposto para a produção, observando as características do gênero, seu contexto de produção e circulação.
Competências gerais	- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de

	informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competências específicas de Língua Portuguesa	2.Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3.Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 5.Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6.Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7.Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 10.Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Habilidades da BNCC	EF67LP08 - EF69LP03 - EF69LP05 - EF69LP07 - EF69LP08 - EF89LP02 - EF89LP03

Resumo da sequência didática	Essa sequência será desenvolvida em cinco etapas. A primeira atividade propõe a apresentação do gênero, através da leitura de diferentes memes com a finalidade de analisar suas características. Os alunos terão acesso a links, no aplicativo WhatsApp e youtube para assistir a vídeos sobre os principais aspectos do meme. Em seguida, realizarão a primeira produção utilizando desenho ou imagem, para criação do meme terão acesso ao aplicativo MemeGenerator e, finalmente, realizarão a produção de memes para serem expostos no grupo de WhatsApp da turma e no Instagram da escola.
Duração	5 aulas + aulas para pesquisa e produção

Fonte: Planejamento da professora pesquisadora (2021).

O planejamento das atividades pedagógicas é inerente à prática docente, pois essa ação auxilia na concretização do que se propõe a desenvolver nas aulas. Dessa forma, a tabela apresentada (Tabela 3) mostra os passos que serão necessários para alcançar os objetivos, competências e habilidades na produção do gênero em estudo.

Como informado, a SD será desenvolvida seguindo cinco etapas, a primeira delas se propõe a realizar um diálogo inicial para apresentar o gênero meme. Na etapa 01 é feita a apresentação da situação, denominada “Discutindo sobre os meme”; na etapa 02 é realizada a produção inicial “Treinando o gênero”; na etapa 03, avaliação da primeira escrita; etapa 04 utilização da tecnologia para produzir o gênero e, por fim, na etapa 05 temos a produção final “produzindo gênero e publicando nas redes sociais.

Conforme Marcuschi (2008, p. 214), “Primeiro vem a apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos”. Portanto, o professor fará a apresentação da proposta e através de uma conversa informal, procurando saber se os alunos gostam de memes, porque esse gênero chama tanto a atenção das pessoas, se eles já produziram algum meme ou se compartilham memes nas redes sociais.

Após essa introdução, um meme com temas relacionado à liberdade e o isolamento social na quarentena será apresentado para eles. Antes de explicar o

conceito e as características do meme, devem-se fazer observações sobre a imagem utilizada, o conteúdo que gerou sua criação e o que a mensagem verbal quer transmitir, de modo que os ajude a compreender as peculiaridades desse gênero textual.

Para realização dessa aula, propõe-se utilizar os memes a seguir:

Figura 20: Meme sobre a quarentena



Fonte: Imagem retirada da internet: <https://www.facebook.com/amopagodeanos90/photos>

Esse meme faz uma referência à pandemia fazendo uma relação com a música do cantor Alexandre Pires “O que fazer com essa tal liberdade” e o tempo “livre” durante o isolamento social.

Ao trabalhar o meme, o professor pode fazer provocações perguntando se os alunos já conhecem o meme, em que meio de comunicação esse meme foi visto por eles, qual a relação da imagem com a linguagem verbal e o contexto da pandemia, qual mensagem quer transmitir; além de outros questionamentos que se adaptem bem ao nível da turma na qual está lecionando.

À medida que os questionamentos forem realizados, é necessário incentivar a participação dos alunos, para que a aula possa fluir melhor e consiga alcançar o objetivo almejado, que é a compreensão de mensagens expressas pelos textos.

Ao término da apresentação inicial, para aprofundar o conhecimento do gênero em estudo, o professor irá propor à turma assistir ao vídeo “Estudos sobre o meme”, postado no canal do youtube “caminhos da linguagem”, através do link

<https://youtu.be/JthhcxP5XAE>, que deverá ser postado no grupo de *WhatsApp* da turma.

O vídeo em tela, tem duração de oito minutos e trinta e três segundos. Nele, o idealizador do canal, o professor Prosa Júnior, faz um breve histórico acerca do surgimento do meme, assim como também explana sobre em que consiste o meme, sobre o conteúdo, o posicionamento, o que pretende expressar, o contexto (cultural, social, pessoal) expresso por meio da linguagem.

Prosa Júnior (2019) mostra o meme como um texto multimodal, pois engloba diferentes linguagens em textos variados, abordando as duas diferenças entre o meme e os outros textos multimodais que são o humor e a imitação. E assim ele vai destrinchando todas as características do gênero, de forma que ficam evidentes todos os aspectos presentes na sua construção.

Após a apresentação do vídeo, eles devem registrar em suas anotações as principais informações que acharam mais relevantes sobre o meme, para utilizarem na sua criação.

A próxima proposta, referente à etapa 02, propõe a produção inicial do gênero, a partir dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior. Antes da produção propriamente dita, o professor pode ofertar aos alunos a leitura de um texto relacionado ao tema proposto para essa produção.

Neste caso, o texto a ser estudado será “Pandemia e empatia: o que podemos aprender com o Coronavírus”, após o estudo e as discussões sobre o texto lido, os alunos realizarão a primeira escrita.

Desta forma, em dupla, os alunos deverão criar um meme em uma folha ou caderno, através de desenho. Aqueles que não conseguirem desenhar podem utilizar uma imagem impressa para criar o seu meme, utilizando o contexto da pandemia como tema. Essas produções iniciais podem ser postadas no grupo de *WhatsApp* da turma ou enviadas apenas para o professor.

O Módulo I “Avaliando a primeira escrita” que compõe a etapa 02, sugere avaliar as primeiras produções realizadas na fase anterior. Para realização da atividade, que deverá ser de forma presencial, o professor entregará aos alunos uma tabela com os critérios de avaliação dos memes produzidos pelos alunos.

Cada dupla apresenta o meme produzido por ela, enquanto os outros vão marcando na tabela seus posicionamentos sobre o que está sendo apresentado.

Quadro 4: Critério de avaliação das produções

Crítérios de avaliação	O conteúdo está de acordo com o tema proposto?	A imagem ou desenho interage com a mensagem verbal e o tema?	Pode ser identificado a presença de humor, ironia ou crítica?
Ótimo			
Bom			
Precisa melhorar			
Não contemplou			

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Esse quadro (Quadro 4), com os critérios de avaliação das produções iniciais dos memes, auxiliará na identificação das possíveis falhas e incoerências existentes na sua construção. Também é uma forma de dinamizar a aula propondo a interação da turma e a divulgação dos trabalhos que, a partir das produções dos colegas, poderão melhorar ou retirar algo inconsistente na sua própria produção.

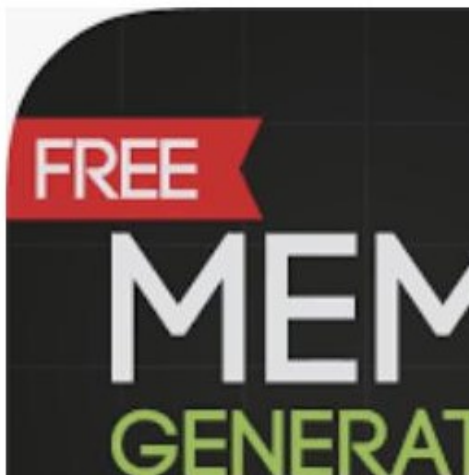
Após a realização das apresentações, o professor discorrerá com a turma sobre cada critério de avaliação proposto, objetivando esclarecer as dúvidas e os entendimentos para aperfeiçoar a produção. Após esse momento, os alunos farão a reescrita com as alterações pertinentes à melhoria da produção do gênero.

Na etapa 04, que consiste o Módulo II “Utilizando a tecnologia para produzir o gênero”, a sugestão é que, após a correção das produções, com as instruções do professor, os alunos baixem no celular o aplicativo digital “MemeGenerator”, pois é com essa ferramenta que farão a produção final do meme criado nas etapas anteriores.

Essa proposta deve ser realizada em dupla, para favorecer aqueles alunos que não tenham o aparelho celular, de forma que nenhum deles fique fora da sua execução.

O professor pode dar as instruções de como baixar e utilizar o aplicativo, caso a escola não disponibilize internet para os alunos, e sugerir que eles façam em casa.

Figura 21: Aplicativo para realizar a produção do meme



Fonte: Imagem retirada da internet. <http://play.google.com>.

O “MemeGenerator” é um aplicativo gratuito para telefones celulares com o sistema Android e iOS que permite criar memes de forma simples e rápida. Antes dos alunos fazerem uso dessa tecnologia, é necessário que o professor oriente sobre sua utilização, como baixar e como editar a imagem para criação do seu próprio meme.

No intuito de auxiliar essas instruções, o professor disponibilizará no *WhatsApp* da turma o vídeo “Como usar o aplicativo Meme Generator?”, disponível no canal do youtube AppEdu, através do link <https://youtu.be/HCKeD7e-Lo>. É um vídeo de apenas um minuto e trinta e oito segundos, no qual o youtuber mostra, de forma rápida e elucidativa, o passo a passo para a criação de um meme no aplicativo MemeGenerator.

Quando o aluno concluir sua criação, enviará para o professor avaliar se o trabalho alcançou o objetivo sugerido na proposta. Ao término dessa avaliação, será reenviado para o aluno, com as possíveis alterações ou sugestões para poder seguir para a etapa final.

Por fim, a etapa 05, “produzir o gênero e publicar nas redes sociais”, consiste na última etapa dessa SD. Após todo o processo de produção e criação dos memes pelos alunos, o professor solicitará sua publicação no grupo de *WhatsApp* da turma para socialização das produções e, conseqüentemente, postar, após a concordância dos alunos, os trabalhos no *Instagram* da escola, fazendo com que os conteúdos alcancem públicos fora do âmbito escolar. Com isso, outras pessoas poderão

repostar o conteúdo, cumprindo assim uma das características dos memes, que é a viralização e a produção de humor nas redes sociais.

A proposta de SD apresentada é um produto fruto da análise da professora pesquisadora durante sua experiência docente, das aulas do mestrado (Profletras) e do levantamento dos dados para esta pesquisa. Para sua criação, foram analisadas algumas atividades sobre o gênero meme no site Nova Escola e em artigos publicados sobre o tema. Uma fonte de pesquisa que não podemos deixar de citar é o repositório do Profletras, no qual se achou uma variedade de trabalhos sobre gêneros multimodais, letramento digital, gêneros discursivos digitais, dentre outros temas que auxiliaram na concretização dessa atividade.

Espera-se que essa sugestão de atividade auxilie outros professores no trabalho com os gêneros discursivos, utilizando as TDIC, proporcionando o enriquecimento do seu trabalho com a multimodalidade e promovendo o letramento digital dos alunos, tendo em vista os vários aspectos utilizados para criar, produzir e editar, até chegar à produção do meme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da tecnologia proporcionou à sociedade contemporânea novas formas de interagir e de se comunicar. É evidente a mudança no cotidiano das pessoas causadas devido ao uso da internet. Sua utilização através de computadores, *tablet* e *smartphones* facilitam o acesso à informação em tempo real.

Na atualidade, as redes sociais estão em evidência, e as pessoas a utilizam como entretenimento, para se comunicar ou ficar informado sobre vários assuntos, para estudar, para trabalhar, dentre outros motivos. As informações chegam às pessoas rapidamente, por várias fontes e com diversos formatos, exigindo um cuidado na interpretação e veracidade do que está sendo veiculado.

A utilização das redes sociais através dos aplicativos de celulares como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, favorece o ensino da língua materna, pois oferta diversas possibilidades de uso para trabalhar os gêneros discursivos digitais em sala de aula, na perspectiva do letramento digital. Nesse sentido, compreende-se o letramento digital como o conjunto de competências que o indivíduo necessita para usar as informações que recebe de maneira crítica e que faça sentido para o seu dia a dia.

Dessa maneira, a utilização das TDIC na educação envolve vários aspectos no trabalho com os gêneros discursivos digitais como a multimodalidade, hipertexto, multimídia, que auxiliam a promoção dos multiletramento. Logo, cabe à escola o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, como também na orientação do uso dessas redes e tecnologias digitais.

Há alguns anos, refletir sobre a utilização das TDIC no contexto educacional se constitui em um caminho a ser percorrido por aqueles que estão inseridos no contexto escolar, sejam professores, autores e pesquisadores que objetivam uma melhoria na educação das escolas públicas brasileira. Acreditamos que a tecnologia deveria fazer parte da metodologia utilizada pelos professores como forma de enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. A partir dessas reflexões e percepções da frequência de uso do celular pelos alunos no dia a dia da sala de aula, passamos a pensar como essa inserção poderia acontecer.

Nesse sentido, o nosso estudo teve como objetivo refletir sobre a promoção do letramento digital no trabalho didático com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas dos alunos ao questionário e as observações

realizadas pela professora pesquisadora foram suficientes para que pudéssemos fazer reflexões significativas sobre as contribuições que o uso das TDIC pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto docente, é perceptível as dificuldades e, conseqüentemente, a falta de interesse pela leitura e produção de textos escolares por parte dos alunos. Por outro lado, é evidente a participação deles em práticas sociais de leitura e escrita sobre assuntos variados nas redes sociais e aplicativos interativos ofertados pelas tecnologias móveis.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: Quais as possibilidades e desafios da utilização do celular nas aulas de LP para o trabalho com a leitura e produção de texto? Quais aplicativos se tornaram mais viáveis e produtivos na prática escolar, no contexto pesquisado? Quais gêneros textuais foram os mais utilizados para a escrita? Como inserir, nas aulas práticas de letramentos digitais ou multiletramentos, o trabalho com leitura e escrita mediados por aplicativos do celular, em especial o *WhatsApp*?

Com o intuito de responder a essas indagações, procuramos um elo entre as TDIC e o ensino de leitura e produção de texto mediados pelo celular. Para tanto, passamos por algumas etapas até chegar ao final da pesquisa. Uma realidade inesperada nos fez fazer alguns ajustes no foco investigativo, no desenvolvimento das aulas e na execução do projeto de intervenção. Devido à pandemia da Covid-19, causada pelo Coronavírus, que assolou todo o mundo no ano de 2020, as atividades passaram da forma presencial para forma remota, seguindo as determinações dos governos estaduais e municipais do estado de Alagoas.

Com os dados da pesquisa em mãos, buscamos investigar de forma participativa e interativa quais as possibilidades e desafios da utilização do celular nas aulas de LP para o trabalho com a leitura e produção de texto. Tendo observado as dificuldades e a falta de interesse dos alunos pela leitura e escrita e, em contrapartida, o fascínio que eles tinham pelo celular, realizamos uma proposta interventiva com o intuito de promover a interação e instigar o interesse pela leitura e escrita.

Através da aplicação da aula via *Google Meet* e interações no celular, foi possível perceber que as TDIC podem ser grandes aliadas do professor, desde que utilizadas de forma estratégica e planejadas para alcançar o objetivo que se almeja. Sua utilização é atrativa para os alunos, pois fazem parte do seu dia a dia, por isso

se sentem motivados a executar as atividades através das plataformas digitais ou aplicativos. Essa informação foi provada no levantamento dos dados e observações iniciais dessa pesquisa, bem como nas interações do grupo durante a primeira proposta de intervenção.

Ressaltamos que as discussões realizadas ao longo deste trabalho dissertativo tiveram embasamento em teóricos que abordam a utilização das TDIC no ensino da língua materna, na perspectiva de promover o letramento digital dos alunos, através do trabalho com os gêneros discursivos digitais envolvendo todas as suas peculiaridades. Portanto, nossa fundamentação teórica direcionou-se para a finalidade de compreender e investigar reflexivamente sobre o assunto tratado, no intuito de responder as questões da pesquisa.

Assim, respondendo ao questionamento sobre as possibilidades e desafios da utilização do celular nas aulas de LP para o trabalho com a leitura e produção de texto, podemos afirmar que o celular oferece possibilidades para o trabalho com a leitura e produção de texto, a partir da utilização dos aplicativos disponíveis nessa ferramenta.

Isso foi comprovado no decorrer desse trabalho, por exemplo, na construção da atividade apresentada no projeto de intervenção, pois nas pesquisas para a criação da SD sobre o gênero multimodal meme, descobrimos aplicativos que auxiliam o trabalho do professor, já que possibilita realizar pesquisas, compartilhar conteúdos, visualizar vídeos informativos através do youtube, baixar aplicativos que ajudam na edição e criação das produções. Isso mostra que, através do meio digital, a aula pode se tornar mais dinâmica e atrativa tanto para alunos quanto para professores que adotarem essa ferramenta em prol do ensino.

A utilização do aparelho móvel, como mencionado, oferta várias possibilidades de uso nas aulas, mas também impõe grandes desafios ao professor, como o acesso restrito à internet e o fato de alguns alunos não possuírem tal objeto.

Na realidade vivenciada no período da intervenção, a ausência dos alunos para realizar as tarefas foi o grande entrave desta pesquisa, pois não interagiam durante as propostas das atividades. A falta de interação dos alunos foi justificada através dos relatos, quando eram entregues as atividades impressas. Segundo eles, os problemas relacionados ao período pandêmico pelo qual passávamos, como incertezas sobre o futuro, perdas de entes queridos, pessoas doentes na família,

desestrutura familiar e falta de apoio dos pais, intensaram o sentimento de desânimo para interação no grupo da turma.

A segunda questão da pesquisa dispõe sobre “Quais aplicativos se tornaram mais viáveis e produtivos na prática escolar, no contexto pesquisado?” Diante das possibilidades apresentadas com o uso do celular para o trabalho com a leitura e produção textual, identificamos o WhatsApp como um meio propício a essas práticas, pois averiguou-se a possibilidade de desenvolver atividades de leitura e escrita a partir de textos constituídos de muitas semioses, como também a facilidade na divulgação desses textos e interações sobre sua compreensão.

O aplicativo WhatsApp foi bastante enfatizado no decorrer deste trabalho, devido ser a principal forma de interação entre professores e alunos fora da escola, principalmente no período de aulas remotas. Os alunos utilizaram o aplicativo, principalmente no início dessa modalidade, para interagir, fazer comentários das postagens publicadas no grupo, bem como responder a atividade proposta pela professora.

A partir da observação das postagens dos alunos no aplicativo em tela, tanto nas atividades presenciais, quanto nas atividades remotas, percebemos que os alunos utilizavam com frequência os memes para interagir com os colegas. Sendo assim, em resposta ao questionamento sobre quais gêneros textuais foram os mais utilizados para a escrita, dentre outras possibilidades, enfatizamos o meme devido a forma criativa, humorística e crítica, que chamam tanto a atenção do alunado, como forma de produção textual.

As propostas de atividades e a interação com os alunos, no grupo do *WhatsApp*, serviram para mostrar como eles agem diante das ferramentas digitais. Além disso, possibilitou uma forma de dar continuidade às atividades escolares, permitindo estabelecer novas relações entre a professora e os alunos. Afinal, ao utilizarmos as mensagens, áudios e vídeos, parece que temos uma maior afinidade com eles, afinidade essa que, talvez, não seja tão perceptível no dia a dia da escola.

A aproximação com a turma do 8º ano C, nesse período de afastamento das atividades presenciais, me fez desenvolver uma comunicação afetiva ainda maior com os estudantes, proporcionando uma forma de perceber sua forma de escrever, falar e de se expressar. Pude verificar algumas limitações e dificuldades encontradas nas produções das mensagens, como podemos observar, as respostas enviadas apresentam algumas dificuldades em relação à escrita.

Enquanto professora de LP, senti-me na obrigação de fazer um trabalho para tentar sanar essas dificuldades. Desta forma, essas atividades devem ser vistas como um campo de atuação, de semeadura para o poder transformador da educação e, a partir desta observação, deveria ser desenvolvido o Projeto de Intervenção, na perspectiva do Letramento Digital.

A última questão da pesquisa nos faz refletir sobre “Como inserir, nas aulas práticas de letramentos digitais ou multiletramentos, o trabalho com leitura e escrita mediados por aplicativos do celular, em especial o Whatsapp?”; esse questionamento foi o grande desafio a ser desenvolvido nessa pesquisa. Como sabemos, para realizar um projeto de intervenção, é necessária a participação de agentes para concretizar as ações propostas ao projeto. No entanto, como já mencionado, devido ao isolamento social, os alunos se recusaram a interagir nas plataformas digitais, participando das atividades escolares somente através das atividades impressas que eram entregues na escola. Por esse motivo, foi impossibilitada a execução do projeto de intervenção.

Dessa forma, a presente pesquisa apresentou uma sugestão de SD sobre a leitura e criação de memes, desenvolvida a partir das análises e levantamento de dados iniciais desta pesquisa. A utilização do meme, seguida de uma sequência didática, é uma ferramenta que possibilita facilidade de entendimento, objetivando um aprendizado eficaz, através do uso de linguagens que a maioria dos alunos tem acesso, para desenvolver a interatividade, curiosidade e motivação para produção. A utilização da tecnologia móvel, na utilização de seus aplicativos para auxiliar na construção dos textos dos alunos, possibilita um maior êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante desse estudo, mesmo com a impossibilidade de concluir o PI, devemos reconhecer a escola como ambiente propício ao desenvolvimento dos letramentos digitais e multiletramentos através do contato com as tecnologias digitais mediadas pelo professor.

A utilização dos aplicativos de celular, como o WhatsApp, deveria proporcionar maior dinamismo às aulas, tornando-as mais interessantes, pois o aluno utiliza um recurso que usa diariamente; ademais, a leitura e a escrita tornam-se mais prazerosas, pois apresenta a possibilidade de utilizar a linguagem verbal, a linguagem não verbal e suas múltiplas semioses. No entanto, no decorrer deste trabalho, entendemos que, devido às opressões causadas pela pandemia, nós

professores não estávamos preparados, nem motivados para incentivar os alunos, a utilizar as TDIC na modalidade remota, adotada para continuidade das aulas nas redes públicas de ensino.

O afastamento das atividades presenciais provocou um choque nas práticas pedagógicas. Sem preparação, os professores tiveram que reinventar suas aulas e repensar seu fazer pedagógico. Entendemos que o fato de estarmos atrelados às metodologias anteriores a essa realidade, além dos sentimentos de incertezas e opressões causados pela pandemia dificultou a realização das propostas do PI.

Dessa forma, faz-se necessário repensar o currículo para formação de professores, visando o desenvolvimento de metodologias que dê autonomia ao aluno e dê autonomia à coletividade da escola, ao trabalho com projetos. Enfim, retomar o significado, o sentido, as teorias e as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica. Em face dessa realidade, cabe ao professor adaptar as estratégias sugeridas, buscando auxílio nas formações continuadas sobre a utilização das TDIC, no sentido de aperfeiçoar sua prática docente.

O emprego dos aplicativos de celular, como o WhatsApp, em práticas de ensino de LP, apresenta-se como campo fértil para pesquisas, especialmente no tocante aos gêneros textuais propícios a práticas de leitura e compreensão textual. Não tivemos como intenção, nem condições, esgotar todos os aspectos relacionados ao emprego das TDIC em práticas pedagógicas para promoção do letramento digital.

Assim, diversos caminhos são possíveis para o aprofundamento dessa pesquisa. Necessita maior investigação nas questões relativas aos relacionamentos dos alunos com gêneros no WhatsApp, leitura, possibilidades e consequências no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção textual, pois apresentamos tais questões superficialmente.

Por fim, esperamos que as considerações apresentadas nesta pesquisa possam contribuir para o ensino de LP, pois, através dela, ratificamos que é fundamental a inserção das TDIC nas práticas pedagógicas, já que possibilitam aprendizagens significativas, sugerindo recursos e meios que possam servir para aprimorar os processos de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hellen Cristine. **Influência das novas tecnologias na educação: linguagens, leitura e escrita.** Rev. Sítio Novo Palmas. v. 4 n. 1 p. 186-198 jan./mar. 2020.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para o aprendizado em EAD.** 2003. Disponível em: <http://www.universiabrasil.net>. Acesso em 10 de março de 2021.
- ARAUJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2017.
- Bacich, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática.** Porto Alegre: Penso. 2017.
- BAKHTIN, Mikael. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec. 1999.
- BAKHTIN, Mikael. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikael. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikael. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Digitais. Reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. Ed., São Paulo: Ática, 2002.
- BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o lugar da Escolarização.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento.** Educa Rede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 01 março 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CEREJA, William Roberto. COCHAR. Thereza. **Português: Linguagens** – 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

CHAROUX, Ofélia M. G. **Metodologia processo de produção registro e relato do conhecimento**. 4.ed. São Paulo: DVS, 2007.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DURAN, Débora. **Letramento digital e desenvolvimento**. Revista Pátio. Ano XV – Nº 57 – A Matemática em Questão – fev. / abr. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em revista. Belo Horizonte, v. 26, n.3, p. 335-352, dez.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur>.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p. ISBN: 978-85-230-0979-3. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>, acessado em 02 novembro 2020.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na internet?** Proposta para uma problemática da memesfera. III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2002.

GUERRA, Christiane. BOTTA, Mariana Giacomini. **O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar**. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia, v. 12, n. 3/ jul. – set. 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-16.

KLEIMAN, Angela B; CENJCEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 7ª edição, 2008.

MARCONDES, L. N.; DEGÁSPERI, A. **A afetividade como instrumento no EAD**. Revista Paidei@, v.6, nº 10, p. 1-17, jan./jul. 2014.

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

MEY, Jacob. **As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder**. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Tradução de: The voices of Society: literacy, conscientiousness and power. In.: DELTA, vol. 14, nº 2, p. 331 – 338. 1998.

NOVA. Escola. **Propostas em Língua Portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

OLIVEIRA, C. L. **Afetividade, aprendizagem e tutoria online**. Revista EDaPECI. São Cristóvão, v. 3, nº 3, p. 1-16, dez. 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed., Natal: EDUFRRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 26.abr. 2020.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: Coscarelli, C. V., Ribeiro, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?** Linguagem em (Dis)curso–LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

PORTABILIS. BNCC: um resumo das mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular em 2020. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/mudancas-da-bncc-2020>. Acesso em: 30 maio de 2020.

RODRIGUES, Rosângela H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Os Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola – Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series151007MateriaisDidaticos.pdf>.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola**: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SILVA, Ivanderson Pereira da Silva. ROCHA, Fernanda de Burgos. **Implicações do uso do Whatsapp na educação**. Revista EDAPECI. São Cristóvão – SE, v. 17, n. 2, p. 161 – 174, mai./ago./2017.

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

SOARES, Mágda B. **Letramento e alfabetização**: as múltiplas facetas. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.

SOARES, Magda B. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**. Paris, France, 2013. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

VALENTE, A. C. **Internet na escola**: caderno do capacitador. São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível em: http://www.educarede.info/rededecapacitacao/caderno/caderno_capacitador.pdf.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CELULAR E INTERNET

Questionário	
Nome: _____	Idade: _____
01) Você gosta de ler?	
☐ Sim	
☐ Não	
☐ Às vezes	
02) O que você gosta de ler?	
☐ Histórias	
☐ Gibis	
☐ Romance	
☐ Notícias	
03) Você gosta de escrever?	
☐ Sim	
☐ Não	
☐ Às vezes	
04) Qual veículo de comunicação você costuma usar para ler? (Pode marcar mais de uma opção).	
☐ jornais e revistas ☐ livros ☐ computador ☐ celular	
05) Você possui celular, computador ou tablet? (Pode marcar mais de uma opção)	
☐ possuo celular	☐ não, mas uso o celular do meu pai ou irmão
☐ sim, possuo computador	☐ não possuo computador
☐ possuo tablet	☐ não possuo tablet
06) Como você tem acesso à internet?	
☐ meu celular tem internet própria ☐ uso o wifi dos vizinhos ou roteio dos colegas da escola	
☐ meu celular não tem internet	
07) Você conhece o laboratório de informática da escola? Sabe como funciona?	
☐ sim conheço ☐ conheço, mas não sei como funciona ☐ não conheço e não sei como funciona	
08) Você já frequentou o laboratório de informática da escola para praticar atividades de leitura ou escrita?	
☐ sim ☐ não ☐ às vezes	
09) Você já enviou alguma produção escrita por algum suporte virtual como e-mail ou WhatsApp?	
☐ sim ☐ não	

10) Você utiliza a internet do laboratório de informática para realização de pesquisas escolares ou apenas para entrar nas redes sociais?

() para realizar pesquisas () para entrar nas redes sociais

11) Com que finalidade você usa mais o celular?

() para jogar () para pesquisar () para enviar e receber mensagens

Outra: _____

12) Como o celular pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa?

() Para leituras de textos () Para exercícios e jogos () Para pesquisas

Outras sugestões: _____

ANEXOS

ANEXO I: Parecer do Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DO CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO: uma proposta para o letramento digital de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 30037320.5.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.938.806

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como tema o uso do celular como um dos recursos didáticos tecnológicos que podem ser usados nas aulas de Língua Portuguesa (LP). O celular pode ser uma ferramenta aliada ao trabalho do professor, desmitificando a ideia de que se trata de uma tecnologia que prejudica o andamento das aulas. Esse recurso pode ser utilizado em momentos diferentes na sala de aula e em outros espaços da escola, desde que seja planejado pelo professor e instituição escolar. Esta pesquisa tem o foco em práticas pedagógicas que usam o telefone celular como ferramenta de ensino-aprendizagem, como possibilidade para o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas de LP, utilizando aplicativos que promovem a interação por meio do dialogismo bakhtiniano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Refletir a respeito do uso do telefone celular como recurso para desenvolver a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Objetivo Secundário:

- Identificar situações de leitura e escrita no uso de aplicativos do telefone celular;

- Perceber as possibilidades de usar aplicativos de telefone celular para desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento comunicativo;
- Analisar as propostas para uso das TDIC no LDP adotado na escola;
- Avaliar atividades de leitura de gêneros textuais, mediadas por um aplicativo para smartphone;
- Desenvolver um trabalho com leitura, na perspectiva do letramento digital, para levar os alunos a refletirem e se posicionarem criticamente sobre sua realidade.
-

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Os participantes da pesquisa podem estar sujeitos a possíveis riscos à saúde física ou mental, como por exemplo: inibição na participação das entrevistas, podendo, ou não, ocasionar a perda do equilíbrio psicológico. No caso de ocorrer um dos fatos citados acima, o entrevistado receberá ajuda pedagógica e/ou psicológica.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, almeja-se que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a professora possa refletir sobre sua prática, possibilitando mudanças significativas nas suas aulas, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção textual dos alunos, como também, promover os multiletramentos impetrados pelas novas tecnologias, que resultarão em aulas mais atrativas com a intenção de instigar o gosto pela leitura e desenvolvimento integral dos educandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa a ser realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFAL.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Declaração de concordância Declaracao_anuencia.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

Termo_de_Assentimento_Tale.pdf

Orçamento Orcamento_Luiza.pdf

Declaração de Instituição e Infraestrutura Declaracao_infraestrutura.pdf

Declaração de Pesquisadores Declaracao_pesquisador.pdf

Orçamento Orcamento_Luiza.pdf

Folha de Rosto Folhaderostoassinada_luiza.pdf

Informações Básicas do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1523791.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

Termo_de_Assentimento_Tale.pdf

Folha de Rosto Folhaderostoassinada_luiza.pdf

Declaração de Instituição e Infraestrutura Declaracao_infraestrutura.pdf

Declaração de Pesquisadores Declaracao_pesquisador.pdf

Cronograma CRONOGRAMA.pdf

Projeto Detalhado / Brochura Investigador PROJETOMESTRADO_Luiza.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

TCLE_PaiResponsavel.pdf

Cronograma CRONOGRAMA.pdf

Declaração de concordância Declaracao_anuencia.pdf

Projeto Detalhado / Brochura Investigador PROJETOMESTRADO_Luiza.pdf

Recomendações:

- Em relação aos riscos, compreende-se que não há riscos físicos, mas que os riscos psicológicos precisam ser devidamente dimensionados.

Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto sugerido:

"Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Verificar as recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016: O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema

CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1523791.pdf	16/03/2020 17:04:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PaiResponsavel.pdf	16/03/2020 17:00:34	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Tale.pdf	14/03/2020 16:39:38	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	PROJETOMESTRADO_Luiza.pdf	14/03/2020 16:32:01	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Luiza.pdf	14/03/2020 16:25:19	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	14/03/2020 16:07:14	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_anuencia.pdf	14/03/2020 16:00:57	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	14/03/2020 15:57:23	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada_luiza.pdf	14/03/2020 15:53:20	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/03/2020 10:20:41	MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de março de 2020

**Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))**

ANEXO II: Decreto 69.35

Diário Oficial



Macció - domingo
31 de maio de 2020

Estado de Alagoas
Unidade Federativa do Brasil

Edição Eletrônica Certificada Digitalmente conforme LEI N° 7.397/2012

Ano 108 - Número 1343

Poder Executivo

ATOS E DESPACHOS DO GOVERNADOR

DECRETO N° 69.935, DE 31 DE MAIO DE 2020.

DISPÕE SOBRE A PRORROGAÇÃO DAS MEDIDAS PARA ENFRENTAMENTO DA EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA INTERNACIONAL DECORRENTE DO COVID-19 (CORONAVÍRUS) NO ÂMBITO DO ESTADO DE ALAGOAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS, no uso das atribuições que lhe confere o inciso IV do art. 107 da Constituição Estadual, e o que mais consta do Processo Administrativo n° E:01101.000001307/2020,

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, bem como a Declaração de Pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em decorrência da infecção humana pelo novo COVID-19 (coronavírus);

Considerando que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante Políticas Sociais e Econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, na forma do art. 196 da Constituição Federal;

Considerando a Portaria n° 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN em decorrência da infecção humana pelo COVID-19 (coronavírus), especialmente a obrigação de articulação dos gestores do Sistema Único de Saúde – SUS como competência do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública – COE-nCoV;

Considerando a proliferação de casos suspeitos, casos confirmados e óbitos no Estado de Alagoas, no Nordeste e no Brasil, o que culmina com a necessidade de redução da circulação de pessoas e ações mais restritivas no sentido de barrar o avanço da disseminação da doença, preservando a saúde da

população alagoana, especialmente das pessoas mais vulneráveis pela contaminação; *Considerando* que, baseado na ciência e em recomendações médicas, o isolamento social da população, durante o período excepcional de surto da doença, é a medida mais eficaz para o controle do avanço do COVID-19 (coronavírus), tendo em vista seu impacto direto na curva de crescimento da pandemia;

Considerando que o isolamento social da população está sendo adotado no território estadual, como a alternativa mais responsável, no combate à disseminação do COVID-19 (coronavírus) com o objetivo de conter o rápido crescimento do número de infectados no Estado, fazendo com que a Rede de Saúde, Pública e Privada, consiga se adequar a demanda de pacientes que precisarão de atendimento médico, assim permitindo que mais vidas sejam salvas;

Considerando que há um impacto da pandemia na economia, o Poder Executivo vem adotando providências, de forma responsável e comprometida, para auxiliar o setor produtivo do estado, ao mesmo tempo em que colabora a manter os postos de trabalho e salvar vidas;

Considerando que as medidas que autorizam o funcionamento dos estabelecimentos comerciais levam em consideração o número de casos, o potencial de circulação de pessoas e que essas medidas podem ser ampliadas ou reduzidas; e

Considerando as disposições no Decreto Estadual n° 69.527, de 17 de março de 2020, nos Decretos Estaduais n° 69.529, de 19 de março de 2020, 69.530, de 19 de março de 2020, no Decreto Estadual n° 69.541 de 20 de março de 2020, no Decreto Estadual n° 69.577, de 28 de março de 2020, no Decreto Estadual n° 69.624, de 6 de abril de 2020, no Decreto Estadual n° 69.722, de 4 de maio de 2020, e no Decreto Estadual n° 69.844, de 19 de maio de 2020.

DECRETA:

Art. 1º Em caráter excepcional, e por se fazer necessário a manutenção das medidas de restrição, previstas nos Decretos Estaduais n° 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020, em razão da situação de emergência declarada no Decreto Estadual n° 69.541, de 20 de março de 2020, fica suspenso, em território estadual, a partir da 0 (zero) hora do dia 1 de junho até as 23:59h do dia 10 de junho de 2020, podendo ser prorrogado ao final desse período, o funcionamento de:

ANEXO III: Portaria 4.904/2020

Diário Oficial
Estado de Alagoas

Edição Eletrônica Certificada Digitalmente
conforme LEI N° 7.397/2012

Maceió - terça-feira

7 de abril de 2020 **5**

dos atos da fase interna, devendo os autos prosseguirem para a fase externa. Alerto que, no caso dos autos, tendo o relator optado pela aprovação condicionada, a autoridade consulente responde de forma pessoal e exclusiva pela omissão decorrente de eventual realização de procedimento sem a devida observância das recomendações, cujo cumprimento é requisito do ato de aprovação. À Secretaria de Estado da Saúde.

PROC N°: E:02000.0000001096/2020 - INT: Secretaria de Estado da Saúde - ASSUNTO: Licitação. Fase Interna - DESPACHO PGE-PLIC-CD N° [3104990](#) - Conheço e aprovo o DESPACHO PGE/PLIC, presente nos autos (DOC. SEI3103957), com as razões nele contidas, conclusivo pela regularidade dos atos da fase interna, devendo os autos prosseguirem para a fase externa. Alerto que, no caso dos autos, tendo o relator optado pela aprovação condicionada, a autoridade consulente responde de forma pessoal e exclusiva pela omissão decorrente de eventual realização de procedimento sem a devida observância das recomendações, cujo cumprimento é requisito do ato de aprovação. À Secretaria de Estado da Saúde.

PROCURADORIA DE LICITAÇÕES E CONTRATOS E CONVÊNIOS, MACEIÓ/AL, 06 DE ABRIL DE 2020.

BRUNO ROGGE DE LIMA SAPUCAIA
Responsável pela resenha

Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

PORTARIA/SEDUC N° 4.904/2020

Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19)

A SECRETÁRIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 144 da Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada n° 47, de 10 de agosto de 2015, e

CONSIDERANDO a Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância internacional pela Organização Mundial de Saúde em 30 de janeiro de 2020. CONSIDERANDO que a Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, declarou como pandemia a infecção humana pelo Coronavírus (COVID-19). CONSIDERANDO o art. 205, os incisos I e VII, do art. 206 e o art. 227 da Constituição Federal.

CONSIDERANDO os incisos I e IX, do art. 3º, o § 4º do artigo 32 e o § 11 do art. 36 da Lei Federal N° 9.394/1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

CONSIDERANDO a Lei Federal N° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, publicada no DOU em 07 de fevereiro de 2020, em que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus (COVID 19).

CONSIDERANDO o Decreto Federal N°9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei Federal N° 9.394/1996.

CONSIDERANDO o Decreto Estadual N° 69.541, de 19 de março de 2020, que declara a Situação de Emergência no Estado de Alagoas e intensifica as medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do COVID-19 (Coronavírus), no âmbito dos órgãos e entidades da administração direta e indireta do Poder Executivo Estadual.

CONSIDERANDO o Decreto Estadual N° 69.527, de 17 de março de 2020, que institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do COVID-19 (Coronavírus), no âmbito da Rede Pública e Privada de Ensino, no âmbito do Estado de Alagoas e dá outras providências.

CONSIDERANDO a Instrução Normativa SEPLAG N° 001/2020, de 23 de março de 2020, que estabelece orientações, no âmbito dos órgãos e entidades da administração direta e indireta do Poder Executivo Estadual, quanto à implementação do regime de teletrabalho, na forma do Decreto Estadual n° 69.541, de 19 de março de 2020.

CONSIDERANDO a Instrução Normativa 002/2020, de 31 de março de 2020, que estabelece, no âmbito do Poder Executivo Estadual, diretrizes para a execução do teletrabalho, na forma do Decreto Estadual n° 69.451, de 19 de março de 2020.

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB n° 01/2002, que assegura que uma situação emergencial poderia conduzir à substituição das atividades presenciais por outra forma na Educação Básica:

[...] as situações emergenciais claramente configuram cataclismos ou modificações dramáticas da vida cotidiana. Enquanto se aguarda a solução da emergência pelas autoridades competentes, o legislador se preocupou em não interromper o atendimento educacional compulsório, para o que se pode recorrer a ferramentas heterodoxas durante a emergência.

CONSIDERANDO que o Parecer CNE/CEB 05/97 dispõe que não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a LDB, podendo esta se caracterizar por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB n. 03/2018, em seu artigo 17, § 13, dispõe que as atividades realizadas pelos estudantes, consideradas partes da carga horária do ensino médio, podem ser atividades com intencionalidade pedagógicas orientadas pelos docentes, podendo ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou à distância;

CONSIDERANDO a Medida Provisória Nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

CONSIDERANDO a Portaria SEDUC Nº 1.421/2020, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a organização e funcionamento do ano letivo de 2020. CONSIDERANDO as implicações da pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar, bem como a perspectiva de que a duração das medidas de suspensão das atividades escolares presenciais, a fim de minimizar a disseminação da COVID-19, possa ser de tal extensão que inviabilize a reposição das aulas, de acordo com o planejamento do calendário letivo de 2020;

CONSIDERANDO a situação de pandemia provocada pelo Coronavírus - COVID 19, neste período, mobiliza a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas para orientar, de forma excepcional e temporária, a execução da hora atividade.

CONSIDERANDO que para garantir o direito à educação com qualidade, à proteção, à vida e à saúde dos estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar, exclusivamente, nesse período de excepcionalidade, as atividades escolares não presenciais somente serão admitidas para o cômputo do calendário 2020, nos termos desta Portaria.

CONSIDERANDO o constante dos autos do processo nº E:01800.0000004731/2020, RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP), nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em todas as etapas e em suas diferentes modalidades, enquanto durar a Situação de Emergência no Estado de Alagoas decorrente do COVID-19 (Coronavírus). Art. 2º As atividades pedagógicas durante o REAENP poderão ser realizadas através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes.

Art. 3º As atividades desenvolvidas durante o REAENP deverão promover: I - A superação de dificuldades de aprendizagem, observadas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e dos resultados das avaliações externas (SAVEAL e SAEB)

II - O desenvolvimento de competências e habilidades conforme o Referencial Curricular de Alagoas;

III - A autonomia e o protagonismo dos estudantes;

IV - A aprendizagem colaborativa;

V - O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros);

VI - A compreensão e utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;

VII - A apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento científico;

VIII - A apropriação e utilização das linguagens das tecnologias digitais.

Art 4º No primeiro mês de execução do REAENP, para as turmas de 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, ele será compreendido como um espaço complementar, onde os professores, dos diferentes componentes, desenvolverão atividades conforme disposto no art 3º.

Art 5º Nas turmas da terceira série do ensino médio, o REAENP será utilizado como espaço de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem prejuízo do disposto no art 3º.

Art 6º Durante a execução do REAENP, as atividades propostas deverão ter caráter interdisciplinar e a escola deverá se preparar para atender as turmas de 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, através da construção de ambientes virtuais ou utilizando meios físicos. As atividades interdisciplinares propostas deverão ser organizadas considerando a criação de novos ambientes de aprendizagem, a saber:

I - Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa: ambiente para o desenvolvimento de atividades que promovam a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa, considerando os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e das avaliações externas (SAVEAL e SAEB). II - Laboratório de Aprendizagem de Matemática: ambiente para o desenvolvimento de atividades que promovam a melhoria da proficiência em Matemática, considerando os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e das avaliações externas (SAVEAL e SAEB).

III - Laboratório de Comunicação: ambiente onde serão desenvolvidas atividades que levem os estudantes a analisar criticamente as notícias e informações disponíveis e a produzir conteúdos que expressem suas experiências, ideias e sentimentos utilizando linguagens e plataformas variadas.

IV - Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras: ambiente de desenvolvimento do comportamento e de atitudes empreendedoras.

V - Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias: ambiente de desenvolvimento de atividades que promovam a integração com o território, e a conscientização acerca do papel do estudante como agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

VI - Laboratório de Desenvolvimento de Atividades Lúdicas: ambiente mobilizador da utilização do lúdico, como recurso pedagógico direcionado à aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, e facilitador dos processos de socialização, comunicação, expressão, concentração e construção do conhecimento. VII - Clube de Leitura: ambiente que promove o incentivo à leitura, com vistas à ampliação do vocabulário, à melhora da escrita, ao desenvolvimento do senso crítico e, também, da criatividade.

Parágrafo Único. As unidades de ensino receberão, através do email institucional de cada unidade, os guias para a implementação destes novos ambientes de aprendizagem.

Art 7º Cada unidade de ensino deverá construir seu plano de ação para o REAENP, que contemple os espaços descritos no artigo 6º, identificando as atividades que serão desenvolvidas, objetivos, metodologias e ferramentas utilizadas, estratégias de acompanhamento e avaliação dos estudantes, professores envolvidos e carga horária destinada para cada atividade.

Art 8º Para a realização das atividades propostas nos ambientes descritos no art 6º, as turmas poderão seguir a enturmação do SAGEAL ou, à critério do professor, sob a supervisão do Coordenador Pedagógico (CP), ser realizada nova enturmação específica para cada atividade, considerando níveis de dificuldade de aprendizagem e os interesses individuais dos estudantes.

Art 9º Durante o REAENP, as unidades de ensino deverão adotar a avaliação qualitativa, onde o aluno será avaliado não em termos quantitativos (nota), mas considerando-se sua evolução, em termo de consolidação dos conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais.

§1º A escola deverá manter um canal de diálogo contínuo entre estudantes, professores e gestores sobre as ações implementadas durante o REAENP, com o objetivo de avaliar a efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. §2º Além da participação e do engajamento nas atividades propostas, os estudantes deverão construir diários de bordo, os quais serão utilizados como instrumento de acompanhamento e avaliação.

§3º O conceito final será definido pelo conjunto de professores responsáveis pelas atividades desenvolvidas em cada laboratório, de acordo com as orientações presentes no guia de implementação de cada laboratório.

Art. 10. O REAENP deverá atender a todos os alunos matriculados na unidade de ensino, em caso de impossibilidade, a escola deverá apresentar justificativa por escrito à GERE, em formulário próprio, a ser disponibilizado pela SEDUC, assinada pelo Gestor da Unidade e pelo Responsável legal pelo estudante.

Art. 11. Durante o primeiro mês de execução do REAENP as atividades desenvolvidas não deverão ser registradas no SAGEAL e não serão consideradas para cálculo dos dias letivos referente ao ano letivo de 2020.

Art. 12. Ao final da terceira semana de execução do REAENP, as unidades de ensino deverão encaminhar à respectiva Gerência Regional um relatório sobre o processo de implementação do REAENP, indicando pontos fortes, pontos de atenção, estratégias desenvolvidas para a superação de dificuldades, porcentagem de estudantes atendidos e resultados da avaliação da aprendizagem.

Parágrafo Único. Em caso de prorrogação da Situação de Emergência no Estado de Alagoas, a contagem dos tempos das atividades curriculares realizadas nos domicílios dos estudantes poderão ser inseridas no calendário letivo, a fim de reduzir a defasagem entre o ano letivo e o ano civil.

Art 13. Professores e equipe gestora das unidades de ensino passarão por formação continuada oferecida pela SEDUC ou pelos parceiros com vistas à implementação do REAENP.

Art 14. A organização da jornada de trabalho para servidores das unidades de ensino da rede estadual será objeto de ato normativo próprio a ser emitido pela SEDUC. Art 15. Todos os atos decorrentes da aplicação desta Portaria deverão ser devidamente registrados pelas unidades de ensino e ficar à disposição SEDUC. Art 16. Os casos omissos e situações não previstas nesta Portaria serão dirimidos pela Secretaria Executiva de Educação da SEDUC.

Art 17. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 06 de abril de 2020.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA
SECRETARIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO
PORTARIA/SEDUC Nº 4375/2020

A SECRETARIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e que lhes são conferidas pelo Art. 114, da Constituição do Estado de Alagoas, tendo em vista o que estabelece a Lei Delegada n.º 47 de 10 de agosto de 2015, e o

Processo Administrativo nº E:01800.0000004113/2020 e

Considerando a Portaria SEDUC nº 8.967/2016, que dispõe a cerca dos procedimentos para publicação dos concluintes da Educação Básica da Rede de Ensino Estadual de Alagoas;

RESOLVE:

Art. 1º - Tornar público a relação dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular, da Escola Estadual Padre Francisco Correia, no ano letivo 2019, conforme Anexo Único.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 31 de março de 2020.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA
SECRETARIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO
ANEXO ÚNICO DA PORTARIA/SEDUC Nº4375/2020
ESCOLA ESTADUAL PADRE FRANCISCO CORREIA
NEP: 27007987

ANEXO IV: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **O USO DO CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO: uma proposta para o letramento digital de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Luiza de Oliveira Melo. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram sua participação.

Esta pesquisa tem como objetivo abordar as relações entre uma proposta didática de letramento e o uso de tecnologias digitais visando trabalhar a produção escrita por meio de ferramentas digitais para ampliar as práticas de letramento.

Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa e poderá desistir sem problema nenhum. Você só participa se quiser. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm entre 14 (quatorze) e dezessete (17) anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Diógenes Medeiros Wanderley, onde os adolescentes se encontram estudando, durante as aulas de Língua Portuguesa em que a pesquisadora é professora regente. Para isso, serão realizadas produções textuais para uma análise posterior.

Visando prevenir eventuais situações de preconceito, discriminação, ou qualquer situação que venha causar constrangimento, a identidade dos estudantes será preservada, para tanto, os voluntários serão identificados com a letra A (para aluno) e um número (1-20), a saber: A1, A2, A3 e assim sucessivamente.

CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, NOS PROCURE PELO TELEFONE (82) 99951-9037 OU PELO E-MAIL maluoliveiramelo@gmail.com.

Você também poderá buscar informações sobre a pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em

sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado do Profletras e em meios de divulgação da área de estudos linguísticos, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

() ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

() NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

CEP – Comitê de Ética Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

ENDEREÇO: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Maceió/AL

CONTATO: e-mail comitedeeticaufal@gmail.com ou pelo telefone (82) **3214-1041**.

Pesquisador Responsável: MARIA LUIZA DE OLIVEIRA MELO

Endereço: Rua Clemência Pereira de Queiroz, nº 955 – Bairro Monumento – Santana do Ipanema/AL

Fone: (82) 99951-9037 E-mail: maluoliveiramel@gmail.com

7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são: Os participantes da pesquisa podem estar sujeitos a possíveis riscos à saúde física ou mental, como por exemplo: inibição na participação das entrevistas, podendo, ou não, ocasionar a perda do equilíbrio psicológico.
8. Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: Quanto aos benefícios, almeja-se que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a professora possa refletir sobre sua prática, possibilitando mudanças significativas nas suas aulas, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção textual dos alunos, como também, promover os multiletramentos impetrados pelas novas tecnologias, que resultarão em aulas mais atrativas com a intenção de instigar o gosto pela leitura e desenvolvimento integral dos educandos...
9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: o entrevistado receberá ajuda pedagógica e/ou psicológica, sendo responsável(is) por ela: a pesquisadora Maria Luiza de Oliveira Melo.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,,
 responsável pelo menor,

que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins
Complemento:
Cidade/CEP: MACEIÓ/AL -
57072-970 Telefone: (82) 3214 -
1100 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Maria Luiza de Oliveira Melo

Endereço: Rua Clemência Pereira de Queiroz, 955 – Bairro Monumento
Complemento:
Cidade/CEP: Santana do Ipanema/AL – 57.500.000
Telefone: (82) 99951-9037
Ponto de referência: Próximo ao INSS

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C.
Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)