



Ferramentas tecnológicas em educação: propostas inovadoras no ensino de línguas maternas e estrangeiras

Sabrina Guedes

Daniel Landim

Org.

**FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO:
PROPOSTAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUAS
MATERNAS E ESTRANGEIRAS**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Sabrina Guedes de Oliveira
Daniel Rodrigues Paes Landim
Organizadores

**FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO:
PROPOSTAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUAS
MATERNAS E ESTRANGEIRAS**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Assis
Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INERTACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB5-1549

F371

Ferramentas tecnológicas em educação: [Recurso eletrônico]: propostas inovadoras no ensino de línguas maternas e estrangeiras / Organizadores Sabrina Guedes de Oliveira; Daniel Rodrigues Paes Landim – Catu: Bordô-Grená, 2020.

1369kb, 166fls.il:

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-20-8 (e-book)

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Letramento digital. 3. Metodologia de ensino. I. Título.

CDD 371.102

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Sabrina Guedes de Oliveira</i>	09
ALFABETIZAR LETRANDO: A ESCRITA ORTOGRÁFICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO <i>Fábia Magali S. Vieira, Zenilda Rodrigues Silva, Isabela Dias Moraes, Flôrenci Vieira Pacheco e Gisele Cunha de Oliveira</i>	10
ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADE E DESAFIOS <i>Márcia Duarte Galvani e Milena Lucania de Freitas</i>	26
LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O FACEBOOK <i>Josimar Soares da Silva, Simone Dália de Gusmão Aranha e Patrícia Cristina de Aragão Araújo</i>	44
USO DE RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO: A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR BILÍNGUE <i>Sílvia Lima de Oliveira dos Santos</i>	63
EAD, AUTONOMIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA <i>Daniel Rodrigues P. Landim e Sabrina Guedes de Oliveira</i>	74
POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIA: AS RELAÇÕES DE PROCESSOS DE INCLUSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA <i>Mônica Ramos da C. Macedo e Sabrina Guedes de Oliveira</i>	94
LITERATURA EM CONTEXTO BILÍNGUE: UM OLHAR PARA OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS <i>Alessandra Gomes da Silva e Vanderléa de Oliveira Franca</i>	109
A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TICS <i>Dulce Adriana dos Santos e Rosina Bezerra de M. S. Rocha</i>	126
MACROLETRAMENTO E O USO DE QUADRINHOS PARA O APRIMORAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Denise Maia Pereira Laurindo</i>	147
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	160
SOBRE OS ORGANIZADORES	165

APRESENTAÇÃO

Trazer para o cenário contemporâneo educacional as ferramentas tecnológicas é afirmar a importância que tem não somente como ferramental, mas principalmente como linguagem, no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

Apresentar propostas inovadoras no ensino de línguas maternas e estrangeiras é o foco principal deste E-book.

Na composição deste E-book, temos interessantes artigos que traduzem essa realidade atual com temáticas que caminham pelo Letramento, Educação Especial, Alfabetização e Tecnologia Digital, Educação Domiciliar Bilingue, EAD (Educação à Distância), Políticas Públicas, Literatura, Educação Infantil, TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) e Macroletramento.

Com o advento da tecnologia digital educacional, esperamos que a produção científica aqui oferecida possa contribuir para refletirmos e aprofundarmos sobre o processo educacional.

Boa leitura!

Sabrina Guedes de Oliveira

ALFABETIZAR LETRANDO: A ESCRITA ORTOGRÁFICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Fábia Magali Santos Vieira

Zenilda Rodrigues Silva

Isabela Dias Moraes

Florência Vieira Pacheco Andrade

Gisele Cunha de Oliveira

INTRODUÇÃO

Os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, vêm enfrentando um enorme desafio em relação à escrita dos estudantes do ensino fundamental, médio e até do ensino superior, visto que a formação acadêmica desses professores não aprofunda estudos importantes sobre os processos de aquisição da língua, da alfabetização e do letramento, dificultando, assim, a compreensão e o enfrentamento das falhas de escrita, principalmente as relacionadas ao processo de alfabetização.

O cenário educacional e as exigências dos sistemas norteadores do processo escolar têm provocado, portanto, considerável inquietude ao docente, levando-o a repensar seu papel enquanto responsável por ensinar o ato de escrever, conforme as regras gramaticais, mas sem provocar ou incentivar o preconceito linguístico, respeitando a bagagem cultural empregada pelos alunos em seus textos e ensinando as regras normativas da escrita e seu uso adequado.

Essa inquietude e a necessidade de compreender melhor os “erros” cometidos pelos alunos em seus textos têm levado muitos professores da Educação Básica a frequentarem cursos de capacitação e a se envolverem

com projetos universitários. Este trabalho objetiva, portanto, apresentar reflexões das atividades realizadas no âmbito do subprojeto do curso de Pedagogia, denominado Alfabetização e (Multi)Letramento, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura o exercício de atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, associando, dessa forma, as teorias apreendidas na academia com as práticas escolares.

O subprojeto do curso de Pedagogia, denominado Alfabetização e (Multi)Letramento, realizou, em 2018 e 2019, um trabalho pedagógico nessa área do conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento dos níveis de escrita dos estudantes dos 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, em três escolas públicas de Montes Claros, MG. Este subprojeto se desenvolveu em parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Digitais na Educação (Educar), da Unimontes, e teve como objetivos primordiais, conforme Vieira (2018), atuar junto ao curso de licenciatura de Pedagogia da Unimontes, contribuindo com o processo de formação acadêmica e a inserção dos universitários nas escolas da rede pública de educação básica, integrando, dessa forma, o ensino básico regular ao ensino superior, proporcionando, desse modo, a associação entre as teorias aprendidas na academia e as práticas educacionais na busca por metodologias interventivas capazes de minimizar os problemas relacionados ao campo da alfabetização e letramento.

Considerando a importância de cumprir um dos objetivos do PIBID, que consiste em proporcionar aos acadêmicos a inserção no cotidiano escolar, este subprojeto propôs a identificação e análises das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no processo da aquisição da escrita e a realização de estudos que buscassem minimizar os desafios detectados.

Sendo assim, este Projeto Educacional de Intervenção (PEI) traçou como objetivo geral desenvolver atividades que contribuíssem para a

elevação dos níveis de escrita dos estudantes dos 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, de três escolas públicas, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso didático, visto que os estudantes, apesar de já se encontrarem no Ensino Fundamental II, ainda apresentavam dificuldades relevantes no processo de aquisição da escrita. Assim, foram priorizados o planejamento, a execução e avaliação de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita ortográfica, o desenvolvimento de habilidades do multiletramento digital e a produção de textos como prática social.

Na elaboração dos passos metodológicos, este estudo tomou como embasamento teórico os estudos de Lemle (1991) sobre a superação das complicações do sistema de escrita, da categorização das falhas de escrita dos estudantes em primeira, segunda e terceira ordem e os estudos de Cagliari (2009) sobre a importância de o estudante compreender a variação fonético-fonológica e relacioná-la aos elementos gráficos da escrita.

Foi realizada uma Atividade Inicial (AI), produção de texto que objetivou a identificação e classificação dos níveis de escrita dos alunos e a seleção dos participantes do PEI. As ações interventivas foram subdivididas em quatro módulos didáticos que abrangeram conhecimentos teóricos e práticas de escrita. Posteriormente, para avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação à escrita, foi realizada uma Atividade Final (AF), a qual consistiu na produção de um texto do gênero digital *blog*.

A amostra de investigação foi constituída por 43 estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, por cometerem falhas de escrita de primeira e segunda ordem, principalmente.

Este PEI foi fundamentado em estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa, funções da linguagem, alfabetização e letramento dos seguintes autores: Andrade (2018), Bakhtin (1999), Brasil (1998), Cagliari (2009), Coscarelli e Ribeiro (2005), Lemle (1991), Marcuschi (2008, 2010) e Soares (2014).

A FUNÇÃO DA LINGUAGEM: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Segundo apontamentos realizados por Andrade (2018), a ideia do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa empregada nesta investigação diz respeito à linguagem enquanto instrumento de comunicação e interação, sendo a língua um mecanismo de práticas de discurso, inserido em um dado contexto sociocultural. Conforme argumenta Bakhtin (1999) “[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Nesse sentido, é importante analisar a língua e sua funcionalidade sob a concepção de que a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua.” (BAKHTIN, 1999, p. 124). Marcuschi (2008) corrobora com esse conceito, afirmando que “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Sendo assim, não há como obter sucesso com um ensino descontextualizado, sendo fundamental, portanto, inserir nos planejamentos pedagógicos ações da vivência dos estudantes, e foi nesta perspectiva que este subprojeto elegeu os recursos tecnológicos como meios significativos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, relativos à escrita ortográfica, desafio imposto aos educadores.

Coadunamos com Andrade (2018) ao considerarmos a língua como forma de ação e de interação entre os homens na sociedade, a qual consiste não só num intercâmbio comunicativo, mas principalmente no estabelecimento de trocas afetivas, cognitivas e sociais. Dessa forma, o enfoque do ensino de Língua Portuguesa, nesta pesquisa, foi o desenvolvimento de atividades contextualizadas e significativas. Nesse viés, foram priorizadas as ideias defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ressaltando que “[...] um movimento metodológico de AÇÃO > REFLEXÃO > AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do

aluno, de tal forma que venha a ampliar sua competência discursiva para práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 65).

DESAFIOS AOS MESTRES: DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS

Para os professores regentes de aulas, especialmente os que se dedicam ao trabalho com a Língua Portuguesa, o fato de encontrar estudantes que chegaram ao Ensino Fundamental II e, até mesmo, ao Ensino Médio sem dominarem aspectos básicos da escrita ortográfica vem representando desafios enormes.

No cumprimento da função de mediadores do conhecimento, os professores de Língua Portuguesa necessitam dominar as teorias a respeito das especificidades do processo de alfabetização, a fim de conseguirem intervir para sanar ou minimizar os problemas detectados nas produções escritas dos alunos. Sendo assim, este estudo incorpora o desejo de muitos professores ao associar as teorias às práticas pedagógicas, possibilitando análises e apontando caminhos possíveis para consolidar o processo da alfabetização.

Segundo Soares (2014), enquanto a alfabetização se relaciona ao ato de o estudante adquirir competências para executar a leitura e escrita com autonomia, dominando, dessa forma, os mecanismos da língua escrita; o letramento envolve os aspectos das práticas sociais incorporadas pelo ato da leitura e escrita. Logo, a autora diferencia os conceitos de alfabetização e letramento e orienta quanto ao trabalho com as especificidades de cada elemento. Soares postula que letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2014, p. 47). Sendo assim, conforme as ideias defendidas por essa autora, ensinar a ler e escrever é capacitar o estudante para interagir, de forma consciente, em seu contexto sociocultural, transformando o indivíduo em um ser ativo e participativo nas diferentes situações e esferas sociais.

Nesse sentido, não basta ensinar ao estudante a ler e escrever. É preciso associar a alfabetização ao letramento, em uma ação de alfabetizar letrando, em contexto cognitivo prático de ensino-aprendizagem, visto que, para o alcance dos objetivos em ensinar, “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2014, p. 47).

Neste estudo, foi priorizada a junção entre alfabetização e (multi)letramento, uma vez que foi nossa pretensão elaborar e executar ações educativas contextualizadas. É nessa perspectiva, portanto, que este PEI foi elaborado, em uma construção de letramento não só individual, mas também coletiva, na qual os estudantes, em um contexto mediado pelas TDIC, pudessem construir o próprio letramento, aprendendo em uma situação real de comunicação.

Conforme Andrade (2018), é necessário ensinar o estudante a comunicar-se, auxiliá-lo a perceber, a se expressar, a construir uma visão crítica das diversas formas de expressão, ampliando sua percepção no entendimento de qualquer linguagem, principalmente porque vivem em espaços de aprendizagem que pretendem incorporar gradativamente o uso das tecnologias e, com isso, a intensidade da informação verbal e da visual exige compreensão e reestruturação da forma como estão acostumados a ler e escrever.

AS TDIC RECONFIGURANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM

É inegável a crescente influência dos aparatos tecnológicos no modo de vida das pessoas: leitura, escrita, interação, pesquisas, estudos e, até alimentação e medicamentos são acessados mediante as redes digitais. Logo, um planejamento pedagógico, que pretende ser contextualizado, deve ser permeado com ações educativas que englobem as TDIC. Coscarelli e Ribeiro (2005) discorrem sobre o desenvolvimento da tecnologia, argumentando que:

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 20).

Nesse sentido, os estudantes necessitam adquirir competências exigidas para o uso adequado das TDIC, vivenciando momentos de aprendizagens contextualizadas de associação das teorias escolares com as práticas cotidianas. O trabalho com a alfabetização e o multiletramento, temas priorizados neste PEI, foi planejado com atividades de escrita voltadas para o ambiente tecnológico.

Para isso, elegemos o *blog*, como recurso didático, em que os estudantes pudessem produzir e publicar seus textos, atraindo, assim, a atenção dos aprendizes para a escrita, visto que suas produções seriam lidas e comentadas pelos colegas. Foi nesse contexto, portanto, que este estudo traçou ações de escrita, envolvendo as TDIC, no uso do *blog*, enquanto espaço para construção do conhecimento e interação entre os envolvidos no PEI. Segundo Marcuschi (2010), os blogs exercem as funções de gêneros digitais, nos seguintes termos:

[...] os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos, cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2010, p. 72)

Nesse sentido, o *blog* foi selecionado nesta investigação por propiciar oportunidades de os estudantes serem alfabetizados em um contexto de multiletramento digital, despertando o gosto pelos estudos, visto que as ações de aprendizagens foram contextualizadas com recursos tecnológicos da vivência dos aprendizes.

Nesse cenário, foi elaborado, executado e analisado um PEI, utilizando as TDIC como recurso didático, reafirmando a necessidade de

investimentos em novas metodologias educativas para contribuir na superação das dificuldades detectadas no processo ensino-aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO: DESENVOLVIMENTO DO PEI

Esse PEI se desenvolveu pela metodologia da pesquisa-ação e fundamentou-se na necessidade de contribuir para superar ou minimizar as dificuldades referentes à escrita, apresentadas por estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. As ações realizadas neste projeto seguiram os seguintes passos: aplicação da AI, a qual consistiu na produção de um texto do gênero autobiografia, objetivando diagnosticar as dificuldades de escrita no processo da alfabetização, quanto aos níveis e falhas, presentes na escrita dos participantes; atividades práticas do PEI, desenvolvidas em quatro módulos, objetivaram possibilitar ao estudante o desenvolvimento de competências de escrita, que pudessem minimizar as dificuldades detectadas, quanto ao processo de alfabetização, utilizando principalmente textos multimodais, em contextos digitais; realização da AF, produção de um texto do gênero digital, simulando a página de um blog, a fim de servir como recurso para análise e comparação dos resultados obtidos após a realização do PEI.

A partir da coleta de dados iniciais, foi possível traçar metodologias, que possibilitaram pesquisar o desenvolvimento de práticas de escrita e atividades interventivas para amenizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, consoante ao processo de alfabetização e níveis da escrita. Assim, ficaram evidenciadas as contribuições que este estudo pode propiciar à educação, visto que buscou intervir sobre um problema real enfrentado pelos educadores.

Como levantamento de dados iniciais, foi aplicada uma produção textual do gênero autobiografia a um total de 200 estudantes dos 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, das três escolas públicas selecionadas pelo

subprojeto de pedagogia. Dentre esse universo de participantes, 43 foram selecionados para participar da intervenção. Desses selecionados, 5 se encontravam em nível de escrita silábico-alfabético e 38 em nível alfabético. Todos apresentavam como predominância falhas de 1ª ou 2ª ordem na escrita. Assim ficou definido o *corpus* de análise composto por 43 produções textuais.

Ao analisarmos a AI, enquadrámos as falhas detectadas na escrita nas categorias defendidas por Cagliari (2009), destacando o seguinte cenário: de um total de um mil e cento e dez “erros” cometidos pelos estudantes, ressaltamos categorias relevantes para a efetivação do processo de alfabetização do estudante, tais como o “Uso indevido de letras” (122 falhas) e a “Juntura intervocabular e segmentação” (91 falhas), as quais indicam que os estudantes não dominavam a correspondência linear na formação da sequência dos sons e letras e ainda faziam a junção ou segmentação de palavras em reflexo da oralidade. As inúmeras falhas cometidas por “Transcrição fonética” (182 falhas), também, confirmaram a transcrição da fala na escrita. Sendo assim, pela análise de falhas de escrita ancorada em Cagliari (2009) e fazendo a junção com as teorias defendidas por Lemle (1991), ficou evidenciada a concentração de falhas de 1ª e 2ª ordem, demonstrando uma emergência de intervenção.

Outras duas categorias que merecem atenção foram “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas” (180 falhas) e “Sinais de pontuação” (211 falhas). Essas categorias acabam por se relacionar, pois se o estudante não pontuar adequadamente o seu texto, certamente apresentará dificuldade no emprego das iniciais maiúsculas. Em relação a esse aspecto, é importante destacar que muitos estudantes não aprenderam com propriedade a caligrafia do alfabeto cursivo, o que reflete no desconhecimento do traçado das letras maiúsculas ou em seu uso deliberado no meio das frases. Quanto à pontuação, uma das últimas etapas do aprendizado proposta por Cagliari (2009), torna-se compreensível o fato de muitos alunos não a usarem, pois ainda mantém em suas produções de texto a escrita espontânea, o que não inclui uma pontuação formal.

Em relação aos “Acentos gráficos” (129 falhas) e “Problemas sintáticos” (87 falhas) que, também, estão entre as etapas finais da aquisição da escrita, bem como as falhas de 3ª ordem que englobam um saber ortográfico mais aprofundado, mantendo a troca apenas entre letras concorrentes, não é surpresa que estejam entre dificuldades dos estudantes dos 6º e 7º anos, visto que tais dificuldades costumam persistir até no Ensino Médio e superior.

Diante desse cenário, o PEI foi elaborado e desenvolvido com o objetivo de possibilitar ao estudante metodologias para aquisição de habilidades da escrita e superação das lacunas deixadas pelo processo de alfabetização, tendo como embasamento, para elaboração das atividades de intervenção, a teoria sobre o processo de aprendizagem, intitulada *Metáforas para o aprendizado no século XXI*, defendida pelo pesquisador *Thornburg* (1996), a qual enquadra a busca pelo conhecimento em quatro módulos de aprendizagem: Conhecendo, dialogando, refletindo e praticando.

O primeiro módulo denominado *Conhecendo*, objetivou discutir as características dos textos multimodais, bem como compreender as contribuições das ferramentas das TDIC (computador, internet, games, vídeos, slides) para o processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes. A proposta de intervenção foi apresentada a eles a partir de slides e vídeos, que destacaram a interação entre as várias linguagens, sons, palavras, imagens, cores, movimentos na construção dos sentidos dos textos. No laboratório de informática, tiveram também a oportunidade de conhecer e identificar as funções do *blog*, como recurso de aprendizagem que envolve várias habilidades de letramento em contexto digital. Assim, por meio do acesso a alguns *blogs*¹, dentre outros com temáticas escolares, os estudantes puderam analisar os temas abordados em cada um, expor a

¹ <<http://blogdosjovensleitores.blogspot.com/>> e <http://galerinhaonline.blogspot.com/>.

opinião sobre quais das páginas visitadas se mostravam mais dinâmicas, instigando-os, ainda, a pensar sobre qual assunto seria interessante criar um *blog*.

O segundo módulo, *Dialogando*, possibilitou o diálogo e a interação entre os participantes ao realizar debates e exposições orais a respeito de temáticas instigantes contempladas nos gêneros textuais história em quadrinho, propaganda e charge. O objetivo foi desenvolver a competência do uso da língua oral e a capacidade de debater de forma sustentada, desenvolvendo argumentos e contra-argumentos. Ao final do módulo, os estudantes produziram coletivamente um infográfico, texto multimodal por excelência, aplicando assim os conhecimentos adquiridos.

O terceiro módulo, *Refletindo*, promoveu o contato dos estudantes com diferentes textos, a fim de que pudessem analisar a abordagem de um mesmo assunto em gêneros textuais diferentes e, assim, construir o seu letramento, entendendo que há diversas formas de escrever e compartilhar uma mesma ideia. Concomitantemente, as atividades se voltaram para o desenvolvimento da consciência fonológica e escrita ortográfica usando dinâmicas que brincavam com as formas convencionais de se pensar e escrever as palavras. Quatro atividades se destacaram: “Vamos de carona nesta viagem”, envolvendo um trabalho com o visual das letras e palavras, de forma que os elementos gráficos pudessem representar visualmente o significado; “À maneira dos antigos” apresentou fatos, situações problemas, personagens e espaços, a partir dos quais deveriam ser produzidos pequenos textos; “Pausa para criar” explorou alguns quadrinhos com desenhos para os quais se deveriam elaborar os textos verbais dos balões e ainda diálogos organizados em balões em que se deveriam criar desenhos adequados aos contextos; Na “Corrida das letras”, um jogo de tabuleiro, explorou-se as letras do alfabeto em associação com os nomes de cada estudante.

Por fim, o quarto módulo, *Praticando*, objetivou aplicar os conhecimentos de escrita, adquiridos no PEI, a partir da utilização das ferramentas da tecnologia (computador, internet, textos multimodais) com

a produção de postagens para a publicação em um *blog*, criado por cada turma de intervenção nas escolas em que o projeto foi desenvolvido.

Todas as atividades realizadas ao longo deste trabalho foram fundamentadas e analisadas de forma contínua e qualitativa, priorizando as novas aquisições de habilidades de escrita de cada estudante envolvido. Os estudantes foram acompanhados de forma sistematizada pelos acadêmicos bolsistas do curso de pedagogia, propiciando um atendimento individualizado, em que se valorizou, numa relação de confiança, reforçar a compreensão de que a escrita ortográfica é necessária para a eficiência da comunicação escrita.

Após a conclusão do PEI, foi aplicada a AF, que abordou a simulação da escrita de uma página de *blog*, sendo realizada com o objetivo primordial de verificar o progresso dos estudantes quanto ao processo de alfabetização e letramento e se houve avanço quanto às falhas da escrita detectadas na AI. Nessa etapa, ficou evidenciado um considerável avanço quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, demonstrada pela escrita adequada dos textos dos estudantes participantes do PEI, reduzindo em média 50% ou mais das falhas em cada categoria de escrita.

Na AF, as categorias “Transcrição fonética” (99 falhas) e “Sinais de pontuação” (119 falhas) ainda mantiveram um número elevado de ocorrência em relação à AI, o que se justifica pelo fato de os estudantes selecionados apresentarem uma escrita mais espontânea, em nível alfabético, que ainda se distancia da norma ortográfica.

Importante destacar que as atividades realizadas na intervenção não se restringiram a atividades restritas de alfabetização quanto à correspondência de fonemas em letras ou à formação de grupos silábicos, por exemplo. Ao envolver atividades propiciadoras do letramento, ao mesmo tempo se trabalhou com a compreensão e expressão de significados, a construção dos sentidos bem como a conscientização da necessidade de seguir as regras ortográficas em benefício da melhor expressão escrita do texto.

Os resultados das ações do PEI apontaram para a necessidade de revisão das práticas de alfabetização e letramento adotadas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a fim de que surjam alternativas didáticas que tornem o ensino da escrita ortográfica objeto de estudo e reflexão. As estratégias de ensino precisam partir dos dados coletados em sala de aula em avaliações diagnósticas, priorizando tanto a habilidade do aluno em produzir textos quanto em representá-los segundo a ortografia. O professor pesquisador percebe que ao chegar ao nível alfabético da escrita o estudante já se sente mais à vontade para produzir textos, pois consegue se expressar em uma linguagem espontânea, mas o trabalho não se encerra nesse estágio. É necessário avançar na tarefa de ensinar a escrever segundo a norma ortográfica

COMPARAÇÃO ENTRE AS FALHAS COMETIDAS NA AI E AF

Seguindo as teorias defendidas por Lemle (1991) e objetivando maior compreensão dos trabalhos realizados nesta pesquisa, as falhas cometidas pelos estudantes, participantes do PEI, foram categorizadas, ainda, em três níveis de escrita, abrangendo falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras (falha de 1ª ordem); transcrição fonética (falha de 2ª ordem) e avanço no saber ortográfico e na escrita, mas persiste a troca entre letras concorrentes (falha de 3ª ordem).

As falhas da escrita foram analisadas tanto na Atividade Inicial quanto na Atividade Final, o que permitiu elaborar um comparativo do desempenho dos alunos. Na falha de 1ª ordem, o estudante progrediu ao diminuir os “erros” de 291 para 183; na 2ª ordem, foi de 276 para 141; enquanto na 3ª ordem, conseguiu reduzir de 356 para 171 as falhas cometidas nas produções textuais.

Entre os estudantes que participaram da intervenção, ficaram evidentes as falhas cometidas nos níveis de 1ª e 2ª ordens, tanto na AI quanto na AF. Mesmo que seja perceptível uma redução na ocorrência das

falhas, as análises demonstraram uma necessidade de metodologias educativas que visem ao desenvolvimento dos processos cognitivos no campo da escrita, principalmente para os alunos que se encontram em defasagem em seu processo de alfabetização, pois esses apresentam um distanciamento da escrita alfabética à ortografia da língua materna. Importante observar que à medida que os alunos se apropriam das arbitrariedades do sistema da escrita, os tipos de falhas cometidos vão se modificando, quando se sentem seguros para escrever, as falhas de 1ª e 2ª ordens são superadas, persistindo as falhas de 3ª ordem, até se chegar ao domínio ortográfico.

A proposta de envolver o multiletramento e o uso das TDIC no processo de intervenção mostra-se significativa, principalmente quando o aluno avança para o Ensino Fundamental II apresentando essa defasagem na escrita, pois associado à dificuldade de avançar em habilidades de leitura e escrita está o estigma do próprio estudante e dos colegas ao julgar-se como incapaz de aprender. O uso de recursos digitais como áudios, vídeos, gamificação e o acesso às informações, por meio da internet e sua linguagem multimodal, desperta um novo interesse por alfabetizar-se e letrar-se, também, digitalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permitiu a identificação do elevado índice de ocorrências de desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos do Ensino Fundamental II, que compuseram a amostra deste trabalho, demonstrando, dessa forma, a urgência para promoção de ações pedagógicas que possam possibilitar aos alunos conhecimentos imprescindíveis para uma aquisição de habilidades necessárias para execução de uma escrita que siga as normas ortográficas da Língua Portuguesa.

Na AI, produção textual do gênero autobiografia, foi observado que a maioria dos estudantes tem dificuldades em escrever de acordo com a

ortografia padrão. Muitos deles ainda se baseiam nos saberes da oralidade na construção de suas hipóteses, demonstrando pouco domínio em relação às convenções da escrita, como ficou comprovado pelos “erros” cometidos tanto em relação às construções ortográficas quanto sintáticas.

Esta análise foi muito significativa, porque possibilitou maiores conhecimentos dos fatores que influenciam na escrita dos discentes e, com isso, oferece uma possibilidade para intervenção significativa e produtiva no processo de escrita, ensinado em sala de aula. Por esse prisma, fica evidente a carência de investimento em ações para capacitação dos professores de Língua Portuguesa para atuarem como mediadores no processo de aquisição das habilidades necessárias para o aluno efetuar com segurança sua escrita.

A partir deste trabalho, constatamos mais uma vez, que o professor precisa assumir o papel de pesquisador em sala de aula, ampliando o alcance de suas ações, visto que para auxiliar o estudante a “escrever certo” e ao mesmo tempo a “perder o medo de escrever” pressupõe tornar a escrita e a ortografia um objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, por meio da reflexão junto aos alunos, promover um ensino sistemático. A passagem da escrita alfabética à escrita ortográfica torna-se essencial para que os estudantes, e até mesmo o professor, possam passar da percepção dos aspectos formais da língua para a discussão das relações de sentido promovidas pelas escolhas das palavras e pelo estilo da linguagem.

Além da contribuição para enfrentamento das dificuldades de escritas, o PEI foi um ótimo espaço de vivência para os acadêmicos refletirem sobre a alfabetização e letramento, levantarem e testarem suas hipóteses sobre esses processos. É almejado, portanto, que esta análise provoque a reflexão por parte daqueles que alfabetizam e que ensinam a língua materna, visto que compete a eles a responsabilidade de proporcionar condições para que o aluno se insira no mundo da escrita. Para isso, é necessário, pois, repensar a prática docente para adequá-la aos novos desafios no fazer pedagógico, o que implica em ter disponibilidade

para a pesquisa, para uma reflexão constante e para as mudanças, de produção textual, que emergem a cada momento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Florência Vieira Pacheco. *Gêneros digitais e multiletramentos: novas práticas pedagógicas em sala de aula*. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

THORNBURG, David D. *Metáforas ambientes interativos de aprendizado*. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VIEIRA, Fábria M. S. (Coord). *Alfabetização e (multi) letramento*. Montes Claros: UNIMONTES - DMTE, ago.2018. (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. - EDITAL N° 7/2018. Projeto em andamento.

ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADE E DESAFIOS

Márcia Duarte Galvani

Milena Lucania de Freitas

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial (2020) da saúde declarou que o mundo estava passando por uma pandemia, ocasionada pela COVID-19, e considerou como medida mais eficaz para o controle dessa doença o isolamento social.

Com isso, países do mundo todo tiveram que repensar sua forma de trabalho, de convívio social e as escolas, em especial, precisaram remodelar sua atuação, saindo do modo presencial para um ensino feito a distância. Essa situação inusitada, instaurada pela pandemia e o isolamento social, trouxe importantes questões sobre como as famílias dos alunos público-alvo da Educação Especial estariam se organizando em relação a essas crianças.

De acordo com Reimers e Schleicher (2020), dentre as maiores preocupações dos profissionais da educação estava o modo como seria disponibilizada a infraestrutura digital e como esta seria gerenciada; quais os cuidados necessários para saúde mental e emocional dos estudantes; e como seriam organizadas as atividades nas plataformas online, de modo a serem obtidos os melhores resultados possíveis, ou pelo menos semelhantes ao das práticas em sala de aula. Tais questionamentos instigaram as pessoas envolvidas com a educação no mundo todo, principalmente os professores, a reposicionar sua forma de trabalhar.

Secretarias da Educação de vários municípios estão reorganizando o trabalho escolar, provendo-o com ferramentas tecnológicas, para assim poder levar o ensino até a residências dos estudantes. A rede de pública de ensino, analisada neste estudo, está buscando preparar sua equipe e

reorganizar o ensino, em conjunto com profissionais da educação, para o oferecimento das aulas e atividades pedagógicas pelo modelo virtual, com ferramentas que auxiliem nesse processo ainda novo para vários professores que estão acostumados com a sala de aula. Já na rede privada, veremos que a reorganização do ensino por meio de tecnologias processou-se de forma bem mais rápida.

Diante dessa situação de crise na saúde pública mundial, refletir como está sendo reconfigurado o ensino se faz necessário, para assim poder auxiliar nas discussões que a pandemia da covid-19 suscitou no âmbito da educação. Analisou-se neste estudo como está a situação do Brasil, mais especificamente, de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Buscaremos analisar como está sendo oferecido o ensino a distância na rede pública e em uma escola privada desse município para crianças público-alvo da educação especial.

Segundo Santos (2020), a sociedade impõe muitas limitações às pessoas com deficiência, de tal forma que, muitas vezes, sintam-se como que confinadas em um isolamento permanente. O interesse em investigar a temática deste estudo partiu de reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência- GEPEPD. Foram propostas discussões e pesquisas para entender como está o ensino para os alunos PAEE¹, e quais vêm sendo as orientações das instituições governamentais e as ações concernentes à educação a distância desses estudantes em tempos de isolamento social por conta da pandemia.

O fechamento das instituições de ensino, significam interromper o processo de aprendizagem para todos os estudantes, principalmente no caso dos alunos público-alvo da educação especial. O apoio dado à criança PAEE em cada ambiente familiar apresenta pontos críticos, sendo ele fundamental

¹ O decreto nº 7.611, de 2011, considera como público-alvo da educação especial (PAEE) as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

para manter os estudos fora do contexto da escola. Tal realidade gera preocupação quanto ao desenvolvimento desses sujeitos, pois muitas vezes nas casas não há ambientes favoráveis para a criança estudar ou os familiares não têm tempo para auxiliar a criança, entre outros requisitos necessários para acompanhar a criança em seu ensino-aprendizagem.

Este trabalho visa dimensionar reflexões sobre esta realidade emergente, ele busca contribuir com novas perspectivas de enfrentamento desta situação educacional e abrir outras possibilidades e ações para com as crianças PAEE. Constatamos não haver ainda trabalhos sobre a temática, e esperamos que com os resultados deste estudo possamos contribuir para demais pesquisas sobre a escolarização desses sujeitos durante a pandemia, cujo fim é incerto. Além de inspirar novos estudos sobre estratégias a serem adotadas agora, nesses tempos difíceis, e no futuro, que esperamos estar próximo.

Com isso, neste estudo de caso propôs-se responder os seguintes objetivos: (a) analisar como está sendo oferecido o ensino a distância com recursos digitais para crianças público-alvo da educação especial na visão das mães e (b) caracterizar as possibilidades e desafios do uso de tecnologias virtuais para essas mães no ensino-aprendizagem dessas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Diante do contexto adverso enfrentado pelo mundo todo, em razão da pandemia do Coronavírus e do isolamento social, profissionais da educação e instituições de ensino estão trabalhando para construir um novo modo de ensinar. Mesmo não sendo a opção ideal para muitas equipes pedagógicas, segundo Reimers e Schleicher (2020), a educação a distância é a ferramenta de ensino que as escolas dispõem para dar continuidade às atividades pedagógicas sem que o atraso e a defasagem sejam tão grandes quando do retorno às aulas.

Em razão da estatística de que milhares de alunos no país não têm acesso à internet, o planejamento de atividades a distância preocupa escolas

e famílias. Estudantes PAEE devem ser levados em consideração pelos municípios, estes devem buscar meios que sejam viáveis para a inclusão dessas crianças na educação a distância. Uma opção para pais que não possuem acesso à internet seria disponibilizar aplicativos que pudessem ser baixados na escola e que não precisassem da internet para ser utilizado. Já no caso de famílias que não possuem sequer aparelhos tecnológicos, a ideia poderia ser entregar materiais com tudo o que os demais alunos vão acessar nas plataformas digitais e nas aulas virtuais.

As escolas devem incluir todos os seus alunos em seus propósitos educativos; aliás, como sempre deveriam fazer, tal como garante o artigo 205 da Constituição Federal (1988), mesmo nesse período momentâneo onde a escola não é mais o território de estudo, e sim as casas das crianças.

Nesse sentido, esse olhar inclusivo para todos os alunos das escolas deve ser também quanto à oferta de ferramentas próprias deste contexto para o PAEE, pois, se será um desafio a oferta do ensino a distância para as crianças sem deficiência, no caso das crianças público-alvo da educação especial a situação pode ser mais complexa, principalmente se não houver por parte das instituições de ensino a disponibilização de adaptações e de esclarecimentos, para as famílias exercerem seu novo papel de auxiliar no ensino de seus filhos PAEE.

As equipes das instituições de ensino público e privado devem, sobretudo, ter a coragem de se recriarem e se reinventarem para, munidas das possibilidades mais adequadas, darem continuação às atividades pedagógicas, se não de forma total, ao menos da melhor forma, propondo os trabalhos mais cabíveis para o período, com a atenção devida a todos os alunos e fazendo o uso de estratégias inovadoras.

No Brasil, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP N° 5/2020, que possui como objetivo orientar propostas de reorganização do calendário escolar e discorre sobre a promoção de atividades não presenciais para seu cumprimento durante a Pandemia da COVID-19. Sugere-se nesse parecer que as redes busquem estratégias de ensino não presenciais para que seja minimizada a reposição dos dias

letivos. No documento afirma-se que também devem ser oferecidas ao PAEE atividades pedagógicas não presenciais e essas devem ser elaboradas com teor acessível ao referido público.

O Parecer descreve ainda que os estados e municípios têm autonomia de organizar de maneira mais adequada

[...] a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas [...]. (BRASIL, 2020, p. 15)

Ainda nesse parecer (BRASIL, 2020), afirma-se que os professores do AEE devem trabalhar colaborativamente com os professores das salas regulares na adequação dos materiais essenciais, na orientação das famílias e na elaboração de planos de estudo individualizados, de acordo com a singularidade de cada aluno, para serem disponibilizados às famílias. Para as crianças de creches, as orientações aos pais, segundo o parecer, são no sentido de:

[...] indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. (BRASIL, 2020, p. 10)

A rede pública de ensino do município analisado, a partir da resolução SME nº 04/2020, regulamentou o “programa rio preto educação”, uma plataforma digital criada para auxiliar nos estudos dos alunos durante o período de isolamento social e na prevenção do aumento do contágio da covid-19.

Nessa plataforma são postadas orientações para pais, alunos e professores, com materiais e atividades, jogos educativos, entre outros, para todo o público da rede municipal de ensino ter acesso a eles durante a pandemia. Esses materiais estão divididos de acordo com o ano escolar e possui orientações específicas para os pais de crianças público-alvo da educação especial, direcionadas aos seguintes grupos: Deficiência Física; Alunos do CEDET (Altas habilidades e/ou Superdotação); Deficiência Intelectual; Deficiência Visual/ Cegueira; Surdez; TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Nessas orientações direcionadas para cada grupo, conforme divisão pela SME, há sugestões de links com recursos a serem desenvolvidos com as crianças, como tecnologias assistivas, atividades adaptadas, jogos, brincadeiras, entre outros materiais. Além disso, ainda na plataforma existe um tópico com recursos para a educação especial, divididos também para os seguintes grupos específicos: Deficiência Física; Alunos do CEDET [Altas habilidades e/ou Superdotação]; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual Cegueira; Surdez; TEA. Todavia, o único grupo que possui conteúdos postados é aquele voltado para as crianças com Altas Habilidades, os demais ainda não têm nenhum recurso disponível. Acreditamos que esse tópico esteja ainda em fase de construção pela secretária de educação.

Pela observação do site, das entrevistas realizadas com as mães nesse estudo e a partir do Comunicado da SME nº 76/2020, constatamos que, até o período da realização do presente estudo, foi entregue somente as orientações para as mães de acordo com o ano escolar que seus filhos estavam matriculados pelo site e nos dias de entrega de alimentos para as famílias, e algumas atividades para os familiares fazerem com as crianças.

Já as orientações específicas para cada grupo de alunos PAEE que foram citadas acima, e que estão no site, não foram entregues às mães, elas descobriram a existência delas a partir da entrevista com a pesquisadora. Essa falta de informação advinda da escola para com as famílias faz com que as crianças PAEE sejam prejudicadas, pois não estão tendo acesso aos

recursos e orientações que contêm nesses documentos que podem auxiliar muito as mães e seus filhos.

Essa preparação que a SME está ensejando aos seus educadores possui várias discussões, a principal delas é que a secretaria está buscando oferecer um trabalho mais robusto para seus alunos. Inicialmente, foram necessários cerca de dois meses, de preparação para então começar a transmissão de conteúdos e atividades, talvez o tempo necessário para refletir sobre como atender melhor a todos. Por outro lado, as orientações e atividades postadas na plataforma e entregues às famílias que estavam buscando o kit alimentação não seriam tudo o que deveria ser trabalhado nesses dois meses, levando à conclusão de que talvez essas discussões e construções que estão e já foram feitas pela SME estão se desenrolando a passo lento.

Já no caso da rede privada analisada, pudemos observar pelo relato da mãe que a escola estava “mais preparada” para ofertar o ensino a distância, mediante tecnologias digitais mais organizadas e preparadas. De acordo com a descrição da mãe, percebe-se que as aulas já haviam começado na plataforma “moderna compartilha meet”.

Mas o que cabe a nós é entender que as escolas acostumadas a trabalhar com um ensino tradicional, um trabalho sem interação com as tecnologias, acabam realmente tendo um “pouco mais” de dificuldade para construir esse novo modelo de ensino momentâneo mediado por tecnologias virtuais. Para Peña (2008), esse processo que está sendo feito de preparação e formação dos professores na SME é um projeto necessário para a inserção no uso das tecnologias digitais:

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente [...]. (PEÑA, 2008, p. 9)

Por outro lado, a rede privada aqui analisada já trabalhava de forma mais presente com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), fazendo-nos pressupor que a organização da oferta do ensino no modelo virtual a distância foi mais bem sucedida por esse motivo e, também, por ser uma escola com mais recursos, com preocupações financeiras típicas de uma escola paga. Esses podem ser alguns dos motivos influenciadores para tal instituição ter se preparado e se organizado de forma mais rápida.

O material de apoio que foi distribuído, a princípio, foi elaborado com materiais da SEE/SP e Undime e adaptado pela equipe técnica da SME, e, de acordo com a secretaria, a equipe pedagógica deverá elaborar e encaminhar outras propostas de estudos para os alunos assim que forem construídas. Consta ainda no parecer da SME nº 04/2020 que esses materiais serão adaptados pelo professor da Sala de Recurso Multifuncional, caso haja a necessidade, para os alunos PAEE.

Com base na Resolução SME nº 04/2020, as atividades pela plataforma digital serão desenvolvidas enquanto durar o período de suspensão das aulas presenciais e deverão ser entregues pelas famílias quando as aulas presenciais retornarem, pois, de acordo com esse documento, essas atividades serão consideradas complementares e não contarão como: “[...] um instrumento avaliativo de caráter excludente e classificatório para promoção ou retenção dos alunos neste ano letivo [...]” (RIO PRETO, 2020, p. 2).

A tarefa de ensino a distância mediante tecnologias constitui-se em um grande desafio para todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, principalmente para aquelas que não estão acostumadas a usar as TIC em seus contextos de ensino e aprendizagem. Na visão de Neira (2016), a educação e as tecnologias devem caminhar juntas, mas segundo ela: “[...] unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal usado [...]” (NEIRA, 2016 p. 04).

Pela sua importância, tal reflexão deve ser feita até o fim dessa pandemia e do isolamento social, deve enfim, de forma permanente, ser repensado o uso das tecnologias nas escolas e a formação dos educadores para trabalharem com as TIC. Uma discussão que deve ser feita não só pelas instituições públicas e privadas de ensino, mas também pela comunidade científica e pelos órgãos públicos, com investimentos de forma consistente em ferramentas tecnológicas na educação em tempos “anormais”, e “normais”.

MÉTODO

O delineamento abordado pautou-se na pesquisa descritiva. Os estudos descritivos têm como objetivo conhecer as características de determinada população/fenômeno ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Dessa forma, aumentam-se os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se uma visão mais completa do objeto de estudo (VILELAS, 2009).

Participantes

Essa pesquisa contou com a participação de três mães de crianças público-alvo da educação especial, de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A fim de garantir o anonimato das participantes, estas foram identificadas da seguinte forma: Mãe 1 (M1), Mãe 2 (M2) e Mãe 3 (M3).

A M1 é mãe de uma criança com autismo, a M2 de uma criança com síndrome de Down e a M3 também tem uma criança com síndrome de Down. Os filhos da M1 e da M2 estão matriculados em escolas da rede pública do município analisado, e o filho da M3 está matriculado em uma escola privada da cidade.

Local

A coleta de dados com as mães ocorreu por meio de entrevista semiestruturada feita por um aplicativo de mensagens (WhatsApp), em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Procedimento de Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, a qual foi escolhida por “[...] favorecer não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada apresenta como característica questões essenciais, que têm como base teorias e hipóteses relacionadas ao tema pesquisado.

Foi feito o contato com as participantes por intermédio de uma mãe que participa de um grupo do WhatsApp, constituído por várias mães de crianças público-alvo da educação especial que estão matriculadas em escolas públicas e privadas da cidade aqui analisada. A mãe que nos auxiliou nessa pesquisa como porta-voz explicou no grupo detalhes do estudo e as mães que tiveram interesse entraram em contato com a pesquisadora.

Procedimento de Análise de Dados

As respostas obtidas na coleta de dados foram examinadas com base na pertinência entre o conteúdo expressado nelas e os objetivos da pesquisa. As respostas foram transcritas, para maior clareza dos dados, e foram organizadas em tabelas. Foi dividido o agrupamento dos dados em categorias temáticas, de acordo com o conteúdo da entrevista, consequentemente dos dados, para dessa maneira contemplar os objetivos do estudo.

Na apresentação das categorias, optou-se por apresentar na íntegra as respostas escritas das participantes, com o propósito de ilustrar as

categorias encontradas. Para Vilelas (2009), esse modo de análise dos resultados leva à possibilidade de compreendê-los em sua totalidade. Os dados obtidos foram classificados nas seguintes categorias temáticas:

(a) Orientações da escola para a promoção do ensino a distância durante o isolamento.

(b) Recursos disponibilizados pela escola durante a pandemia.

(c) Desafios e possibilidades do uso de tecnologias no ensino a distância do PAEE.

RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados do presente estudo na forma de tabelas. Os dados estão organizados em conformidade com os temas pré-estabelecidos nas categorias do instrumento.

A Tabela 1 apresenta o relato das mães a respeito das orientações da escola para desenvolver a escolarização da criança no modelo digital durante a pandemia.

Tabela 1. Opinião das mães sobre orientações da escola para a promoção do ensino a distância durante o isolamento para seus filhos PAEE.

Participantes	Fala ilustrativa
M1	“A orientação no começo da pandemia foi aguardar sinal da prefeitura pra saber como proceder. Fui procurando informação na internet, até encontrar as orientações e materiais na plataforma.”
M2	“Inclusive não sei se os outros pais receberam alguma orientação, porque como disse tive essas orientações pq estou indo buscar o kit alimentação

	para meu filho. Mas ninguém entrou em contato e não vi nenhuma das professoras quando estive lá na escola. Não havia acessado o site até então pois só tive essa orientação mediante esse impresso que peguei [...]"
M3	"A orientação foi de forma geral para as crianças sugerindo que participasse da aula como os outros [...]"

Fonte: Autoria Própria

Pode-se verificar na fala da M1 e da M2 que a escola não entrou em contato com as mães para entregar as orientações e explicar sobre a plataforma. No caso da M1, ela mesma foi buscando informações na internet até encontrar a plataforma criada pela SME; já a M2 não sabia da existência do site até o momento que foi buscar o kit alimentação que as escolas estão distribuindo, na ocasião em que foram entregues as orientações, as mesmas do site, de forma impressa, junto com o aviso para ela acessar a plataforma. Na fala da M3, a situação foi contrária a das outras mães, pois ela recebeu orientações da escola, assim como os outros pais as receberam, para seu filho participar das aulas e acessar os materiais da plataforma.

Para Reimers e Schleicher (2020), o sucesso no uso de tecnologias durante o isolamento social para promover o ensino a distância, depende da disposição e das práticas tecnológicas que a escola utiliza, para haver uma maior eficácia do ensino digital nesse período. Ou seja, se as escolas não trabalhavam com as ferramentas das TIC antes da pandemia, agora durante este tempo deverão ter mais dificuldade ainda para preparar seus professores e repensar como podem ser feitas as disposições das atividades; acrescentamos aqui que pode ser essa a situação das instituições analisadas neste estudo.

A Tabela 2 apresenta a opinião das mães acerca de quais materiais, plataformas, e recursos digitais foram disponibilizados pela escola para

auxiliar o ensino nesse período, e se eles estavam sendo disponibilizados na forma digital ou presencial.

Tabela 2. Opinião das mães sobre os recursos disponibilizados pela escola durante a pandemia.

Participantes	Fala ilustrativa
M1	“São atividades de brincadeira e pinturas, Só aquelas que estão no site, encontrei procurando na internet.”
M2	“Os recursos foram entregues impressos e de forma presencial. Em abril fui a escola e recebi um impresso com orientações sobre a importância do vínculo da contação de histórias e uma receita de como fazer massinha de modelar caseira. Em maio fui a escola e recebi um impresso com orientações, sugestões de brincadeiras e interações e links (o mesmo que está no site da prefeitura).”
M3	“Estão dando o livro normal que eles usariam em sala, esses livros estão todos na plataforma da moderna compartilha meet.”

Fonte: Autoria Própria

Como demonstram os dados, os recursos disponibilizados pelas escolas da rede pública, de acordo com a M1 e a M2, são atividades de pinturas, brincadeiras, orientações, que estão disponíveis na plataforma da SME; no caso da M2, esse material foi entregue impresso e presencialmente, pois ela tinha ido à escola buscar o kit alimentação, mas é o mesmo material do site. Segundo a M3, todos os livros e materiais que seriam usados nas aulas presenciais estão disponíveis na plataforma da moderna compartilha meet e as aulas a distância também.

Na tabela 3, demonstra-se a opinião das mães sobre quais estão sendo os desafios e as possibilidades do processo de escolarização no modo Ensino a Distância (EAD), para a criança PAEE.

Tabela 3. Opinião das mães sobre quais estão sendo os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias no ensino a distância para o PAEE.

Participantes	Fala ilustrativa
M1	“Não tive um retorno positivo, ele não consegue ter concentração nas atividades.”
M2	“O maior desafio é não saber o que estaria sendo trabalhado com ele nesse momento na escola (o que gera a sensação de não estar fazendo o suficiente). E eu estou indo trabalhar e meu marido abdicou do serviço para cuidar do nosso filho. A possibilidade de colaborar mais ativamente no aprendizado gera um vínculo ainda maior com a criança.”
M3	“Olha não é o mesmo aprendizado como na figura presencial da professora, mas tem disciplina, mas tem que ouvir e compreender o que foi proposto. [...] fico ao lado mesmo ela não tendo muita concentração foco na atenção, e tem aula que não quer [...]”

Fonte: Autoria Própria

Os discursos da M1 e da M3 assemelham-se no que diz respeito às dificuldades das mães em conseguir a concentração de seus filhos durante as atividades. Mesmo com a presença do professor na aula da criança da M3 e com o pressuposto de que o ensino na escola privada seja “mais avançado”, acredita-se que nos dois casos falta uma ponte para ligar a escola às famílias e que esse contato poderia ser feito online de diversos modos:

usando mensagens, ligações, e-mails, com informações e apoio a fim de sanar as dúvidas e necessidades dos responsáveis.

De acordo com Cunha (2011), a dificuldade de atenção é uma das características mais presentes em crianças com TEA e com deficiência intelectual. Para o autor, essas crianças devem ser estimuladas durante o processo de escolarização em suas funções cognitivas, trabalhando a coordenação motora, o equilíbrio, noções de espaço, entre outras ferramentas usadas pelos professores no desenvolvimento da concentração dessas crianças.

Os alunos com autismo e com DI não são incapazes de aprender, mas possuem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhes um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que eles receberem. (CUNHA, 2011, p. 68)

No discurso da M2 foi percebido algumas semelhanças com a M1, como a escola não ter entrado em contato com nenhuma das duas mães para avisar da plataforma e explicar sobre, segundo elas se não tivessem buscado informações sobre talvez não estariam tendo acesso ao material. Desse modo, levantamos uma discussão: e as famílias que não estão buscando informações, por vários motivos, e nem buscam o kit de alimentação, como elas irão ter o contato com esses materiais?

Um ponto que vale destacar trazido pela M2, é a dificuldade das famílias em se adaptarem também e não terem onde deixar a criança, pois o período que ela estava na escola geralmente muitos pais estão trabalhando, como no caso da M2, em que o esposo teve que deixar o serviço para cuidar da criança. É uma situação difícil em que nos perguntamos: como os pais que não podem deixar de trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos estão procedendo?

Podemos inferir na fala da M2 e da M3 que uma das possibilidades diante dessa situação é a participação da família na aprendizagem e desenvolvimento da criança, a qual pode ocorrer de modo mais

colaborativo nesse período. Cabe lembrar que algumas famílias necessitam de apoio para exercer esse papel e de políticas públicas que as permitam ter acesso a recursos e condições de aprendizagem aos estudantes PAEE.

Santos (2020) faz alguns questionamentos sobre as pessoas com deficiência durante esse isolamento social, tais como:

Como essas pessoas viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20)

A pandemia e a quarentena revelam novas formas de adaptação nos modos de ensino por parte das escolas. Essa situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou analisar a oferta do ensino a distância por meio de tecnologias durante esse período momentâneo de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19. Os resultados dessa análise foram encontrados por entrevistas semiestruturada feitas com mães de crianças público-alvo da educação especial. De modo geral, as mães avaliaram a oferta do ensino digital a distância por intermédio das plataformas, com algumas dificuldades quanto à falta de informação e apoio, sendo esses os maiores desafios citados pelas mães – como fator positivo percebemos uma maior participação da família no ensino de seus filhos.

Este trabalho, portanto, mostra sua importância quando vemos que traz significativas reflexões acerca dos discursos e necessidades trazidas pelas mães a respeito da educação de seus filhos do segmento PAEE. Uma dessas reflexões demonstra a necessidade de interação das mães com as

escolas, pois, se houver participação conjunta, podem, escolas e famílias, apoiarem-se mutuamente e assim colaborar no desenvolvimento dessas crianças.

Acreditamos que essa aproximação entre a família e a escola em toda a história da educação tem sido extremamente enriquecedora, afirmamos também que, nesse tempo em que as casas são as salas de aulas temporárias, essa aproximação se faz mais do que necessária para contribuir com bons resultados no processo de ensino e aprendizagem da criança público-alvo da educação especial, que requer muitas vezes uma maior adaptação e atenção em suas atividades pedagógicas.

Por fim, consideramos que essa foi uma pequena análise, diante de tantas que devem ser feitas, acerca da realidade da escola e de seus alunos em tempos de pandemia, em que, em primeiro lugar, a sociedade deve se preocupar com a saúde e o psicológico dos mais vulneráveis e, especialmente, de nossas crianças PAEE, não esquecendo que a educação a distância pode sim acontecer nesse tempo com ações bem elaboradas, preocupando-se com o bem-estar e com o uso de ferramentas digitais e adaptações que contribuam na escolarização do PAEE durante o isolamento social. Observamos que a educação a distância no formato digital é somente uma ferramenta que poderá de muito valer nesse tempo, mas que nada substitui o chão da escola e o papel dos educadores; isso nos faz pensar como eles deveriam ser mais valorizados pois são insubstituíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº: 5/2020. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

- COX, Kenia Kodel. *Informática na educação escolar*. 2. ed. Campinas: São Paulo, 2008.
- CUNHA, Eugênio. *Psicologia e práticas educativas inclusivas na escola e na família*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- NEIRA, Ana Carolina. Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas. *Jornal Estado de São Paulo*. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.
- PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. *Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docente*. 2008.
- REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. *Uma estrutura para orientar uma resposta educacional à pandemia de COVID-19 de 2020*. CAMBRIDGE; 2020. p. 40. OECD. Disponível em: <<https://globaled.gse.harvard.edu/education-and-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 20 maio 2020.
- RIO PRETO. Resolução SME nº 04/2020. *Regulamenta o Programa Rio Preto Educação, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo COVID-19, e dá outras providências*. 2020. Disponível em: <<http://dhojeinterior.com.br/wp-content/uploads/2020/04/sme-Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-Regulamenta-o-Programa-Rio-Preto-Educ-A%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Ed. Almedina, Portugal. 2020.
- VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo, 2009.
- YIN, Robert K. *Estudo de Casos: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Editora Bookman, 2005, 212p.

LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O *FACEBOOK*

Josimar Soares da Silva

Simone Dália de Gusmão Aranha

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

INTRODUÇÃO

Na sociedade, desde muito cedo o ser humano sente a necessidade de se comunicar com os demais. É através da linguagem, meio de expressão e interação entre seres sociais, que o ser humano consegue expressar-se de forma que o outro lhe compreenda. Quando criança, o ser humano usa vários meios que chama à atenção para sua compreensão, gestos, sons, choro etc. Tudo isso funciona como meio de atrair o olhar do adulto para com a criança.

Por outro lado, na fase adulta, o ser humano adquire a linguagem de forma articulada e consegue expressar a seus semelhantes seus desejos, sentimentos, aptidões, através do mecanismo do uso da língua. Essa prática empregada pelo ser humano não é aleatória, ou seja, a efetivação da comunicação se concretiza e se materializa a partir de determinados gêneros textuais. Assim, podemos dizer que gêneros textuais são caracterizados como fenômenos sociais e historicamente articulados, eles se constituem na sociedade e pela sociedade.

Essa nova forma de comunicação se reflete no ambiente escolar e na própria sociedade em que a comunicação se faz nova pelo uso do computador, sendo chamada de comunicação mediada pelo computador ou comunicação eletrônica. Sendo denominado assim, a partir dos anos 70 do século XX, se faz presente nas tecnologias digitais. Com o surgimento dessas novas formas de comunicação, o discurso se transforma, e passa a ser

chamado de discurso eletrônico, inseridos em redes sociais diversas (*Orkut, Facebook, Twitter, Youtube, Blogger etc.*).

Em meio às sociedades tecnológicas, ter pleno domínio da leitura e da escrita lhe confere um grau de *status* privilegiado diante os demais, isso favorece e possibilita notável participação ativa na vida em sociedade. Assim, necessitamos do domínio da leitura para nos tornar cidadãos, ser ouvidos, expor nossas ideias, persuadir, escrever bem, adquirir conhecimento, ser digno e ter um bom convívio social. Em todas essas vivências, a leitura é vista como porta de entrada central para a cidadania.

Partindo do atual cenário tecnológico, temos como objetivos neste estudo mostrar e sugerir o potencial do uso das redes sociais, em específico o *Facebook*, enquanto recurso pedagógico e educativo e como veículo de motivação para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, para tanto, aplicamos um projeto de leitura e escrita pautado no uso dessa rede social desenvolvido no Ensino Fundamental II.

Nesses termos, verificamos a magnitude de uso dessa rede social, como recurso didático-pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita através de suas práticas das mesmas, mediadas pelo acesso e produção de gêneros textuais e digitais que entrecruzam e permeiam esses espaços virtuais.

LEITURA E ESCRITA MEDIADOS POR GÊNEROS TEXTUAIS/DIGITAIS

Desde os primórdios, o ser humano sente a necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, essa necessidade reflete a ideia vital de usar a linguagem verbal para tal fim. De acordo com Bakhtin (1997), que sustenta a tese de que na comunicação é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero do discurso, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Portanto, toda comunicação verbal se insere nos gêneros a partir dos textos. Neste

sentido vemos a necessidade da centralidade da noção de gênero como processo sociointerativo da produção linguística.

Assim, partimos da perspectiva de que “só é possível se comunicar verbalmente a partir de um gênero textual.” É importante destacarmos aqui a concepção de língua, entendida aqui como atividade social, histórica e cognitiva. Neste sentido, a ênfase adotada privilegia a natureza funcional e interativa da língua e não se prende a aspectos formais e estruturais da linguagem.

O termo gênero textual, no sentido discursivo empregado por Marcuschi (2003), se refere “a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócio - comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e por sua composição característica.” Esses gêneros textuais em sua forma discursiva obedecem, sobretudo, a um suporte ao qual o veicula e que serve de instrumento de apoio para sua composição.

Marcuschi (2003) define suporte como: “a superfície física, em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto, imprescindível para que o gênero circule na sociedade.” Essa noção de suporte, na atualidade deve ser ampliada também para suportes virtuais, já que na contemporaneidade surge um novo termo para gêneros em suporte virtual, que são os gêneros digitais.

Com a popularização da internet novas formas de comunicação foram surgindo, com isso, algumas concepções de gêneros tiveram que ser reformuladas e reelaboradas, pelo surgimento do termo e das particularidades dos gêneros digitais. É neste sentido que devemos pensar a internet como possibilidade de expansão de novas formas de aprendizagens e de novos mecanismos que favorecem esse aprendizado.

É notável a contribuição que as novas tecnologias trouxeram para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, como também as novas configurações para a linguagem propiciada pelo uso das mídias digitais. Portanto, tanto a leitura quanto a escrita, atualmente, são pré-concebidas em função do que permitem os gêneros digitais.

Portanto, devemos considerar essa nova maneira de visualização dos ambientes de aprendizagem, visto que a comunidade escolar, hoje, é outra. A informação está em toda parte, todos estão conectados com o mundo e o mundo está conectado em todos. É expansivo o uso que se faz da internet através de redes sociais.

Considerando, pois, a importância dos gêneros digitais no nosso tempo, preciso apresentar a visão de Marcuschi sobre o tema. Com a propagação do uso cada vez mais acentuado da internet, fizeram emergir outras formas textuais que acompanhassem o avanço tecnológico social. Marcuschi (2003), denominou de gêneros emergentes, os gêneros aflorados durante essa evolução, e a literatura faz circular essa noção de gênero na academia.

Os grandes avanços tecnológicos fizeram surgir no século XXI algumas tecnologias para tornar a vida do ser humano cada vez mais prática. Cada vez mais prática: o computador, a rede (a web), a Internet entre outros. Com isso, contribuíram para o aparecimento de novas práticas de compreensão da leitura e escrita, fazendo emergir novas concepções de gêneros até então existentes.

Essa nova maneira de olhar para os gêneros textuais, agora digitais, trazem novos desafios para sua análise e compreensão. Segundo Marcuschi (2010), esses novos gêneros, advindos do uso e aplicação das novas tecnologias, se tornaram um recurso em potencial para o professor e consequentemente para o aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, esses jovens estão cada vez mais se integrando ao mundo da Informática, através das redes sociais (*Orkut, Blogger, Youtube, Facebook, WhatsApp* etc.).

Com esse advento, muitos gêneros emergiram e materializaram-se no meio virtual, trazendo novas formas de comunicação gerada pela criatividade do internauta. Mas, mesmo assim, continuam tendo como referencial velhas bases que, como afirma Marcuschi (2003), foram transmutadas de gêneros já existentes para um digital ou emergente. O *e-mail*, o *blog*, o *chat*, o *fórum*, o *Orkut*, o *Facebook*, *WhatsApp* podem ser usados

pelo professor, já que seus alunos as utilizam frequentemente, de forma a ampliar suas possibilidades comunicativas e propiciar novas opções de leitura e escrita no espaço escolar.

Esse novo e complexo modelo textual desenvolvido eletronicamente requer o olhar para o texto muito além da materialidade do texto, aflora-se, então, o “prazer de desfigurar, transformar, recriar o texto” (CHAVES; SOARES, 2009, p. 172), chamamos este fenômeno de *webliteratura* ou *literatura digital*. Essa literatura vem ganhando espaço e adeptos no meio social na contemporaneidade. E é a partir desse fato que se concebe a leitura em uma nova perspectiva.

A leitura nesse novo cenário ganha elementos que caracterizam os gêneros que permeiam a virtualidade. Mas, devemos compreender que quando falamos em literatura digital ou *webliteratura* nos referimos aos gêneros textuais produzidos no meio virtual. Segundo alguns autores (HAYLES, 2009; SPALDING, 2010; *apud* ROJO& MOURA 2012), a literatura ambientada no meio virtual é aquela em que sua produção se concretizou no meio virtual.

Essa literatura precisa e deve ser criada em primeira geração com o uso do computador e lido em uma tela de computador. Esse tipo de literatura necessita de som, hiperlinks, imagens, interatividade, romper com a linearidade dos textos canônicos. Neste sentido, utilizar de forma adequada os recursos que são fornecidos pela tecnologia digital. Para exemplificar alguns gêneros que fazem parte dessa nova literatura podemos citar: *poesia hipertextual* (ou *ciberpoesia*), *prosa digital*, *hiperconto* etc.

Embora o ambiente virtual ofereça recursos multimídia de criação, dessa forma, como áudio, fotografias, desenhos, movimentos, hiperlinks, recursos literários, quebra de linearidade, dentre outros, o ponto central da literatura digital deve ser o texto escrito, preservando, dessa forma, seu caráter literário. (SPALDING, 2010 *apud* ROJO&MOURA, 2012, p.102)

Com isso, notamos que esses novos gêneros criados na virtualidade são versões dos gêneros canônicos que são adaptados ou readaptados para

acompanhar as novas gerações. Os autores dessa literatura digital hibridizam esses gêneros para provocar novos efeitos de sentidos em seus leitores e para que os leitores sintam a curiosidade de fazer tais leituras.

Os recursos multissemióticos, como artes digitais, desenhos gráficos, jogos digitais, animações dentre outros elementos semióticos, se constituem em “processos interativos que aumentam as produções de sentidos”. Assim, os leitores podem fazer inferências na organização do texto potencializando a sua significação ou ressignificação e o poder de modificar seu desfecho. (DIAS, 2012, p. 102). A partir dessa nova forma de fazer literatura, surgem novos leitores que, para Hyles (2009): o leitor, ao se deparar com a literatura digital, já chega com um conhecimento de leitura preestabelecido, regido pelas leituras canônicas das obras impressas e pelas convenções por elas estabelecidas.

Neste sentido, o profissional (professor) deve partir do conhecimento que o aluno já traz sem menosprezá-los ou criticá-los, que servirão para ampliar e apresentar outros que vão sendo adquiridos e potencializados em ambientes virtuais a partir dessas novas literaturas. Assim, os educadores devem atuar, conforme Rojo (2009), inseridos nos *multiletramentos*, “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.” É a partir desses letramentos que o leitor estará preparado para recepção, apreciação e a produção desses novos gêneros.

A seguir apresentaremos um esboço da rede social *Facebook* já que este é o nosso foco de trabalho, visando como esse recurso pode contribuir para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita nesse ambiente virtual.

REDES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os seres humanos, em geral, são pessoas que nascem para viver e conviver em grupos sociais, podemos dizer que são seres de natureza social.

Visto que estão inseridos em sociedade a qual pertencem e que procuram se socializar com sociedades de outras culturas. Através disso, vão desenvolvendo laços e relações por toda a vida seja no âmbito familiar, na escola, na comunidade, no trabalho; em suma, essas relações sociais se configuram como redes que se fortalecem nas esferas de seus convívios.

Assim, como na sociedade em que vivemos cada indivíduo possui uma função social a qual desempenha, por isso ocorre o fenômeno denominado redes sociais (virtual), que se caracteriza na relação entre indivíduos, de acordo com seus graus de afinidades por uma determinada temática.

Na visão de Marteleto (2001), as redes sociais representam “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados.”. Vale ressaltar, que nas últimas décadas, os avanços provocados pelas tecnologias da informação e comunicação têm alavancado o trabalho pessoal em redes, e esse instrumento passou a ser percebido como instrumento organizacional.

Esse fato vem aumentando com relação ao surgimento de várias redes sociais. Podemos definir primitivamente rede, como a forma de capturar a caça para subsistência. Transpondo essa noção para o meio digital podemos dizer que rede é assim compreendida: como um instrumento de captura da informação digital (FANGHINELLI; MARCON; MOINET; 2004).

Obedecendo a esta perspectiva, Capra (2002) aponta para a importância das redes organizacionais digitais.

[...] na era da informação – na qual vivemos – as funções e processos sociais organizam-se cada vez mais em torno de redes. Quer se trate das grandes empresas, do mercado financeiro, dos meios de comunicação ou das novas ONGs globais, constatamos que a organização em rede se tornou um fenômeno social importante e uma fonte crítica de poder. (CAPRA, 2002, p. 267)

De acordo com o dinamismo das redes em ambiente virtual, que ocupam espaços funcionais como recursos de compartilhamentos de

informação e do conhecimento, esses espaços virtuais funcionam como mecanismo de troca de experiências, gerando informações relevantes na área em que seus participantes atuam.

Esses *softwares* de colaboração social, ou seja, rede social refere-se a aplicações virtuais que são regidas por um espaço comum de interesses, metas, objetivos, em colaboração comum, para a partilha de informação e conhecimento, interação entre os internautas interligados através da comunicação.

As redes sociais têm sido ultimamente alvo de inúmeras pesquisas e estudos, proporcionados ora pelas ciências exatas ora pelas ciências sociais; dessa forma não deixando de mencionar a preocupação que as ciências computacionais para as concepções ou visões inerentes a estes estudos. Com base em alguns autores, podemos resumir os estudos voltados para as redes sociais em duas teorias, a saber: Teoria dos seis graus e Teoria dos grafos.

Segundo Nascimento (2008), a teoria dos seis graus foi criada por Instaley Milgran em 1967, sendo necessárias seis ligações entre amigos para cada duas outras quaisquer de internautas que também estejam interligados (conectados). Apesar de distante na cronologia, ainda se aplica seus conceitos, na proporção em que as ferramentas sociais da web 2.0 possibilitam a conectividade, a partilha de conhecimento e informação entre os internautas interligados pelas redes sociais, surgindo comunidades e relações de amigos.

A segunda teoria das redes sociais, de acordo com os estudos, é a que se refere aos grafos. Erdős e Rényi propuseram a teoria dos grafos randômicos, ou seja, a conectividade aleatória. Confirmando esta teoria, Watts (2003) afirma que as redes sociais são aleatórias, neste sentido, ambas as conexões se fazem entre nós de redes e elas se estabelecem de forma aleatória. Essas duas teorias têm como objetivo auxiliar no entendimento da complexidade da realidade atual, cada vez mais conectadas pelas redes sociais.

3.1 A REDE SOCIAL *FACEBOOK* ([HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM](https://www.facebook.com))

A rede social *Facebook*, criada a 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e alguns colegas, discentes da Universidade de Harvard, a rede social mais difundida e utilizada em todo o mundo. Inicialmente, os discentes criaram este *site* para se comunicar entre si compartilhando informações relacionadas com a troca de conhecimentos acadêmicos.

Educause (2007), diz que: a rede social *Facebook* oferece várias ferramentas e aplicativos para facilitar o manuseio por seus usuários e para que obtenham êxito e desempenho ao acessar a rede. Esses recursos disponibilizados pelo Facebook permitem aos membros partilhar e comunicar as informações e seus conhecimentos de forma interativa, como também, adicionar fotos, chamadas de vídeos, bate-papo, comentários, ligações, enviar mensagens, conversar em tempo real, entre outros. O usuário pode controlar o acesso de quem pode ou não acessar à informação específica ou realizar determinadas ações.

Atualmente, as redes sociais ganham impulso com a popularização da internet e avançam cada vez mais. No ritmo que estão às redes sociais acompanham os avanços cometidos pelas tecnologias. Nesta prerrogativa as redes sociais se configuram como uma nova possibilidade de partilhar conhecimentos, informações e contatos. A rede social em destaque e que a cada dia cresce é a rede social *Facebook*. No mundo inteiro, as pessoas estão sempre mais conectadas, isso tudo pela facilidade de navegação nesses *sites* sociais.

Esse fato de expansão da rede social *Facebook* refere-se a uma forma de interação social global. Tal interação aflora a partir de comentários de perfis, participação em grupos fechados, aplicações de jogos, entre outros. O *Facebook* é um espaço virtual dinâmico, interativo que reúne e conecta inúmeras pessoas.

Segundo estudos, o *Facebook* é a rede social mais utilizada por universitários. Com base nessa informação, introduzimos este recurso na Educação Básica, em específico, no Ensino Fundamental II, através de um

projeto de ensino da leitura e escrita da língua materna (Língua Portuguesa) mediada pela internet a partir dos gêneros textuais no *Facebook*.

Esta rede social é de fácil acesso para todos independente de idade e desempenho, porque, hoje, as crianças são “outras”, sabem como ninguém manusear o computador e outros dispositivos digitais. Em consequência disso, o uso do *Facebook* se torna frequente, daí surge à relevância em trabalhar este recurso como meio educativo nas aulas da leitura e escrita da língua materna.

A seguir, visitaremos o processo da leitura e da escrita como uma nova possibilidade de ensino mediada pelo *Facebook*.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS MEDIADAS PELO *FACEBOOK*

A leitura é um processo complexo que requer do leitor atenção para as várias possibilidades de compreensão que a leitura proporciona. Não lemos apenas sinais gráficos escritos para a oralidade, podemos ler várias outras linguagens. Exemplos: imagens, textos escritos, símbolos, gestos, expressões faciais, elementos não verbais (sorriso, silêncio, expressão facial).

A leitura é compreensão e atribuição de sentidos: “A leitura é uma atividade cognitiva, tem caráter multifacetado, multidimensionado, sendo um processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução.” (KLEIMAN, 1989, p. 28).

Podemos dizer que a leitura é um processo interativo que depende de vários níveis de compreensão do mundo. Nesse processo temos que ativar todo nosso conhecimento adquirido durante a vida, é a partir desses conhecimentos de mundo que vamos fazendo inferências para compreender o texto, a imagem, o gesto e entre outros.

Na atualidade, não é suficiente saber ler, mas também ser letrado. Magda Soares (2000) define letramento como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 200, p. 47). Com isso, devemos orientar nossos

alunos para a leitura; no entanto ensinar a aplicabilidade dessa leitura em várias situações.

Se estivermos em ambientes virtuais, devemos ler e escrever obedecendo e seguindo os parâmetros de leitura e escrita que o ambiente comporta. Mas, se estivermos em um ambiente social como: escola, faculdade, devemos obedecer aos critérios formais dessas instituições para evitarmos incompreensões.

A contemporaneidade, com o advento da internet e as novas tecnologias, tem exigido leitores e escritores mais práticos com relação aos letramentos. As mídias contribuíram para o contexto escolar com textos multimodais e multissemióticos que combinam vários elementos semióticos (imagens, sons, hiperlinks, cores, áudios).

Assim, o que chamávamos de letramentos, agora, nesse cenário, é empregado o termo multiletramentos: “Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros.” (DIAS, 2012, p.96). O ensino da escrita e da leitura é pautado agora sobre a égide de uma nova abordagem, a partir dos gêneros.

O ensino da escrita é complexo visto que, quando falamos ou lemos, preenchemos algumas lacunas deixadas pela fala através dos gestos do nosso corpo. Na escrita isso não é permitido. Temos que ser claros e objetivos para que o leitor compreenda a mensagem que se pretende transmitir através do texto materializado na escrita. Escrever é materializar uma informação que se deseja transmitir.

Atualmente, escrever requer habilidade e manuseio de várias ferramentas no meio virtual. As lacunas deixadas agora podem ser preenchidas através de hiperlinks. Nesse sentido, o texto agora se configura como uma teia em que a partir de cliques vão abrindo outros novos textos partindo dos hiperlinks. Essas formas de conceber leitura e escrita colocam desafios para as teorias e aos letramentos que se configuram até então.

A escrita em ambiente virtual requer do escritor, aluno, professor uma nova habilidade para olhar para o texto. Isso acontece porque o ambiente virtual mediado pela internet oferece mecanismos de confecção de um texto que amplia as possibilidades da escrita. No ambiente virtual um texto escrito pode conter hiperlinks, que vão dando margens para novos textos formando assim um hipertexto. Esse termo se refere aos textos em meio virtual que agrega links, som, imagem, cores e que possibilitam uma nova forma de leitura e compreensão.

Em síntese, o texto escrito é a materialização da linguagem pelo uso da língua, os vários gêneros representam a forma de trabalhar e abordar a linguagem em sua forma escrita, enquanto a forma de enunciados diversos do cotidiano das diversas esferas da sociedade diz respeito aos gêneros discursivos os quais os utilizamos no nosso ambiente escolar.

Abordaremos a seguir a idealização de um projeto de leitura e escrita em ambiente virtual na rede social *Facebook*.

PROJETO *FACEBOOK*: MONITORIA VIRTUAL

Com o advento da internet, várias mudanças vêm ocorrendo na maneira de ensinar a leitura e a escrita. A informação se encontra em toda parte, os alunos atuais já possuem o conhecimento do uso das tecnologias (celulares, tablets, notebooks etc).

Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. (SERRES, 2013, p. 19)

Essas novas clientelas que chegam à escola não aprendem da mesma forma que seus antepassados aprenderam. Agora esses alunos são nativos digitais, visto que nasceram no “boom” da internet. Com isso, novas

maneiras de conceber o ensino-aprendizagem são inseridas as novas tecnologias em nossas salas de aulas para acompanhar esse ritmo e proporcionar a aprendizagem significativa dos discentes.

Defendemos o uso da rede social *Facebook* como uma possibilidade de entrecruzarmos esses conhecimentos. De maneira que essa é sem dúvida a rede social que mais atrai adeptos e que os jovens a usam sem nenhuma dificuldade. Por se tratar de um ambiente virtual, poderemos ter alguns atropelos no manuseio formal de tal recurso, mas isso não possibilitaria uma nova maneira de ensinar e motivar nossos alunos a aprender: Então, “por celular, tem acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, todo o saber: circulam, então, por espaço topológico de aproximações [...]” (SERRES, 2013, p.19).

Essa rede social é a maneira de relacionar, compartilhar, discutir, informar e interagir com várias pessoas ao mesmo tempo em tempo real. Novos laços de afinidades são reinventados a todo o momento pela participação em redes sociais. “[...], prova disso, a força de atração do *Facebook*, quase equivalente à população do mundo.” (SERRES, 2013, p. 23). Isso se configura como outro fator importante para inserir o *Facebook* como ambiente de aprendizagem em nossas salas de aulas.

Nossas salas de aulas são permeadas e influenciadas por estas tecnologias as quais devemos fazer uso para atrair a atenção e a aprendizagem dessa nova clientela. Para isso, devemos usar as redes sociais como recurso metodológico-pedagógico. Formulando, assim, uma inserção desses novos elementos como forma para facilitar a aprendizagem e a práticas de multiletramentos concisas com a realidade vivenciada:

Uma escola, uma sala de aula, um campus, um auditório universitário representa concentrações de pessoas, de estudantes e professores, livros em bibliotecas, aparelhagem nos laboratórios...Todo esse saber, essas referências, esses textos, esses dicionários se encontram agora distribuídos por todo lugar; na sua própria casa – até observatórios! -, eles estão por todos os espaços por onde você se desloca. (SERRES, 2013, p.26)

Esse cenário mundial foi favorecido pelo uso da internet e essa rede a todo instante cresce e se entrecruza com novas formas de relações para aprimorar as já existentes. O ser humano precisa e deve acompanhar esse avanço. Esses reflexos são percebidos na sociedade, na rua, no nosso meio de convívio social e o mais importante no ambiente escolar. O ambiente escolar precisa ser pensado a partir dessas novas tecnologias e que o uso de tais seja propício para favorecer ao processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Partindo de toda essa magnitude de avanços tecnológicos, propomos aqui um projeto virtual de monitoria da aprendizagem de discentes da educação básica mediados pelo *Facebook*.

PROJETO MONITORIA VIRTUAL

Tema: Práticas de leitura e escrita digital – Mafalda nossa personagem predileta **Problemática:** Trabalhar e inserir as mídias digitais no ambiente escolar, possibilitando o despertar do interesse do aluno pela leitura e escrita no ambiente virtual, favorecendo a inclusão dessas mídias nesse contexto. Aqui vamos usar as várias mídias partindo da inserção delas no uso do *Facebook* como recurso pedagógico. **Justificativa:** Com o advento da internet, as novas tecnologias apresentam novas possibilidades para motivar a aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente virtual. A internet se configura como uma fonte inesgotável de informações e conhecimentos partilhados que proporcionam aos usuários conhecer e vivenciar novas experiências. Todo esse aparato digital favorece ao aprendiz virtual, pois há várias ferramentas para aprofundar seu conhecimento estudantil. Pretendemos com este projeto influenciar o uso do *Facebook* como recurso pedagógico complementar das aulas presenciais no Ensino Fundamental II. **Objetivos:** Desenvolver o hábito da leitura através do *Facebook*; -Reconhecer gêneros textuais diversos que circulam no meio digital; -Desenvolver a escrita formal em ambiente virtual; **Conteúdos: Conceituais:** Facebook; leitura; escrita; gêneros textuais; estratégias de leitura; formas de

escrita; músicas; contos; poesias; tirinhas; etc. **Procedimentais:** Construção de perfil pelo aluno no *Facebook*; participação no grupo do *Facebook*; leitura virtual; escrita virtual. **Atitudinais:** Prazer e hábito pela leitura e escrita; leitor autocrítico e escritor para diferentes ambientações virtuais. **Disciplinas:** - Língua Portuguesa; Arte e Informática. **Metodologia:** As aulas serão presenciais e sua complementação será de forma a distância. Nas aulas presenciais os alunos construirão no laboratório de informática da escola seu perfil no *Facebook*, o professor reunirá todos seus alunos em um grupo no *Facebook*. Seguindo cada um assume a responsabilidade de participar das aulas à distância através do grupo. Ao concluir esta etapa o professor expõe o planejamento das aulas. **Produção final:** Apresentação do projeto desenvolvido para toda comunidade escolar, motivando nos demais a inclusão das mídias tecnológicas no contexto escolar. Tarde cultural apresentação do grupo do *Facebook*, leitura de várias tirinhas, oficinas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos com as tirinhas analisadas, comentário oral de cada aluno sobre o projeto. **Recursos a serem utilizados:** computador com internet; laboratório de informática; data show; cd, dvd; microfone; máquina fotográfica, caixa de som; notebook etc.; **Registro do processo:** fotografias, gravação, filmagem, exposição de todo material no grupo. **Avaliação:** será de caráter contínuo, diagnóstico, formativo e somativo observando a contribuição de cada aluno no processo. Participação, interesse, dedicação, postagens em dia, atualização do grupo e exposição de todo material para os demais. **Divulgação:** Através do grupo no *Facebook* e da apresentação na escola para toda comunidade escolar. (PROFESSORQPESQUISADOR, 2019)

Apresentamos uma proposta de um projeto para trabalhar a leitura e a escrita no meio virtual a partir do *Facebook* e vale salientar que, embora seja, uma proposta para o Ensino Fundamental II, pode ser modificada e alterada para adaptar a diferentes níveis de aprendizagem.

APLICAÇÃO DO PROJETO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O Projeto Monitoria Virtual foi aplicado no Ensino Fundamental II, em um grupo de alunos, composto por 25 alunos (as) do 9º Ano, da rede estadual regular de ensino no estado da Paraíba na cidade de Campina Grande-PB. Inicialmente, fizemos uma ponte de interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Informática, para conseguirmos alcançar o nossos objetivos em favorecer o aprendizado da leitura e da escrita no ambiente virtual mediado pelo *Facebook*. A partir do contato com os alunos na referida escola, percebemos que muitos alunos conheciam a rede social *Facebook*, mas não tinham seu perfil na rede. Com isso, surge nosso interesse em inserir estes alunos no âmbito das novas mídias levando até eles a utilização da rede social *Facebook* como recurso pedagógico de aprendizagem.

No decorrer do projeto conduzimos os 25 alunos para o laboratório de informática da escola com o objetivo de criar o perfil de cada aluno. Foi um momento de curiosidade, de novidade, de atração e entretenimento. Todos ficaram entusiasmados com a possibilidade de estar em contato com o computador. Ensinamos os procedimentos de manuseio inicial dos computadores e deixamos todos os alunos utilizarem essa tecnologia. Demos o comando, solicitando para irem para a página do navegador da internet o Google, eles obedeceram e acataram o comando, depois pedimos que digitassem o nome *Facebook* e surgiu então a página inicial do *Facebook*, em que havia todas as informações para criação de um perfil.

Na criação do perfil, muitos alunos não conseguiram criar porque a internet era de baixa qualidade e apenas estava pegando internet dois computadores das 10 máquinas que havia no laboratório. Nesse momento, tivemos muita do projeto dificuldade na criação do perfil, então, orientamos outras atividades no computador. Essa etapa durou 3 horas aula. Nas criações dos perfis no *Facebook*, muitos alunos conheceram e usaram outras tecnologias (a câmera fotográfica, o celular), a todo tempo despertando o interesse dele para usar este instrumento em sua vida diária.

Ao finalizar a criação de todos os perfis, nós criamos um grupo no *Facebook* privado para o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita. O grupo se chamou Monitoria Virtual – Mafalda, minha personagem predileta. Esse grupo teve como objetivo servir como um recurso que favoreça ao estudante um acompanhamento virtual para o aperfeiçoamento de sua capacidade leitora e escritora mediada pela tecnologia. Esse instrumento, por sua vez, serviria nas aulas de língua portuguesa como complementação dos estudos e como uma forma de utilizar as mídias para a aprendizagem dos discentes.

Nosso projeto foi idealizado para um bimestre letivo, neste sentido, notamos no decorrer das aulas, que os alunos estão desenvolvendo suas atividades no grupo e a participação em sala melhorou significativamente. É notável constatar as contribuições favoráveis que o grupo digital trouxe para o ensino da leitura e da escrita nessa turma. A maioria dos alunos chega em sala comentando sobre algumas informações das leituras feitas no *Facebook*, faz comentários no grupo e notamos também que eles estão escrevendo com mais facilidade e lendo com mais desenvoltura. Nessa turma tínhamos muitos problemas envolvendo o celular, agora, eles estão utilizando esse instrumento para acessar seu *Facebook* com fins pedagógicos e para fazer suas atividades escolares.

CONCLUSÃO

No processo ensino-aprendizagem faz-se necessário o uso do processo de leitura e escrita da língua materna. Esse processo é relevante para obtermos o conhecimento em vários contextos sociais. Nesse sentido, torna-se importante o ensino da leitura e da escrita sobre um novo prisma, agora mediados pelas novas mídias.

A sociedade evolui, e a nossa está avançando cada dia mais, a cada nova geração que surge os avanços tecnológicos as permeiam. Dessa maneira as abordagens devem acompanhar estas gerações. Hoje, propomos o trabalho da leitura e da escrita no viés do *Facebook*, visto que esse recurso

dominou os jovens e com isso queremos utilizá-lo para mediar o conhecimento dos mesmos.

O trabalho com as novas mídias, através de gêneros textuais e digitais diversos propiciam aos envolvidos uma nova maneira de atuar dentro das salas de aulas, em que os alunos são “outros”, pois têm a seu favor informações espalhadas por todos os lugares. Portanto, é essencial o uso delas no ambiente escolar para nortear o processo de aprendizagem e obtenção do conhecimento. A informação está por toda parte, mas o professor deve orientar seus alunos para que este desperte interesse em selecionar, adequadamente, os seus conteúdos.

Em suma, o trabalho mediado pelo *Facebook*, através de gêneros textuais e digitais tem mostrado que o uso das redes sociais, tanto em outros trabalhos realizados quanto no presente estudo funcionam e trazem resultados significativos para os aprendizes e com isso tornam o trabalho do professor mais interativo. Como demonstrado, este trabalho traz como contribuição aspectos teórico e metodológico do uso dos gêneros textuais e digitais e como abordar o *Facebook* como recurso didático no ensino da língua materna. Trata-se de um estudo inicial, porém, apresenta resultados positivos para a inserção das mídias no ambiente escolar e para a aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CHAVES, Lilia Silvestre; SOARES, Izabel Cristina Rodrigues. *Leitor e autor na era da textualidade eletrônica*. In: SALES, Germana; FURTADO, Marli (Orgs.). *Linguagem identidade cultural*. João Pessoa: Ideia, 2009. ISBN 978-85-7539-464-9.

DIAS, Anair Valênia. *Hipercontos Mutissemióticos: para a promoção dos multiletramentos*. In.: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

EDUCAUSE; (2007). *7 Things You Should Know About Facebook II*. [Online]; disponível em http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7_02.pdf e acedido em 26.Março.2010.

FRANCHINELLI, Ana Cristina; MARCON, Christian; MOINET, Nicolas. *A prática da gestão de redes: uma necessidade estratégica da sociedade da informação*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/socinfo/info14.htm>>. Acesso em: 11 out. 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELETO, Regina Maria. *Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

NASCIMENTO, J. S. (2008). *Relacionamento Virtual: uma reflexão a partir da teoria Aristotélica da amizade*. *Prometeus Filosofia em revista*, Ano 1 - n.º 2 Julho-Dezembro.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. Tradução de Jorge Bastos.

WATTS, D. J. (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age*. New York: W.W. Norton & Company. Wellman, B. (2002). *Little boxes, globalization and networked individualism*. In M. Tanabe, P. van den Besselaar & T. Ishida (Eds.), *Digital cities II: Computational and sociological approaches*, 10-25. Berlin: Springer-Verlag. <https://www.facebook.com>.

USO DE RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO: A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR BILÍNGUE

Sílvia Lima Oliveira dos Santos

INTRODUÇÃO

Embora já se discuta o papel das tecnologias na sala de aula e suas vantagens no ensino de línguas (FURLAN, 2015; ARRUDA E PAIVA, 2017; SILVA, FRANÇA e SILVA, 2020), ainda é incipiente no Brasil a temática do uso de recursos digitais na educação domiciliar. A saber, a prática desta modalidade educacional ainda não está regulamentada no Brasil, embora seja praticada em muitos países, atendendo a necessidade de algumas famílias (ARRUDA E PAIVA, 2017).

Nesse momento, em muitas nações do planeta, vive-se a realidade do distanciamento social, estratégia utilizada por alguns países para conter a disseminação do novo Coronavírus (Covid-19) (WINTHROP, 2020). Muitos pais se viram sem opção, as aulas foram canceladas, escolas estão fechadas, crianças em casa. O que fazer? Os pais se tornaram educadores da noite para o dia e precisaram usar a criatividade para prepararem atividades e distrair as crianças, sendo este um relato de experiência própria.

Por vezes, a tecnologia acabou sendo colocada como uma das causas do distanciamento entre pais e filhos, assim como no atraso de desenvolvimento em algumas crianças, sendo apresentada como vilã no ambiente familiar (LAZĂR, 2015; SMART, 2019; SALEH, 2020; LAFRAIA, 2020). Com certeza seu uso excessivo, sem supervisão, é prejudicial ao desenvolvimento infantil (SOUZA, 2015; SMART, 2019). Estudos comprovam os malefícios de seu mau uso para a saúde das crianças, tanto que há um limite estabelecido pela Organização Mundial de Saúde – OMS - para o uso de telas segundo a idade da criança (ONU BRASIL, 2020).

Porém, a pandemia, e seu impacto na educação, por meio do fechamento das escolas, evidenciou pelo menos duas coisas. Em primeiro lugar: é preciso discutir a educação domiciliar no Brasil, regulamentar e dar ferramentas aos pais, para que saibam como proceder. Assim, mesmo aqueles que não optem por educar em casa, poderão aprender como podem participar mais ativamente da educação dos filhos. E em segundo lugar: a tecnologia pode ser uma grande aliada da educação, se usada da forma correta, sem excessos e com supervisão.

Sendo assim, esta temática se apresenta relevante e o presente capítulo se configura como um estudo exploratório teórico, utilizando a revisão bibliográfica. O objetivo foi levantar informações sobre o potencial uso da tecnologia na educação domiciliar bilíngue, assim como os benefícios de utilizar recursos digitais como ferramenta de apoio no processo de ensino, seja ele na escola, remoto ou domiciliar.

DESENVOLVIMENTO

Nas palavras de Arruda e Paiva (2017), uma vez que estamos em uma era de transformação, devido ao avanço das tecnologias e da disseminação do conhecimento de forma global pela internet, a escola precisa passar por um processo de mudança e adaptação. A escola, assim como o profissional que está envolvido no processo de educação, não podem ficar parados diante desta realidade, mas precisam apropriar-se destas ferramentas para fortalecerem o processo ensino-aprendizagem.

Este capítulo reúne opiniões de pesquisadores da área, referente ao uso da tecnologia na educação, a educação bilíngue e a tecnologia para produzir letramento, e o contexto da educação familiar. Além disso, apresenta novas perspectivas para a tecnologia na educação no mundo pós-pandemia.

USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Na visão de Furlan (2015), o papel do docente e toda a estrutura educacional está sendo reconfigurada nesta nova era, mais interativa e tecnológica. O autor destaca que o professor precisa utilizar a tecnologia como uma ferramenta, mas ir além de conceitos, levando ao nível de comunicação socio-interacional. Para ele, essa nova forma de enxergar a tecnologia é uma espécie de desconstrução de conceitos estabelecidos, consolidando novas práticas de ensino.

Nas palavras de Silva, França e Silva (2020), usar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem pode potencializar o ensino de língua inglesa. Segundo os autores, o uso correto destes recursos pode ajudar a desenvolver a autonomia dos alunos, desde que o haja oportunidades para enfatizar a interação, cooperação e colaboração, desenvolvendo e ampliando as quatro competências: leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão (*listening*).

De acordo com Souza (2015), Smart (2019) e Hirsh-Pasek e Golinkoff (2020), a tecnologia traz benefícios ao aprendizado, desde que usada de maneira adequada, para reforçar os conteúdos aprendidos em aula, em conjunto com a matéria elucidada pelo educador.

Para Lazăr (2015), recursos digitais podem ajudar a apoiar desenvolvimento social, cognitivo e linguístico das crianças. Além disso, podem ajudar no aprendizado da linguagem, pois o uso dessas tecnologias por meio de jogos e recursos direcionados e adequados à idade pode aumentar a capacidade de leitura, escrita e narrativa.

Nos estudos de Otterborn, Schönborn, Hultén (2019) com profissionais de pré-escola na Suécia, os principais benefícios pedagógicos do uso de tablets foram as oportunidades de fornecer tarefas significativas de aprendizagem e adaptabilidade digital. Porém os autores citaram como limitações as expectativas de integrar atividades com o tablet, diante da falta de habilidades digitais. Sendo assim, para um melhor aproveitamento, os professores recomendaram nas entrevistas que deveriam ser definidos diretrizes curriculares mais claras e o treinamento adequado para a

aquisição de competência digital, para a implementação com sucesso do uso de tablet nas aulas da pré-escola.

Sendo assim, a tecnologia tem sido utilizada com bons resultados não somente em espaços formais de ensino, como a escola, mas também em espaços não formais de ensino, como museus, zoológicos e aquários. Esses espaços estão incluindo cada vez mais recursos digitais para aumentar a interatividade, melhorando a experiência do visitante, com o intuito de construir um aprendizado ecológico e científico (SANTOS, SANTOS E GIORDANO, 2019; MELLISH *et. al.*, 2019).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Autores concordam que no novo contexto social em que vivemos, em um mundo transformado pela tecnologia e pela disseminação das informações, onde a comunicação exige novas habilidades, é importante ir além de alfabetizar, é necessário realizar o letramento dos alunos (FURLAN, 2015). Muito além de ler e escrever, o sistema educacional deve ser capaz de transmitir ao aluno habilidades de multiletramento, que incluam a multimodalidade (referente aos canais de comunicação e mídia) e o multiculturalismo (referente à diversidade cultural) (MEGALE, 2017).

De acordo com David (2016), a aquisição da língua materna é feita de modo natural, denominado inatismo, quando a criança é exposta ao *input* e desenvolve a linguagem. O autor continua e declara que a aquisição de uma segunda língua pode acontecer em um ambiente formal, no contexto escolar, onde aprenderá por meio de instrução em sala de aula. Nesse contexto, ela pode receber o ensino da linguagem escrita, ou seja, a alfabetização. No ambiente não formal, como no ambiente familiar, também pode haver aquisição de uma segunda língua, e esta será no contexto da comunicação social, da interação com os falantes de outra língua. Nesse sentido, sendo o Brasil um país de pluralidades, composto de um mosaico de culturas, não pode manter uma educação monolíngue, visto que sua população é essencialmente multilíngue (MEGALE, 2019).

Atualmente a educação bilíngue no Brasil está relacionada à educação indígena, à língua de sinais (línguas minoritárias) e às línguas inglesa, francesa e espanhola, de prestígio internacional, também conhecida como educação bilíngue de elite (DAVID, 2016; MEGALE, 2017).

De acordo com Suero (2020), os aplicativos educacionais podem contribuir para aumentar as habilidades de letramento e o conhecimento dos alunos bilíngues. A autora acredita que unir a alfabetização bilíngue com a alfabetização digital é o futuro do processo de ensino. Pensando nas ferramentas digitais, dentro do contexto da educação bilíngue, pode se dizer que existem muitos aplicativos disponíveis para o ensino de línguas, sendo que alguns deles podem incluir lições de linguagem e matemática em um segundo idioma. É crescente o número de aplicativos que são lançados para atender demandas educacionais.

Os estudos realizados por Rowe e Miller (2016) buscavam trabalhar a composição digital bilíngue / bilingue de alunos de quatro anos de idade. Esse projeto contou com o apoio de adultos, para que os alunos pudessem usar câmeras digitais e iPads adequados, equipados com aplicativos de escrita e desenho, compor e-books multimodais e multilíngues. As autoras concluíram que a capacidade de integrar fotos e gravações de voz com impressões e desenhos ofereceu novas oportunidades de aprendizado, as quais não estavam disponíveis na composição baseada em páginas. As possibilidades do uso de iPads no aprendizado foram moldadas pelas práticas de idioma e alfabetização locais.

Autores como Nemeth (2020) e Hirsh-Pasek e Golinkoff (2020) destacam que é preciso ter cuidado com tantas opções, sendo muito importante avaliar a qualidade educacional desses recursos, pois nem todo aplicativo que se apresenta como educacional traz resultados no desenvolvimento e no aprendizado. Na visão de Hirsh-Pasek e Golinkoff (2020) é preciso avaliar se os aplicativos são realmente ativos, envolventes, significativos e interativos.

Para Smart (2019), podemos e devemos aproveitar o que é bom e combater o que é mal na tecnologia. Isso pode ser feito avaliando o

conteúdo que será entregue para as crianças, mas também passando por uma revisão no conteúdo que os adultos da família estão consumindo nas mídias. Segundo a autora, é importante que as famílias adotem uma espécie de nutrição digital balanceada, com uma dieta de mídia estabelecida com bom senso. Assim como na nutrição alimentar, o que consumimos pode fazer mal, mesmo que seja bom, porém esteja em excesso, acima do nível apropriado para nossa saúde.

Concordando com esse discurso, Lazăr (2015) declara em seus estudos que os pais e educadores são responsáveis em equilibrar o uso da tecnologia, com o intuito de maximizar o desenvolvimento da criança, sem deixar que fique saturado demais com o acesso à tecnologia, e não seja capaz de desenvolver as habilidades motoras.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FAMILIAR

Em um cenário de crise no sistema educacional, com problemas de violência e desânimo, avançou o movimento pelo retorno da antiga prática de educação familiar. Nessa modalidade de educação, os pais decidem educar seus filhos em casa. Essa nova tendência repensa o histórico da sociedade e traz de volta a responsabilidade da educação para o ambiente familiar, aproveitando a atual disponibilidade de ferramentas para obter informação. Mesmo com uma possível crise na família moderna, esse movimento tem se fortalecido no Brasil (FEVORINI, 2009; ARRUDA E PAIVA, 2017).

Segundo Arruda e Paiva (2017), embora ainda não esteja regulamentada no Brasil, com o avanço de fenômenos sociais e da atual crise causada pela pandemia do Covid-19, aumentou a pressão pela regulamentação do *homeschooling* no sistema educacional brasileiro. A prática dessa modalidade já é oferecida há muitos anos em alguns países, como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Reino Unido, com 63 países no mundo que permitem esta modalidade de ensino. Nos Estados Unidos, milhões de crianças são educadas em casa, com uma taxa

de aproximadamente entre 15% e 20% de crescimento nesse número por ano.

Apoiado por alguns, criticado por outros, a prática da educação domiciliar divide opiniões. A regulamentação para a prática do *homeschooling* está em discussão no Supremo Tribunal Federal (STF), sendo cada vez mais discutido por pais e escolas. A legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases, declara que os pais ou responsáveis têm o dever de matricular os menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, pois a educação deve ser oferecida de forma gratuita e obrigatória pelo Poder Público (ALVIM, 2020; FERREIRA, 2020).

A situação da pandemia mudou o cenário da educação e abriu um possível caminho para a regulamentação. Segundo Alvim (2020), a relatora na Comissão de Educação de um projeto que tramita desde 2012 na Casa Civil apresentou em abril deste ano uma emenda à MP 934, que regulamentaria a educação domiciliar durante a pandemia.

Nessa emenda estaria prevista a educação básica domiciliar sob a responsabilidade dos pais ou tutores, desde que sejam observadas com a supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino. Destaca-se aqui que estar em distanciamento social não significa que a família está praticando *homeschooling*, assim como a flexibilização das atividades escolares não tem por objetivo incentivar essa prática, mas sim adaptar a educação, para não paralisar totalmente o ano letivo (ALVIM, 2020).

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

No cenário atual, após a disseminação do novo Coronavírus (COVID-19), enfrenta-se uma nova realidade. Escolas fechadas, espaços de convivência vazios, crianças e adolescentes confinados, famílias vivendo a realidade do distanciamento social.

Na visão de Winthrop (2020), o contexto de fechamento de escolas em escala mundial, devido à pandemia do vírus Covid-19, não tem

precedente na história. Alguns acontecimentos como desastres naturais, conflitos armados ou epidemias, podem até ter interrompido temporariamente as atividades nas escolas, porém de forma mais local, em países específicos ou pequenas regiões. Neste sentido, a autora acredita que embora os países que fecharam as escolas estejam adotando alguma forma de aprendizado remoto (materiais impressos, programas de rádio, aprendizado online em plataformas etc.), a maioria dos sistemas educacionais serão confrontados com uma dura realidade: retornar ao "normal" não será mais uma opção.

Segundo Winthrop (2020), essa situação pode ser uma alavanca para uma transformação necessária em muitos sistemas, que atualmente já estão obsoletos. Os sistemas escolares em escala mundial estão respondendo de forma adaptativa à crise desta pandemia, mas estas soluções que fornecem respostas imediatas úteis precisam ir além, estabelecendo as bases para uma educação melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compilar opiniões de diversos autores sobre o uso da tecnologia na educação bilíngue, com enfoque na educação domiciliar. Também se discutiu os benefícios de utilizar recursos digitais como ferramenta de apoio no processo de ensino, seja ele na escola, remoto, em ambientes não formais ou domiciliar. Atualmente se testemunha o surgimento de uma nova modalidade de educação, uma que não é totalmente formal, visto que não é praticada no ambiente escolar, nem mesmo se configura como educação domiciliar, uma vez que o conteúdo é ministrado pelos professores, de forma remota.

Vivendo as consequências de uma pandemia na educação mundial, é preciso questionar como os sistemas irão se preparar para o futuro. Embora a educação remota esteja acontecendo de forma adaptativa, e gerando muitas críticas, seja ela inclusiva ou excludente, essa é a realidade hoje. A educação remota pode salvar vidas, ela é uma estratégia de manutenção da

saúde e sobrevivência. Então, os profissionais envolvidos no processo de ensino precisam despertar, reconhecer que estamos em meio a um processo de desestruturação e mudança, e com resiliência, se reinventar.

Pensando que esta situação pode perdurar, uma vez que não há uma previsão de quando essa pandemia pode ser controlada, uma sugestão é que seja definido uma estratégia para aliar o uso de recursos digitais (smartphones, tablets, ipads etc.) para reforçar o que os alunos estão aprendendo com os professores em aulas remotas. Assim, os pais podem ajudar os filhos com o uso de aplicativos ou softwares educacionais, já estabelecidos pelo sistema de ensino e que vão fortalecer a interação e o relacionamento entre pais, professores e alunos.

Uma coisa é bem nítida nas tendências do futuro da educação: não poderemos fugir do letramento digital e bilíngue. No futuro próximo, as soluções educacionais podem vir de qualquer parte do mundo e ter alunos letrados digitalmente é importante para estar incluído nesse novo meio de educar, de ensinar.

Por esse motivo, hoje mais do que em qualquer outra época, os pais precisam ser novamente incluídos no processo de ensino. É preciso reconhecer que a educação deve ser compartilhada com a família, o professor assume um novo papel na educação, e a tecnologia deve ser vista como apoio e ferramenta de ensino, desde que seguida uma dieta digital balanceada para toda a família.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Mariana. *Regulamentação do homeschooling ganha novo fôlego em Brasília com isolamento por coronavírus*. Publicado em 21/04/20. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/04/21/regulamentacao-do-homeschooling-ganha-novo-folego-em-brasilia-com-isolamento-por-covid-19.htm> Acesso em: 06 jun. 2020.

ARRUDA, J. G. S.; PAIVA, F. S. *Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo*. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 43, p. 19-38, maio/ago. 2017.

DAVID, Ricardo Santos. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. *Revista Metalinguagens*, n. 6, p. 107-120, nov. 2016. ISSN 2358.2790.

FURLAN, M.E.M.C.O ensino da língua inglesa e o uso das tecnologias nas perspectivas da análise do discurso pecheuniano e da psicanálise. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, 2015.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. *Active, Engaged, Meaningful and Interactive: Putting the “Education” Back in Educational Apps*. Psychology Benefits Society (Website), 10/06/2014. Disponível em: <https://psychologybenefits.org/2014/06/10/active-engaged-meaningful-and-interactive-putting-the-education-back-in-educational-apps/> Acesso em: 08 jun. 2020.

LAFRAIA, Lorena Maria. *Quantidade de tempo ou tempo de qualidade: do que seus filhos mais precisam?* GAZETA DO POVO (Website) Publicado em: 21/03/2019 Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/quantidade-de-tempo-ou-tempo-de-qualidade-do-que-seus-filhos-mais-precisam/> Acesso em: 08 jun. 2020.

LAZĂR, Adriana. Pre-primary Educators and the Use of Digital Resources to Raise Early Foreign Language Awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 180, p. 841-846, mai. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.221>.

MACEDO, Cleandro Farias. CARVALHO, Celso Batista. O uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino médio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 03, ed. 09, v. 10, p. 48-70, set. 2018. ISSN:2448-095.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

MELLISH, S.; RYAN, J. C.; PEARSON, E. L.; TUCKEY, M. R. Research methods and reporting practices in zoo and aquarium conservation-education evaluation. *Conservation Biology*, v. 33, n. 1, p. 40-52, 2019. DOI: 10.1111/cobi.13177.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL – ONU BRASIL. *OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-divulga-recomendacoes-sobre-uso-de-aparelhos-eletronicos-por-criancas-de-ate-5-anos/> Acesso em: 07 jun. 2020.

- OTTERBORN, A.; SCHÖNBORN, K.; HULTÉN, M. Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *Int J Technol Des Educ*, v. 29, p.717-737, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9>.
- ROWE, D. W.; MILLER M. E. Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose eBooks with emergent bilingual/biliterate four-year-old. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 16, n. 4, 2016. <https://doi.org/10.1177/1468798415593622>.
- SALEH, Naíma. *A tecnologia está afetando as relações familiares dentro da sua casa?* Revista Crescer (online), 12/12/2014. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2014/12/tecnologia-esta-afetando-relacoes-familiares-dentro-da-sua-casa.html> Acesso em: 08 jun. 2020.
- SANTOS, S.L.O.; SANTOS, E.O.; GIORDANO, F. *Educação Ambiental em Aquários: Comparação de Exposições em Portugal e no Brasil*. Anais do Encontro Nacional de Pós Graduação. Santos: Universidade Santa Cecília, v. 3 (1), p. 43-47, 2019.
- SILVA, Sérgio Manoel da. FRANÇA, Lucineide Pires da Silva. SILVA, Maria Bizerra da. Importância da tecnologia: No ensino da Língua Estrangeira e Inglesa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 05, ed. 04, v. 01, p. 174-184, abr. 2020. ISSN: 2448-0959.
- SMART, Collett. *They'll Be Okay: 15 conversations to help your child through troubled times*. Hachette UK, 2019. ISBN: 978-0-349-42215-2.
- SOUZA, J. P. *A influência das novas tecnologias no ensino aprendizagem da língua inglesa na educação básica*. Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca/VII Seminário de Estágio. Universidade Federal de Alagoas, 2015.
- SUERO, Liliansa. *Bilingual Literacy + Digital Literacy = The Future of Education*. EdTech Digest (Website), jul. 2018. Disponível em: <https://edtechdigest.com/2018/07/30/bilingual-literacy-digital-literacy-the-future-of-education/> Acesso em 08 jun. 2020.
- WINTHROP, Rebecca. *COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies?* Brookings, Center for Universal Education (Website), 31/03/2020. Disponível em: <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/> Acesso em: 09 jun. 2020.

EAD, AUTONOMIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Daniel Rodrigues Paes Landim

Sabrina Guedes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos deixaram de ser o único recurso no processo ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira. De acordo com Leffa (1998), antigamente, os primeiros aprendizes da língua contavam somente com esse recurso, pois o objetivo principal nesse sistema de ensino, pautava-se por uma aprendizagem centrada apenas na oralidade com ênfase ao ensino da gramática, tradução de palavras ou expressões, mas menosprezando a comunicação contextualizada.

Hoje, com o avanço das tecnologias digitais que nos conduziram à era da informação e da comunicação, os estudos de linguagens tornaram-se cada vez mais importantes. Em consequência disso, o processo de aprendizagem de língua inglesa mudou radicalmente. É consenso entre os estudiosos Paiva (2001) e Valente (2002) que o professor de idiomas precisa fazer uso de recursos didáticos adequados ao contexto social multifacetado em que vivemos. Por isso, as tecnologias no ensino surgem como elemento indispensável no ensino de línguas, pois, é senso comum que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano de nossos educandos.

Com relação ao papel das tecnologias no aprendizado de língua estrangeira, Finardi e Porcino (2014) afirmam que elas: " derrubam os muros das salas de aulas, apagam as fronteiras entre países e línguas e

permite que o usuário faça aquilo que deseja, independentemente do método e do professor" (FINARDI; PORCINO, 2014, p.268). Cremos que esse fato justifica a realização de pesquisas científicas como esta, que possui o objetivo de analisar a autonomia no aprendizado de língua inglesa, a partir do uso equilibrado e eficiente de recursos tecnológicos audiovisuais.

Nesse sentido, foram realizadas uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo com 30 alunos do curso de licenciatura plena em Letras/Inglês, pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí, polo de Redenção do Gurguéia, Piauí.

Nas entrevistas realizadas com esses alunos, procuramos levar em consideração, a própria opinião dos discentes em relação ao uso potencial dessas tecnologias no aprendizado de língua inglesa. Os resultados da pesquisa apontam que de fato eles estão mais autonomamente mergulhados no contato com língua inglesa quando lançam mão desses recursos tecnológicos com ou sem ter o suporte de seus respectivos professores.

AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Paiva (2012), a autonomia pode ser entendida como "o controle que cada indivíduo exerce sobre a sua aprendizagem ou como a capacidade de aprender e de escolher suas próprias estratégias de aprendizagem."

Os conceitos de autonomia no âmbito do processo de aprendizagem podem abranger vários aspectos desde o aluno que procura contato com a língua inglesa, como a busca por um curso livre fora do ambiente formal da universidade. Dessa forma, os caminhos que definem a autonomia também se cruzam com as estratégias que levaram o aluno a alcançar tal autonomia. Mas o que são estratégias de aprendizagem?

O'Malley e Chamor (1990, p. 1) definem estratégias de aprendizagem como "formas especiais de processar informação para aumentar a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informação". Essas estratégias podem ser resultantes do estilo pessoal de cada aprendiz (inatas), ou ainda aprendidas com a observação das experiências bem-sucedidas dos colegas em uma comunidade de aprendizagem.

Já que definimos o conceito de estratégias de aprendizagem, então quais seriam as estratégias usadas para legitimar a autonomia no aprendizado de língua inglesa? Oxford (1990) divide essas estratégias em dois grandes grupos - diretas e indiretas -, e cada uma delas em três subgrupos. Vejamos resumidamente cada uma delas.

Oxford (1990) baseia-se na metáfora do teatro para explicar que, ao usar as estratégias diretas, o aprendiz age como um ator no palco, utilizando a língua em situações específicas. Contudo, em determinadas situações, ele age também como diretor, fazendo uso de sua própria experiência de aprendizagem e, por isso, lança mão de estratégias indiretas que o guiam na sua ampliação do saber. No palco da aprendizagem, o aluno protagoniza dois papéis - ator e diretor. Entretanto, para que se torne um grande aprendiz é necessário conciliar os papéis de agir com a língua e de planejar e dirigir suas ações.

De acordo com Oxford (1990), primeiramente, temos as estratégias diretas que englobam as de memória, as cognitivas e as de compensação. As memórias são usadas para arquivar e recusar novas informações. Já as estratégias cognitivas são as que nos auxiliam a compreender e a usar a língua. Igualmente importante temos as estratégias de compensação que são aquelas que nos ajudam a superar a falta de conhecimento.

Além das estratégias diretas, Oxford (1990) assegura que temos também as estratégias indiretas que englobam as metacognitivas, as afetivas e as sociais. As metacognitivas ajudam a coordenar o processo de aprendizagem. As afetivas ajudam no controle das emoções. E por

fim, as sociais consistem em aprender com os outros, solicitando ajuda através de interação social.

É importante que os aprendizes se livrem da crença de que só é possível aprender com o professor. Quando interessado na autonomia de seus alunos, o professor os encoraja a tomar iniciativas que os ajudem na aprendizagem do idioma. Como bem lembra Miccoli (2007), a aprendizagem de uma língua demanda tempo e os professores de línguas devem promover a autonomia. A autora acrescenta:

Acreditar que um aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua em sala de aula é impossível. Assim, tanto professor como aluno devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados - o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como aluno. Isso certamente refletirá em sua vida pessoal como um ser humano mais potencializado para os desafios dos dias de hoje. (MICCOLLI, 2007, p. 34)

O caminho é, portanto, a autonomia. Dickinson (1994) defende que a autonomia é uma atitude em relação à aprendizagem e oferece três sugestões para que possamos promover a independência de nossos educandos: legitimar a independência dos aprendizes, persuadir os aprendizes de que eles são capazes de aprender de forma independente e ensinar aos alunos como se aprende de forma independente.

Nessa seção, vimos algumas estratégias que nos ajudarão a alcançar a autonomia no aprendizado de língua inglesa. Na seção seguinte, discutiremos a importância da tecnologia como elemento promotor da autonomia no aprendizado do inglês como língua estrangeira.

RECURSOS TECNOLÓGICOS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

No mundo globalizado em que vivemos, a realidade educacional no contexto atual vem exigindo das escolas e dos professores a inserção de novas práticas educativas que ampliem o conhecimento dos educandos. E, dentre essas práticas, encontram-se o uso de recursos tecnológicos audiovisuais, que vêm sendo utilizados por muitos educadores como meio de facilitar e colaborar com a aprendizagem autônoma dos educandos.

Estudos recentes vêm demonstrando que o uso das TICs ocorre mais fora do espaço escolar do que no interior da sala de aula. Mais ainda, que a inserção das TICs na Educação implica uma mudança de paradigma que transcende a dimensão do ensino tradicional vigente. Essas mudanças por sua vez chegaram à educação dando uma nova abordagem ao trabalho do professor, fazendo com que este perceba que os tempos mudaram e que existe a necessidade da escola se adaptar as inovações, de modificar sua prática, de realizar novas formas de ensinar, de buscar modificar suas práticas habituais. (SANTAROSA 2007, p. 136; DOWBOR 2004, p. 18)

É imprescindível que os educadores compreendam que essas ferramentas tecnológicas não são apenas modismos, mas ferramentas capazes de promover a interação dos discentes, com novos conhecimentos, de forma que possa ampliar sua autonomia, suas habilidades cognitivas, suas competências e possibilidades de interação social, reconfigurando a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que dinamiza a aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2007) e Barbeiro (1996) asseveram:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas

e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. [...] O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, em torno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto. (MORAN, 2007, p. 164; BARBEIRO, 1996, p. 10-22)

No entanto, fazer essa transição da tecnologia digital usada no cotidiano, para o ambiente escolar ainda continua sendo um desafio, pois as escolas ainda têm dificuldades de dominar outras formas de línguas, além da linguagem verbal, daí a importância do professor de estar sempre preparado e qualificado para lidar com esses novos recursos e inseri-los em sua prática docente.

Ensinar uma língua fora dos espaços sociais onde ela é falada sempre foi um desafio para os professores. Contudo, com a evolução do ensino de línguas, a tecnologia desempenha um papel importante para minimizar o problema da pouca exposição ao idioma.

Segundo Paiva (2012), a primeira tecnologia a revolucionar o ensino de línguas estrangeira foi o livro didático, a segunda foi a gravação em áudio, com a criação do fonógrafo e seus desdobramentos até chegar aos gravadores portáteis e depois aos CDS. Em seguida foi a vez da tecnologia em vídeo, e hoje temos um leque vasto e diversificado de tecnologias que consagram de forma definitiva, o avanço dessa ferramenta, como um elemento de salutar importância para a emergência de comportamentos autônomos no ensino de línguas.

Um exemplo específico que poderíamos citar é a Internet, através de poucos cliques é possível realizar diversas atividades que facilitarão nosso aprendizado - a integração da escrita, do áudio e do vídeo em mídias multimodais, que permitem a interação em tempo real entre falantes e aprendizes. Isso tudo de modo assíncrono em poucos cliques no mouse do nosso computador.

Segundo Warschauer (2001), com base em sua própria pesquisa (1996), dissertando a respeito da conversa mediada pelo computador, afirma que "ela é mais complexa e mais densa do que a interação face a face". Citando a pesquisa de Wang (1993), ele assevera que a interação por email é "mais informal e conversacional do que a escrita com lápis e papel". Warschauer conclui:

Estudos comprovam que a comunicação mediada pelo computador se situa no meio do continuum que vai da comunicação mais formal (geralmente caracterizada pela escrita) à menos formal (geralmente caracterizada pela fala). [...] Esses resultados de pesquisa sugerem que a comunicação mediada pelo computador pode ser uma ferramenta útil para encorajar maior participação dos alunos quietos e calmos e para criar alternativas para a estrutura padrão interacional da sala de aula, em que o professor inicia os turnos, o aluno responde, e o professor comenta. (WARSCHAUER 2001, p. 209)

Além do computador, outro recurso bastante utilizado é o celular (ou smartphone) por possuir nos dias de hoje uma infinidade de recursos audiovisuais e de interação síncrona e assíncrona com outros usuários mais ou menos competentes foneticamente.

Os aparelhos celulares além de acessíveis e práticos também são de grande ajuda àqueles que estudam a língua inglesa por conta própria. Parte importante desse aprendizado pode ser viabilizado por meio do uso de aplicativos como ferramenta de aprendizagem. Entretanto, é preciso atentar-se para o uso correto em meio às inúmeras alternativas disponibilizadas: "com tanta informação é fácil perder-se entre tantas conexões possíveis, mas difícil escolher o que é significativo e daí construir relações de conhecimento" (SILVA, 2016, p. 11).

O lado positivo disso tudo é que, nos dias de hoje, há uma grande facilidade no acesso a essas tecnologias, devido principalmente aos efeitos da globalização. Entretanto, é importante frisar que essa

facilidade não é válida para todos e em todos os contextos nacionais. Mesmo assim, Finardi e Porcino (2014) afirmam que a internet trouxe além de acesso a informação, mais autonomia ao buscar-se informação e conhecimento. O que fica evidente com o grande número de pessoas que exercem a autonomia, buscando por conta própria cursos online em funcionamento.

Dessa forma, é quase impossível, nos dias de hoje, dissociar as tecnologias da aprendizagem de língua inglesa já que elas são as marcas do mundo globalizado e digital. O uso dessas tecnologias como ferramenta de aprendizagem deve ser antes de tudo bastante analisado a fim de valorizar o importante papel do inglês no mundo atual (FINARDI; PORCINO, 2014).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira parte deste estudo, fizemos uma revisão bibliográfica visando aprofundar nosso contato com pesquisadores que discutem a temática abordada nesse artigo.

Nesta segunda parte, optamos pela técnica da observação. E para coleta e interpretação de resultados, recorreremos à aplicação de questionários. O estudo do caso optou por uma abordagem qualitativa. Os questionários foram aplicados para um total de 30 alunos que cursam licenciatura plena em Letras Inglês pelo Centro de educação aberta e a distância da Universidade Federal do Piauí, polo de Redenção do Gurguéia, Piauí. Os entrevistados têm idades entre 20 a 40 anos, sendo que 90% dos alunos são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. A coleta de dados ocorreu inicialmente através de conversas informais entre os grupos de estudantes escolhidos e posterior entrega do questionário aos alunos do curso de Letras Inglês.

Assim, analisamos o conjunto de respostas e decidimos apresentar neste capítulo as mais pertinentes, que são as respostas atribuídas por cinco alunos representados pelos símbolos A1, A2, A3,

A4 e A5. Os questionários continham nove questões, quatro abertas e cinco fechadas, todas relacionadas às habilidades de autonomia no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, objeto de estudo deste trabalho. Para efeitos deste capítulo, optamos por eleger apenas as principais questões que estão diretamente relacionadas às habilidades de autonomia. A análise dos resultados teve por base a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1994).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, serão analisadas as respostas dos participantes sobre o uso da internet e da tecnologia no aprendizado de língua inglesa. A primeira pergunta questiona se os alunos se identificam com o curso que estão fazendo.

Tabela 1- Você se identifica com o curso que está fazendo?

Sujeitos	Respostas
Aluno 1	Sim
Aluno 2	Sim
Aluno 3	Sim
Aluno 4	Sim
Aluno 5	Sim

Os alunos A1, A2, A3, A4 e A5 expressaram que há identificação com o curso que estão fazendo. Isso evidencia que os estudantes estão motivados e interessados pelo curso que estão fazendo.

Sobre essa questão, Belloni (1999) e Preti (2000), discutem que a motivação e a participação do aprendiz são condições determinantes para o sucesso nos estudos em EaD, pois, à medida que o aluno demonstra que gosta e se envolve com o curso, seu nível de conhecimento é consideravelmente aumentado.

Tabela 2- Você tem facilidade em fazer trabalhos de pesquisas? Quais são as fontes mais utilizadas?

Sujeitos	Respostas
Aluno 1	Sim. Internet e livros.
Aluno 2	Sim. Internet e livros.
Aluno 3	Sim. Internet e livros.
Aluno 4	Sim. Internet e livros.
Aluno 5	Sim. Internet.

Pelas respostas dos alunos, constatou-se que todos possuem facilidade em fazer trabalhos de pesquisa e que a maioria utiliza a internet e os livros como fonte de informações. Sabe-se que a educação com o apoio do computador é uma das referências em EAD e tem contribuído para a construção do processo de ensino e de aprendizagem nas mais variadas áreas do conhecimento. A utilização dos sites é de grande ajuda para os estudantes de EAD, no entanto, os livros precisam se fazer presentes para também auxiliar os estudantes, pois nem todas as bibliografias são encontradas na internet.

Tabela 3- Quais as maiores dificuldades no curso EAD que você frequenta?

Sujeito	Respostas
---------	-----------

Aluno 1	Distância, talvez a ausência de professores, se fosse diariamente facilitaria mais.
Aluno 2	No início a ferramenta computador hoje o tempo escasso, curto para estudar.
Alunos 3	Matérias exatas, pois não temos o suporte dos professores, assim fica difícil dominar tais disciplinas.
Aluno 4	O contato com professor, esse contato só ocorre pela plataforma de estudos, e geralmente demoram para fazer os feedbacks.
Aluno 5	Geralmente o ambiente, ou seja, utilizar e usar o ambiente e trocas de ideias com os professores.

A1, A4 e A5 citam que uma das dificuldades que enfrentam no curso a distância é a ausência ou pouco contato com o professor. A5 complementa que tem dificuldade em utilizar o ambiente virtual de aprendizagem. A2 comenta que a primeira dificuldade foi o uso do computador, mas afirmou que isso já foi resolvido, porém, persiste a dificuldade na organização do tempo. A3 ressalta que tem dificuldades com alguns conteúdos específicos, alegando que falta suporte para auxiliar no entendimento, mas, não comenta que tipo de suporte seria necessário.

Sobre a ausência e/ou pouco contato do professor com o aluno, Preti (2000) afirma que, os estudantes de EaD devem possuir confiança em si mesmos, em sua capacidade de aprender de maneira autônoma, sem depender passivamente do professor.

Quanto à dificuldade em utilizar o computador e a internet, possivelmente, se deve ao fato de que muitos alunos, especialmente aqueles que têm maior idade, nunca manusearam esses recursos ou tiveram um mínimo contato com eles.

A essência do ensino a distância é o fato de ser mediado pelas tecnologias. Os alunos devem buscar esse conhecimento para que possam efetuar o bom uso das ferramentas educacionais.

O tempo é um fator que realmente merece atenção na EAD. De acordo com Preti (2000), o aluno deve planejar o desenvolvimento dos conteúdos, observando o limite de tempo para isso. E conforme discute Belloni (2003), os estudos devem ser estabelecidos conforme o que foi definido e, as rotinas da vida familiar não podem “quebrar ou amolecer” os compromissos assumidos.

As dificuldades com relação aos conteúdos específicos podem ser sanadas com uma maior busca pelo entendimento dos mesmos, seja por meio de pesquisa ou pelo contato com outras pessoas. Assim, um dos aspectos que influencia na facilidade do aprendizado, conforme destaca Preti (2000), é estar em atitude de aprendizagem e de interesse.

Tabela 4- Para você o que é ser um aluno autônomo na educação a distância?

Sujeito	Resposta
Aluno 1	Mesmo cursando uma graduação à distância que é uma modalidade desvalorizada, mesmo estudando sozinho, buscar eficiência.

Aluno 2	Caminhar com suas próprias pernas, seja por meio da internet, na pesquisa com os livros, aprender com seus erros e acertos.
Aluno 3	Aquele que mesmo sem ter o auxílio do professor, desenvolve suas atividades com êxito.
Aluno 4	O aluno autônomo é aquele que constrói seu próprio conhecimento.
Aluno 5	Aquele que sempre tem facilidade de compreender a matéria, tem um ótimo desempenho acadêmico e sempre tira boas notas.

Nota-se que A1, apesar de apresentar uma resposta um pouco confusa para o que lhe foi interrogado, deixa em evidência a questão do estudo em EAD ser sinônimo de isolamento e o fato do aluno estar “solitário” no processo de ensino e de aprendizagem, conforme ressalta Walker (1993 *apud* BELLONI, 2003, p. 47). Na resposta do aluno, é possível perceber que ele não se sente reconhecido como um acadêmico tradicional. Falta-lhe o sentimento de pertencimento e a integração na instituição onde estuda, já que o mesmo deseja algum tipo de reconhecimento. Pode-se abstrair dessa colocação do aluno a questão discutida por Belloni (2003), que aponta para a maturidade e a motivação desse alunado, pois, se assim o fosse o aluno em estudo, não precisava de reconhecimento.

A2, de forma indireta, consegue apresentar os aspectos desejáveis para ser um estudante autônomo em EAD. Belloni (2003, p. 40) cita vários autores que discutem a questão do aluno autônomo, gestor do seu processo de aprendizagem. Para o aluno referenciado, a flexibilidade é o

aspecto mais importante, isso evidencia que ele se sente à vontade por ser um estudante da EAD, nesse caso, se aproxima do ideal esperado para esse alunado.

Na resposta de A3, fica subentendido a necessidade de apoio presencial, no entanto, é possível perceber que, mesmo parecendo necessitar desse apoio, ele sabe que em EAD o aluno autônomo deve ir em busca de conhecimento para então desenvolver suas atividades sem maior dificuldade.

O aluno A4 conseguiu de forma sucinta conceituar quem é o estudante autônomo, o que condiz com a afirmação de Belloni (2003, p. 42): “na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas um sujeito ativo que realiza a sua própria aprendizagem”.

Na opinião de A5, o processo de ensino e de aprendizagem se fundamenta na questão da nota, desse modo, o aluno não denotou possuir nenhum conhecimento sobre o real significado de estudante autônomo.

Tabela 5- Qual recurso você utiliza para aprender inglês sozinho?

Sujeito	Respostas
Aluno 1	Assisto filmes legendados, ouço músicas em inglês e assisto séries de TV em inglês.
Aluno 2	Leio revistas, ouço músicas, assisto filmes e séries em inglês.
Aluno 3	Eu gosto de desenvolver minhas habilidades de ouvir e falar em inglês. Para isso assisto filmes em inglês com legenda em português, ouço músicas em inglês, traduzo e tento reproduzir.

Aluno 4	Faço aulas de conversação e baixo na internet livros e gibis infantis em inglês para ler.
Aluno 5	Uso principalmente a Internet, porque nela encontro tudo que preciso.

Os alunos utilizam as tecnologias para aprender inglês, muitas vezes, através de fontes de entretenimento, conforme se observa pelas respostas dos participantes A1, A2, A3 que relatam utilizar séries, filmes e músicas em sua aprendizagem autônoma. Esses participantes relatam utilizarem a música para aprenderem a língua inglesa.

De fato, a música se mostra uma excelente forma de aprendizagem, uma vez que seu uso é atrativo e prazeroso aos jovens, o que torna a aprendizagem mais eficiente. Apesar da potencialidade de aprendizagem com a música, não fica claro o que exatamente esses alunos fazem autonomamente com ela, pois, apenas ouvir música não garante a aprendizagem.

Essa mesma consideração se aplica à utilização autônoma dos recursos tecnológicos, pois, apesar de usarem, não informaram de que maneira estão utilizando em prol da aprendizagem, principalmente ao mencionar a internet, como é o caso do aluno A5. Apesar da pergunta não estar direcionada no “como”, mas no “o que” se faz para aprender, apenas o aluno A5 respondeu de forma mais coerente sobre o que ele faz para aprender a língua.

Tabela 6- É possível se tornar fluente em inglês estudando sozinho? De que forma?

Sujeito	Respostas
Aluno 1	Acredito que seja a única maneira, pois exige treino e dedicação além da sala de aula. É o mais próximo da vivência

Aluno 2	Sim. Buscando meios de enriquecer o vocabulário e a conversação.
Aluno 3	Sim. Existem muitas evidências que provam que de fato isso pode ocorrer. E agora com o avanço da internet, é uma situação mais imediata, levando em consideração que o conhecimento é alcançado mediante o empenho e esforço, agindo assim é possível alcançar a fluência no idioma.
Aluno 4	Sim. Já ouvi vários relatos de pessoas que dizem ter alcançado fluência estudando sozinhas em casa. Na minha experiência pessoal posso dizer que aprendi muita coisa através das práticas já descritas nas perguntas anteriores.
Aluno 5	Sim. Acredito que no começo a pessoa precisa de ajuda aí depois pode estudar sozinho.

Pelas respostas há possibilidades de ser fluente em língua inglesa estudando por conta própria. O participante A4 afirma conhecer pessoas que atingiram a fluência estudando sozinhas em casa. A3 apresenta ponto de vista parecido, destacando que é de suma importância que o estudante se dedique e se empenhe para que a fluência seja atingida. O participante A5 relata que, em sua opinião, é necessária primeiramente a ajuda de alguém para depois haver o

desenvolvimento da autonomia. Pensamento similar ao exposto pelo participante A4.

Nesse momento, compreende-se que o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem do aluno e ajudá-lo a desenvolver sua autoconfiança, tornando-se mais autônomo e menos dependente. O participante A1 ressalta que, em sua opinião, a única forma de aprender a língua inglesa é através de treino e dedicação que é o que mais se aproxima da vivência de um nativo.

Apesar de apresentarem conceitos diferentes sobre autonomia na aprendizagem, os participantes seguem a mesma linha de raciocínio no qual a autonomia figura como sendo a tomada da responsabilidade total por sua aprendizagem, além de apresentarem confiança ao relatar a autonomia que exercem sobre sua aprendizagem.

Entre as práticas relatadas como as mais utilizadas para o exercício da autonomia como forma de aprendizagem, encontram-se o uso de músicas, filmes e séries em inglês e suas respectivas legendas. É relevante notar que poucos participantes relataram utilizar livros didáticos como forma de aprendizagem.

Entretanto, grande parte dos entrevistados narra que o uso da internet é crucial nos dias atuais quando se trata de estudos por conta própria. Após a análise dos dados, ficou evidente que os participantes acreditam ser possível aprender Inglês de forma autônoma, se o aprendiz se dedicar e se esforçar para que isso ocorra. Mas, em algumas situações, é necessário o suporte de um professor no início do processo no sentido de criar condições para que a aprendizagem ocorra e comportamentos autônomos possam emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisamos de que maneira acontece a emergência de comportamentos autônomos no aprendizado de língua estrangeira. Contudo, essas páginas não esgotam o tema. Todos nós

podemos fazer uso de recursos tecnológicos que serão elementos promotores da autonomia no aprendizado de línguas. Como bem afirma Nicolaides:

Em princípio, todo ser humano é autônomo, tanto que é capaz de aprender milhares de tarefas ao longo de sua vida e acaba por ser capaz de fazê-las um dia sem a ajuda de outro. Na aprendizagem de línguas não pode ser diferente; ela se dá por meio da interação social, contanto que haja oportunidade para tal. (NICOLAIDES 2003, p. 23)

Para interagir socialmente, o aprendiz precisa ser um comunicador autônomo. Nessa desafiante tarefa, a tecnologia surge como um elemento indispensável para que o aprendiz tenha uma fonte rica e diversificada de estratégias para alcançar eficiência no aprendizado de língua inglesa.

Como apontam os dados qualitativos e os autores nos quais embasamos esta pesquisa, as tecnologias auxiliam, sim, no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Esperamos que este estudo contribua para que possamos de fato alcançar a autonomia no aprendizado da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, Jesús Martín. *Herdando em futuro. Pensar lá educación desde la comunicación*. Nómadas. Bogotá, Setembro de 1996, n.5, p. 10-22.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores associados, edição 1999 e 2003.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (Ed). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

DOWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte, IPSO, 2004.

FINARDI, R.K; PORCINO. M.C. *Tecnologia no ensino do inglês: impactos da globalização e internalização*. Ilha do desterro. n. 66, p. 239-282. Jan/Jun, 2014.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1998, p. 211-236.

MORAN, José. *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

NICOLAIDES, C.S. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da UFRGS, Porto Alegre. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

O'MALLAY, J.M.; CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher souls know*. New York: Newbury House, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. *A www e o ensino de inglês*. In: Revista brasileira de lingüística aplicada. V. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: Benson, P.; VOLLER, P. *Autonomy and Independence in linguagem learning*. London/New York: Longman, 1997. p. 35-53.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (org). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

SANTAROSA, Lucila M.C. *"Escola Virtual" para a Educação Especial: Ambientes de Aprendizagem Telemáticos Cooperativos como Alternativa de Desenvolvimento*. Revista de Informática Educativa, Bogotá/Colômbia, UNIANDÉS, 10(1): p. 115-138, 2007.

SILVA, M. P. *Novas possibilidades para aprender a língua inglesa com o uso dos dispositivos móveis*. Florianópolis: MEC, UFSC, SED-SC e UNDIME, 2016.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e suas tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1994.

WANG, Y.M. *E-mail dialogue journaling in an ESL reading and writing classroom*. Unpublished PhD dissertation, University of oregon, 1993.

WARSCHAUER, M. Online communication. In: CARTER, R; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIA: AS RELAÇÕES DE PROCESSOS DE INCLUSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA

Mônica Ramos da Costa Macedo

Sabrina Guedes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo estudar a implementação das Políticas Públicas Educacionais voltadas para a Tecnologia nos últimos anos. Para uma melhor compreensão, não podemos deixar de analisar um pouco da História da Educação Brasileira, especialmente quando o poder público assumiu essa responsabilidade como parte de um projeto de sociedade onde a tecnologia deixa de ser secundária e passa a protagonizar e ser ferramental em potencial para as práticas pedagógicas deste início de século.

O problema que pretendemos estudar é o impacto político-educacional que a tecnologia tem para o exercício do magistério, diante da demanda governamental dos últimos anos. Faz-se necessário e importante tal estudo, visto que há uma grande dificuldade na implementação de políticas públicas voltadas para o uso eficaz e eficiente da tecnologia nos ambientes educacionais, além da resistência e desconfiança dos educadores frente a esse ferramental.

É importante esclarecer ao leitor que este estudo é uma reflexão no campo do magistério, visto que na maioria das vezes, nós educadores, não percebemos os impactos reais que acometem a sala de aula, levando inúmeras vezes a uma naturalização das ações, o que no campo das políticas educacionais não é cabível.

A reflexão aqui proposta pretende levar o educador a pensar a sua prática para além do lócus escolar, mas vislumbrando um movimento que é hierarquizado e com intenções e ideologias a serem propagadas. De tal forma, os educadores não podem se colocar à margem dessa discussão e entender essa linguagem é, dentre muitas questões, repensar sua prática a partir de novas demandas que o século XXI impõe a todos.

A neutralidade nesse campo não existe, somos produtos desse movimento que interfere e é interferido por ações macrocósmicas. Por isso, afirmamos que a Tecnologia é um importante referencial e campo de luta e disputa política. A política educacional dos anos 80 trouxe o legado do Neoliberalismo, onde mais uma vez reiteramos o papel importante e fundamental da reflexão e do entendimento das práticas sociais que aí se constituíram e que, ainda estão atuando no cenário internacional e nacional. Uma contextualização necessária para analisarmos o hoje e como foram impactantes, não somente para a educação, mas para toda uma sociedade mundial.

METODOLOGIA

A Metodologia de Pesquisa adotada para aprofundar a questão levantada é a análise bibliográfica de teóricos que fazem uma abordagem sistemática e concisa sobre Política Pública Educacional, como Freire, Gadotti, Niskier, Sardgna e Xavier, Ribeiro e Noronha. Assim como de teóricos que nos apontam reflexões no campo tecnológico, como Pierry Levy.

Acreditamos que essa seja a metodologia mais adequada para a nossa pesquisa, já que pretendemos fazer um estudo político da História da Educação Brasileira nos últimos anos e sua interferência nas ações pedagógicas voltadas para o ensino da tecnologia desenvolvidas ao longo dos últimos anos deste início de século.

Essa análise reflexiva da bibliografia apresentada nos permitirá achar pistas contundentes sobre a temática proposta e repensarmos nosso papel e nossa atuação frente às características da contemporaneidade, ou ainda, problematizarmos a realidade que se apresenta.

DISCUSSÃO

Apresentaremos os pontos de vista dos teóricos citados para iniciarmos nossa conversa sobre a temática aqui apresentada.

O conceito de escola pública, de acordo com Gadotti (1991), é organizado e mantido pelo Estado e abrange todos os graus e ramos de ensino. Cabe ao poder público se responsabilizar por elas, material e pedagógico: construção ou aquisição de prédios para funcionamento de escolas, manutenção dos prédios e infraestrutura para o seu adequado funcionamento, instituição de corpo de agentes, critérios de admissão e especificação de funções a serem desempenhadas, definição de diretrizes pedagógicas, componentes curriculares, normas disciplinares e mecanismos de avaliação das unidades/sistemas de ensino.

A educação pública, conforme afirma Gadotti (1991), busca melhorar as condições psicológicas e, conseqüentemente, materiais, através de movimentos populares trabalhando a conscientização, em grupos de base, comunidades etc. Esse processo de transformação deve se dar no coletivo, pois pessoa nenhuma transforma a sociedade sozinha. Pela primeira vez se constrói uma perspectiva em que realmente há possibilidade e transformação a partir da base de onde nasce essa educação. Com a possibilidade de educação do povo, o saber popular se fortalece e resulta em uma tentativa de transformação da ordem social dominante.

Conforme Batista (2012), a escola popular é aquela destinada a toda a população. E é com esse significado que no século XIX se difundiu a noção da organização dos sistemas nacionais de ensino,

permitindo o acesso de toda a população do país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências coletivas do ler, escrever e contar.

Paulo Freire (2000) nos coloca que a Educação Popular é comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. O processo ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. A Educação Popular visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Para tanto, é necessário lutarmos para a construção de uma escola pública realmente competente que respeite a forma de estar sendo dos seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem (FREIRE, 2000, p. 42).

A partir da Constituição de 1988, a Educação Brasileira tem uma nova característica: um avanço nas propostas democráticas. Mas ao mesmo tempo, foram adotadas teses do Neoliberalismo e do Mundo dos negócios. “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltarmos três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação” (LOPES & CAPRIO, 2018, p. 2):

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma

semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48)

Há uma veiculação aos convênios com o Banco Mundial por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação. A LDB separou a Educação Técnica e Profissional do Sistema Regular de Ensino – dualismo.

Com a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), crescem os ideais de democratização e a preocupação com a expansão quantitativa da educação para atender a um mercado de trabalho, com a expansão dos cursos profissionalizantes.

A Teoria do Capital Humano torna-se grande pilar para a concepção da educação e a economia mundial sofre uma mudança com a colaboração da tecnologia voltada para a capacitação dos indivíduos. Griliches (1957, 1960) destacou a importância da tecnologia e do capital humano como fontes propulsoras do crescimento econômico.

O sistema educacional brasileiro passa a atender às exigências dos organismos internacionais e a tecnologia está, a cada dia, apresentando-se dentro do cenário mundial, fazendo parte do cotidiano escolar e propagadora do discurso neoliberal, tornando-se, por meio de um discurso, a solução para os altos índices de analfabetismo.

Urani (2002) fala sobre os investimentos governamentais no combate à pobreza e destaca a importância da educação, saúde, empregos e previdência social como recursos primordiais para o crescimento econômico e mudanças no quadro social e destaca que é necessário o envolvimento da sociedade neste processo.

As Políticas Educacionais caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação, voltando-se para ampliação do acesso à educação básica. Porém, até a década de 90 apenas uma pequena parcela

da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nessa mesma década, surgem as políticas de “Educação Para Todos” que se estendem até os dias atuais.

A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

(<http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-e-documentos>. Acesso em 2 jan 2018)

O PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) é a materialização dessas medidas no nível nacional e cada vez mais deixando que o país fique dependente das políticas e organismos internacionais.

Com o intuito de avaliar a qualidade e o gerenciamento dos recursos empregados na Educação Brasileira, a partir da década de 1990, várias políticas foram implementadas, como: Educação Para Todos, com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Priorizou-se a universalização da Educação Básica, mas no Brasil resumiu-se ao Ensino Fundamental.

Sardagna (2006) destaca que o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, são formas do Estado distribuir ideologicamente conceitos pertinentes a manutenção do “*status quo*” de uma política que visa atender aos interesses de agências e organismos internacionais. Instituições estas, que trabalham para manter a

dependência de países considerados em desenvolvimento, como, o Brasil.

Enviesando a década de 90, surge também a proposta de Qualidade Total na Educação, o que fragiliza uma política pública com um olhar mais coletivo e humanizador. De acordo com Todorut (2013), a Qualidade Total é uma prática “inevitável” dentro de uma metodologia que vise à qualidade.

Dentro da área de educação, a sua implementação pode moldar as instituições para atender às necessidades de diferentes públicos, como estudantes, pais, mercado e a sociedade como um todo. Ainda assim, é necessário lembrar que a forma pela qual as organizações abordam a Qualidade Total e suas expectativas variam amplamente (CAMPOS, 2015)

Conforme se observa, trata-se de uma proposta não apenas de abordagem metodológica para as pesquisas sobre políticas educacionais, mas de uma perspectiva que vislumbra outro sentido para as pesquisas da área, avançando os limites da denúncia.

As avaliações externas (Prova Brasil, ANA), através do SAEB e as avaliações bimestrais internas sugerem uma concatenação entre ambas as dimensões avaliativas.

A avaliação aplicada ao campo da educação, como foi visto, é utilizada comumente para aferir o nível de rendimento escolar dos alunos e o desempenho do professor. Entretanto, a avaliação é também utilizada para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para verificar a sua eficácia e eficiência, seja para identificar os efeitos produzidos por uma ação ou uma política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja ainda para identificar a consecução de objetivos previamente propostos. (RIBEIRO, 2018, p. 60)

Podemos perceber pelo breve exposto que as políticas públicas vêm enfrentando ainda demandas relativas às questões de acesso e permanência na escola e que somado a isso, o atravessamento da tecnologia em todos os processos sociais, articulados por sua vez a uma cultura midiática e a novas mediações com os campos de conhecimento traz um novo significado na constituição de indivíduo para este novo século.

Nesse sentido, há também a necessidade de uma inclusão digital desses processos e ver a sociedade a partir dessa forma de conceber, arquivar e redimensionar o conhecimento. Assim, em termos de coletivo, as políticas públicas precisam pensar e repensar que caminhos serão tomados em relação à inclusão e ao lidar, compartilhar e descobrir os conhecimentos que estão no mundo. Observamos que:

As especificidades dessa nova cultura digital colocam-se como desafios para a formação de professores e para a sua atuação profissional. Como formar professores para os novos cursos e para os novos perfis de formação e ação que a sociedade exige? Como agir pedagogicamente em todos os níveis e todas as áreas de saber para desenvolver cursos que sejam adequados a essa nova realidade? Como ensinar e aprender conteúdos em constante movimento de atualização? (KENSKI, 2012, p. 13)

Em seu livro, *Cibercultura*, Pierry Levy nos aponta concepções e alguns caminhos que a tecnologia vem tecendo em suas relações com o conhecimento, os processos de *ensinagem* e de aprendizagem dos sujeitos e o perfil que isso implicará na figura docente, além de nos abrir questionamentos sobre as operações mentais e cognitivas que a tecnologia vem provocando. Consequentemente, isso também implica numa mudança do próprio espaço escolar, seus ritos, intenções e tensões. Nesse sentido, temos aí, por exemplo, a sala de aula invertida que já ressoa em espaços privados de atuação e formação docente com uma expressão ainda pequena no espaço público. Como dialogar com essas inovações?

Dados a amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a “realidade virtual”, por exemplo), quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros, etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, as implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre. (LEVY, 1999, p. 20)

Diante da dimensão apontada por Lévy (1999), Nascimento nos reforça que:

As tecnologias têm um papel fundamental no exercício da educação e na construção do conhecimento. Não dá para ignorar a invasão das tecnologias em, praticamente, todos os setores. Não tem de ser diferente a utilização das tecnologias no ambiente escolar. As crianças e os adolescentes têm acesso a essas tecnologias muito cedo e, rapidamente, elas começam a fazer parte da vida delas.

A utilização de apenas quadro e giz acaba por se tornar obsoleto em uma realidade em que alunos necessitam ser instigados. Se os alunos estão acostumados com telas e computadores, tablets e celulares, como exigir a total deles quando os recursos parecem ser arcaicos. (p. 34)

A questão tecnológica vai muito além de ter acesso a um computador e um mouse. A questão está apontando para o “*modos operandi*” que a sociedade mundial está começando a exercer. Portanto, é uma questão ética e não meramente funcional.

A tecnologia vem marcar seu terreno através de concepções e comportamentos, interferindo aí na constituição de valores, que podem tanto beneficiar quanto prejudicar. Não estamos apenas aprendendo a

lidar com uma máquina, mas estamos reordenando nossos sistemas cognitivos e cerebrais. Estamos desenvolvendo outros olhares e perspectivas sobre as relações dos campos de conhecimento mais variados e até desconhecidos pela grande massa, mas que serão contundentes para a vida dos seres humanos. Estamos desenhando formas de vida artificial que estão atuando na sociedade. E isso tudo implica em dilemas éticos sobre a vida e sobre a morte.

Negar a aquisição de tecnologia a uma sociedade, seu domínio e sua implementação, é condená-la a um estado de submissão e de empobrecimento inexorável. Dominar uma tecnologia nada tem a ver com a sua aplicação imediata, sem se considerar outros fatores condicionantes. O domínio tecnológico envolve investimentos em pesquisa. Em qualquer nação organizada, este investimento deve ser feito sob o controle da sociedade. Esta é uma atitude ética. (http://www.portalmédico.org.br/biblioteca_virtual/des_etic/26.htm)

A tecnologia aponta também para as novas formas de comunicação, fundamentalmente quando dizemos ou afirmamos a novidade que trouxeram as novas relações estabelecidas.

A relação tempo-espaço se esvai e os intervalos são feitos por meio das redes de colaboração que empregam os antigos meios de comunicação, bem como computadores e toda uma geração de elementos que configuram esse novo sistema do estar com o outro.

Podemos exemplificar que a geração da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) traz essa representatividade de estabelecer relações e mais uma vez carrega a ideologia dos organismos (inter) nacionais que a representam.

Como a escola está dialogando com essa mudança radical? Uma das coisas que percebemos será a necessidade da escola repensar as suas práticas. KENSKI (2012) nos diz que a “flexibilidade, mobilidade, personalização de caminhos, atendimento às necessidades individuais

são apenas aspectos gerais das novas demandas educacionais, mais coerentes com as múltiplas temporalidades vigentes na atualidade.” (p. 15).

A transformação colocada pelas TIC's exige uma transformação que ultrapassa as teorias da aprendizagem, mas perpassam as ações educativas de como a escola e a sociedade se percebem. É necessária uma mudança nos papéis de todos os atores que estão envolvidos da realidade educacional, com diálogo e participação ativa.

CONCLUSÃO

Pensar na Educação Brasileira e principalmente na Cidade do Rio de Janeiro, é perceber sua construção histórica pelo poder executivo, seja lá atrás, no Brasil Colônia ou nos dias de hoje, no Brasil República do século XXI.

Durante o período de estudo, pode-se perceber a construção da Educação Brasileira ao longo dos anos, mas fundamentalmente, verificamos que as marcas governamentais foram decisivas para a manutenção – na maioria dos casos – ou para a mudança significativa no avanço das políticas públicas educacionais. Cada política pública define seu trabalho e as metas a serem alcançadas, fato este que nem sempre tem uma continuidade nos governos *a posteriori*.

Os problemas da educação e a sua constituição histórica não podem estar desvinculados do corpo da sociedade, dos discursos políticos vigentes, bem como a sua atuação direta na formação das políticas públicas educacionais. A não continuidade de vários projetos inviabilizou em muitos momentos o prosseguimento de trabalhos de qualidade, em virtude, como já dito, das mudanças políticas que aconteceram.

Nesses últimos anos, as políticas públicas estiveram preocupadas com as práticas pedagógicas diretamente relacionadas com as tecnologias de ensino, procurando uma interseção através destas

ferramentas como viés metodológico; e é diante dessa perspectiva que devemos refletir o real significado de tudo isso no cenário nacional. “A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” (KENSKI, 2016, p. 21).

Mesmo com as informações que obtivemos, não esgotaremos a análise da educação pública, especialmente, como já dito anteriormente, temos um vai e vem de ações que demonstram o quanto a entrada e saída de governo acabam fazendo a diferença, seja avançando ou retrocedendo na discussão/implantação de uma política democrática para a inclusão de todos.

Mais do que pensarmos na tecnologia como uma metodologia é também avançarmos nessa discussão que é política, onde os confrontos ultrapassam o campo do pessoal, mas adentram e precisam mergulhar cada vez mais numa abordagem plural e coletiva de nação e cidadania. “A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações de poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2016, p. 18).

Fica claro que a questão da política pública enquanto responsável em implementar esforços para realizar uma inclusão digital de fato se contrapõe a questões que vão desde uma estrutura física e de equipamentos até a mudança de comportamento dos professores em conceber essa nova realidade.

Uma política pública pode ser definida como um conjunto de ações de governo que produzem efeitos específicos e influenciam a vida das pessoas. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que pretendem produzir resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006)

Na verdade, as crenças e valores que estão arraigados no sentido de se contraporem a essa realidade, passa por uma mudança de mentalidade, um “*modos operandi*” que necessita reaprender a

utilização desses novos recursos e, acima de tudo, manter uma postura ética e de bom senso com essa forma de lidar com a realidade no século XXI. Isso se traduz num grande desafio, pois as formas de pensar e operar socialmente hoje exigem habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas coletiva e individualmente.

As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. O profissional será valorizado na medida da sua habilidade para estabelecer relações e de assumir liderança. (SILVA & CUNHA, 2002, p. 77)

Assim, retorna-se ao palco da escola como o lugar social propício para essa mudança. As novas gerações apresentam certa vantagem, pois já encontraram as relações sociais dentro dessa dinâmica. Mas os adultos, e dentre eles, o professor, ainda estão presos a outros paradigmas que não totalmente voltados para as necessidades do século XXI.

O conhecimento, a informação, as relações sociais estão atravessadas pela rapidez das transformações atuais que podem levar apenas alguns minutos para caírem por terra. De tal forma, esse movimento híbrido nos coloca a certeza da incerteza, desfigurando por completo a questão das verdades seculares. Tudo fica rarefeito, fugaz.

Hoje, pelas mudanças cada vez mais velozes no nosso dia a dia, nas quais a nossa memória se torna fugaz e a nossa história se torna rápida é preciso outro jeito de construir a Educação. (CORTELLA, 2014). Outro aspecto é a questão da construção do tempo vivido que hoje conta com a simultaneidade de ações e que nos obriga a uma multiplicidade de atuações muito maior e mais veloz que há meio século.

Com tais estímulos próprios do tempo que estamos vivendo a capacidade mental e as articulações que são necessárias para a nossa sobrevivência vão transpondo outra forma de viver e olhar o mundo em

todas as suas especificidades e relações, não só na escola, mas para além dela, com certeza.

Pensar e resgatar esse aspecto da política pública voltada para o uso da tecnologia nos permite avançar nessa discussão que há todos instiga. Ultrapassamos os espaços e ambientes e precisamos ter a consciência de como esse processo ocorre, especialmente numa educação de formato tradicional como a atualidade nos mostra.

Esse mote para o corpo docente é de suma importância, visto que esse profissional é formado por essa escola e retorna para atuar nesse campo como representante legal e propagador do saber, das ideias e conhecimentos universais, trazendo a sua marca especial de autoria.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, G. *Gestão da Qualidade Total da educação: possibilidades e desafios*. XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão de 13 e 14 de agosto de 2015. <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf> Acesso em 2 fev 2018.

CORTELLA, M. S. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. *Educação na Cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. GADOTTI, M. *Educação e Poder*. Cortez, 1991.

GRILICHES, Z. Milho Híbrido e Economia da Inovação. *Science*, v.132, n.3, p.275-280, julho 1960.

GRILICHES, Z. Milho Híbrido: Uma Exploração na Economia da Mudança Tecnológica. *Econometrica*, v.25, n.4, p.501-522, out. 1957.

KENSKI, V. *Tecnologias e Tempo Docente*. São Paulo: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papyrus. 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34, 1ª edição, 1999.

LOPES, E. & CAPRIO, M. *As Influências do Modelo Neoliberal na Educação*. <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>> Acesso em 5 jan. 2018.

- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- NASCIMENTO, A. *Neuroescola: Os Novos Rumos da Educação*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.
- NISKIER, A. *História da Educação Brasileira: De José de Anchieta aos Dias de Hoje*. Edição Europa, 2011.
- RIBEIRO, J. L. *A Avaliação como uma Política Pública: aspectos da implementação do SINAES*. <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-04.pdf>. Acesso 7 fev 2018.
- SARDAGNA, H. V. *Educação Para Todos: uma política do mundo global*. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.
- SILVA, E. & CUNHA, M. *A Formação Profissional no Século XXI: desafios e dilemas*. Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. 2006, n.16, p. 20-45.
- TODORUT, A. M. *A necessidade de Gestão da Qualidade Total no Ensino Superior*. 2ª Conferência Mundial de Pesquisas em Tecnologia Educativa, Procedia - Ciências Sociais e de Comportamento. v.83, p.1105 – 1110, 2013.
- URANI, A. BNDES, *Desenvolvimento em Debate, Distribuição de Renda*. Autores: Lavínia Davis Rangel Pessanha, André Urani e Carlos Aguiar de Medeiros. 12/2002 /.
- <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro_debate/3-DistrRenda.pdf> Acesso em 18 jan 2018.
- XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, SP: FTD. 1994.
- <<http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-parasites-e-documentos>> Acesso em 2 jan 2018.
- <http://www.portalmedico.org.br/biblioteca_virtual/des_etiic/26.htm> Acesso em 6 fev 2018.

LITERATURA EM CONTEXTO BILÍNGUE: UM OLHAR PARA OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS

Alessandra Gomes da Silva - INES

Vanderléa de Oliveira Franca - INES

“Não pode ser, mas é. O número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira; nenhuma, a última. Não sei por que estão numeradas desse modo arbitrário. Talvez para dar a entender que os termos de uma série infinita admitem qualquer número. (...) -- Se o espaço é infinito, estamos em qualquer ponto do espaço. Se o tempo é infinito, estamos em qualquer ponto do tempo.”

(BORGES, J. , O Livro de Areia, 1999 - Tradução de Ligia Morrone Averbuck)

INTRODUÇÃO

Não é novidade que a literatura se manifeste em diferentes suportes e linguagens. Sabemos que, durante um longo período de sua história, ela era produzida de maneira oral, tanto pelos trovadores, como nas encenações no teatro antigo. Atualmente, vivemos numa época em que há um aumento significativo de ‘navegadores’, ou seja, pessoas que têm contato com os textos literários por meio do uso do computador em comparação aos leitores de literatura vinculados ao suporte livro. Tal período histórico nos traz à memória que os diferentes meios de produção do texto literário também modificam o seu modo de contato com esse texto, de sua experimentação. O historiador do livro, Roger Chartier (1977), nos alerta que a relação da leitura de um texto depende,

é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, além da forma na qual ele encontra o texto, seja lido, ouvido ou, acrescentamos nós, encenado.

Tal fato se torna relevante, em nosso contexto, já que para a tradução do texto das línguas orais escritas para as línguas de sinais, mais do que um deslocamento linguístico comum em traduções, há a produção de um texto em um outro suporte que não o do livro. Isso porque, no caso dos surdos, com a publicação da Lei de Libras (BRASIL, 2002¹) esses sujeitos conquistaram o direito a uma escolarização bilíngue, tendo a língua de sinais como primeira língua (L1), além de ser sua língua de instrução, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). A questão, então, seria refletir a respeito do papel atribuído à língua de sinais dentro desse processo de ensino bilíngue. De que forma os recursos estéticos existentes na Libras são explorados no letramento literário desses alunos, sobretudo, durante a Educação Básica. Para isso, voltamo-nos fundamentalmente para a análise do material bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) disponível aos educadores, uma vez que tais materiais representam aspectos vitais para o contato com as narrativas literárias por esses sujeitos. Em qualquer forma de ensino, a produção de material didático torna-se um aspecto considerável desse processo, pois contribui para garantir o acesso dos educandos a uma maior qualidade de mediação, contribuindo também para favorecer o trabalho dos educadores, seja da família, de instituições como a biblioteca e/ou da própria escola.

Sabemos ainda que são muitas as desconfianças quando abordamos a questão da literatura em contato com outras mídias. Nesse

¹ LIBRAS é a abreviação utilizada pelos surdos brasileiros para designar a Língua de Sinais do Brasil. A LIBRAS foi oficializada pelo decreto-lei 10.436 de 24/04/2002 cujo texto foi regulamentado pelo decreto nº 5.626, publicado em 23/12/2005, no Diário Oficial da União, nº 246 (pág. 28, 29 e 30).

sentido, gostaríamos de propor uma reflexão que se afaste da visão da intermedialidade apenas como um substituto da língua escrita para suprir uma possível dificuldade de compreensão textual dos alunos surdos. Pretendemos analisar, assim, como a literatura transita entre os diferentes suportes e linguagens. Para tanto, organizamos o trabalho da seguinte forma: começamos por uma breve exposição dos conceitos de tradução e de intermedialidade, tendo como base o contexto bilíngue dos surdos. Posteriormente, pretendemos desenvolver uma análise crítico-reflexiva a respeito de como a produção de materiais didáticos em língua de sinais promove meios para que esses sujeitos não somente ampliem seu repertório de leituras como também significa uma possibilidade de fruição das narrativas literárias, o que deveria ser direito de todos os alunos e uma das premissas da escola. Com isso, buscamos descrever estratégias utilizadas em sua produção, bem como os possíveis ganhos para uma experiência de leitura literária com esses sujeitos. Por fim, ressaltamos que utilizaremos como base traduções e contações de história da literatura em geral e não as narrativas produzidas por artistas surdos, em língua de sinais, conhecidas mais especificamente como literatura surda.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE INTERMEDIALIDADE

A questão da intermedialidade se tornou bastante visível em alguns períodos históricos. Durante os anos 60, por exemplo, artistas e críticos costumavam se referir a ela como uma colaboração 'transartística'. Considerando-a, assim, mais do que uma adaptação, por exemplo, ou a transposição do livro para o cinema, ou de um gênero cinematográfico para o livro. Nesse sentido, para Follain (2010) o cinema e a literatura tornaram-se mais imbricados uma vez que há os deslocamentos dos suportes gerados pelas tecnologias digitais que interferem nas especificidades de cada linguagem. Tal fato desestrutura a estabilidade dos suportes tradicionais e aproxima cada vez mais as

artes. Assim, para a autora, podemos dizer que “as narrativas se adaptam a diferentes modalidades de transmissão, mais uma vez deslizando de um meio para outro” (idem, 2010, p. 35).

Nesse contexto, a questão da intermedialidade tornou-se um conceito bastante rico a ser explorado no tocante à produção dos surdos em língua de sinais. Isso porque a tecnologia possibilitou primeiramente o registro dessa língua e, aos poucos, passou a ser utilizada como veículo de expressão. O modo de produção do vídeo torna-se também um elemento que ganha força com a divulgação de novos processos de edição. Tal tecnologia tende a promover novos modos de articulação entre a língua de sinais e o português escrito e deveria ser mais explorada em contextos como o da educação de surdos. Isso porque tais línguas estão presentes na vida desses sujeitos e daqueles que utilizam a língua de sinais, podendo transparecer em suas criações, além de gerar outras opções também com uso de imagens e vídeos que podem ser profícuos no ambiente estudado.

Nesse sentido, podemos citar a criação de novas plataformas midiáticas com conteúdo acessível aos surdos, como é o caso pioneiro, por exemplo, da TV INES² que transmite sua programação em língua de sinais e/ou legendas em português e vem contando com um número significativo de acessos. Além disso, há a criação de canais no YouTube que também contam com uma produção veiculada em língua de sinais. Por conseguinte, como já discutimos anteriormente, sabemos que a tradução da língua de sinais envolve um deslocamento específico. Podemos, assim, aproximar as produções realizadas em vídeo, sobretudo, no tocante à literatura, por meio do conceito de

² Disponível em: <http://tvines.com.br/> . O site já ganhou diversos prêmios e chegou a receber mais de um milhão de acessos, contando com uma programação bastante diversificada. Acessado em 20/11/2017.

intermedialidade, uma vez que a língua de sinais seria uma língua de presença, já que o corpo sinalizante é convocado para que a mensagem seja composta e divulgada em diferentes meios.

Segundo Schroter (2011), estudioso da área da comunicação, não há uma preocupação em definir intermedialidade de modo fechado, buscando, ao contrário, ressaltar diferentes discursos que transitam pelo tema. Para ele, torna-se interessante antes buscar perceber como a intermedialidade vem sendo utilizada em diferentes contextos. Assim, a concepção que mais dialoga com nosso trabalho seria a que o autor compreende como *modelo formal* ou *transmídia* que seria o uso de estruturas formais de uma mídia específica em outra. Um bom exemplo dado por ele seria o uso da mídia filme que poderia conter elementos da mídia literatura, tal como o que ele denominou de uma transmidialização da narrativa. Podemos ver uma tentativa de transmidialização em muitas das atividades utilizadas com os alunos surdos, seja pelo uso da imagem, do vídeo, da obra cinematográfica e da própria fotografia. Há, portanto, uma busca pelo trânsito entre as diferentes linguagens, numa proposta de diálogo com o próprio texto literário.

Nesse contexto de utilização de mídias, podemos atrelar à nossa reflexão a proposta do artista, produtor e professor de língua de sinais, Nelson Pimenta. Em sua dissertação, ele produziu uma tradução de fábulas para a língua de sinais em vídeo e buscou analisar como as construções imagéticas, comuns na arte cinematográfica, poderiam desenvolver aproximações com a Libras. Para o autor, as construções imagéticas podem contribuir no contexto escolar para tornar o texto mais inteligível aos surdos, uma vez que se aproxima do seu modo visual de produzir significado. Tal questão facilitaria a compreensão das histórias pelos nossos alunos, bem como poderia ajudar no exercício de transposição de uma língua para a outra, uma vez que isso será exigido deles no decorrer da escolarização formal. Por fim, tal procedimento poderia contribuir uma vez que pode acabar por envolver o sujeito na

leitura do texto, despertando o interesse e o desejo de se engajar na leitura especializada e exigente de uma segunda língua. O autor afirma que

não é possível pensar na melhoria da qualidade do trabalho de profissionais da língua de sinais, especialmente professores e intérpretes, surdos ou ouvintes, sem que em suas produções em língua de sinais causem nos alunos surdos o efeito de imersão na história que somente com uma produção imagética será possível. (CASTRO, 2011, p. 61)

O autor reforça, assim, a importância da criação imagética na narrativa em língua de sinais. Para que isso aconteça, várias estratégias podem ser elaboradas e, nesse contexto, há a possibilidade do uso de diferentes linguagens para essa criação e há ainda uma discussão de como tais recursos podem ser expostos para o contato dos alunos surdos com as narrativas literárias. Desse modo, o trabalho do autor dialoga com nossa proposta de explorar questões referentes aos diversos trânsitos que as mídias podem gerar, como as transposições linguísticas, dos suportes das narrativas, das representações e dos recursos tecnológicos. Podemos compreender esta análise discorrendo sobre os diferentes suportes e linguagens encontrados no contexto da surdez, a partir da análise de alguns materiais produzidos em língua de sinais, que buscam promover um maior contato dos alunos surdos com a literatura.

ALGUMAS PROPOSTAS DE MATERIAIS EM LIBRAS

Começamos com as contações de história que durante algum tempo foram os materiais mais utilizados, até por sua distribuição

gratuita realizada pelo Instituto Nacional de Surdos (INES)³, com os alunos surdos. Tais materiais poderiam ser solicitados por diferentes lugares do Brasil. Podemos citar a representação de um fragmento da narrativa de “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo.



Figura 1: Chapeuzinho Vermelho, INES, 2000/2008

No material, podemos ver um cuidado tanto com a produção do cenário, como na apresentação da contadora, que aparece vestida como um dos personagens da narrativa. Tal produção tinha como público-alvo, sobretudo, crianças e buscava viabilizar, inclusive, alguns estudos voltados para a língua de sinais. Era comum que houvesse pontos teóricos para serem abordados a partir da narrativa. Também é compreensível essa preocupação em produzir materiais para as crianças, uma vez que vários linguistas apontam a necessidade de que elas tenham contato, o mais breve possível, com a língua de sinais. As narrativas tornam-se, então, um meio lúdico para que tal aproximação ocorra,

³ Desde que fosse comprovada a utilização desse material em espaços de educação de surdos, como escolas e bibliotecas. Algumas produções são: Chapeuzinho Vermelho, A raposa e as uvas, A lenda do Guaraná, Branca de Neve e os sete anões, O Curumin que virou gigante e A Lebre e a tartaruga, todos em 2000/2008.

além de privilegiar a língua de sinais em uso corrente e não em fragmentos como pode acontecer quando professores ouvintes acabam tendo de ensiná-la aos alunos surdos. Desse modo, sabe-se que na produção alia-se a tradução do texto para a Libras e a própria contação de história que envolve um reconto da narrativa, geralmente por um contador de história surdo. Esses materiais são bastante utilizados em pesquisas teóricas e práticas que envolve um uso criativo da Libras.

Já o trabalho de Ramos (1995, 2000) propiciou a criação e desenvolvimento da Editora Arara Azul⁴ que em seu início voltava-se para a produção e divulgação de clássicos da literatura universal em traduções para a Libras. A editora tornou-se responsável por comercializar livros digitais em formatos de CD-ROM. Também podemos notar a transformação que o material tem passado desde o seu começo até os mais recentes. Nesse contexto, um aspecto a ser destacado é a questão do texto escrito que inicialmente era tradução de textos clássicos e, nos materiais mais recentes, tornou-se adaptações, assumindo estratégias que, nos parece, visam aproximar os leitores em formação dos textos apresentados. Assim, há de fato uma interferência no texto em língua portuguesa escrita antes da tradução para a Libras, cabendo a própria autora assinar muitas dessas adaptações. Podemos demonstrar algumas dessas mudanças ao compararmos duas versões de anos distintos do clássico ‘Alice no país das maravilhas’, tanto em 2002 como em 2007.

⁴ Atualmente, a editora cresceu e se multiplicou em produções contando com um considerável catálogo de textos tanto literários como teóricos, uma TV própria e oferece inclusive cursos na área da surdez, além de um ‘Centro Virtual de Cultura Surda’, dentre outras atividades. O site é: http://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo Acessado em: 05/11/2017.

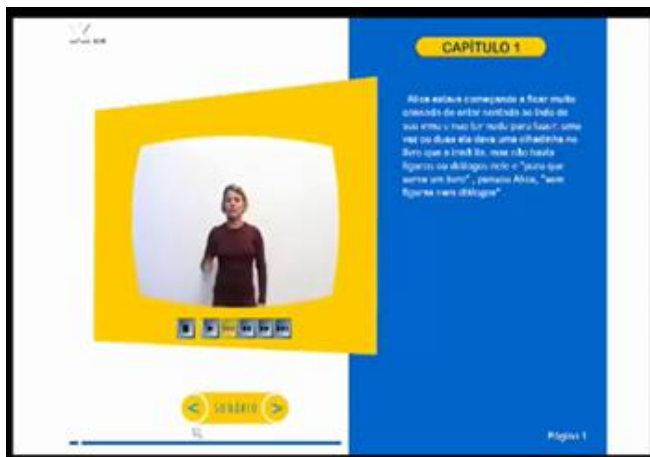


Figura 2: Trecho inicial de Alice, 2002, Arara Azul

Na primeira produção (2002), percebemos uma total ausência de cenário. Há somente a presença dos dois textos: a língua de sinais e o texto em língua portuguesa escrita. Na produção seguinte (2007), considerada pela própria editora como voltada às crianças, a narrativa começa pela presença do cenário, depois com um clique aparece o texto em língua portuguesa e com mais um clique o texto em língua brasileira de sinais.



(Figura 3: Trecho de Alice, Arara Azul, 2007/2013)

Há entre o acervo da editora os ditos autores clássicos como Machado de Assis, José de Alencar, ou Aluísio de Azevedo, e os infanto-juvenis como Pinóquio (2003), Peter Pan (2009) João e Maria (2011), O gato de Botas (2011), entre outros. A editora produz traduções das histórias, privilegiando romances e contos mais tradicionais. Seguem abaixo alguns exemplos de títulos produzidos e comercializados em seu catálogo⁵ corrente, para que se possa ter uma ideia da proposta de trabalho realizada por eles. Destacamos ‘O cortiço’ que é uma produção das produções mais recentes, sendo lançada em 2015.

⁵ O catálogo sobre literatura pode ser descrito: As aventuras de Pinóquio (2003/2015) e Alice para crianças (2013); Fábulas (2011), O gato de botas (2011), Uma aventura do Saci-Pererê (2011), João e Maria (2011), O soldadinho de chumbo (2011), Dom Quixote (2009), Peter Pan (2009), A ilha do tesouro (2008), A cartomante (2005), O relógio de Ouro (2005), A missa do galo (2005), O caso da vara (2005), O alienista (2004), Iracema (2002), O velho da horta (2004), A História de Aladim e a lâmpada maravilhosa (2004).

Clássicos da literatura brasileira em Língua de Sinais



Figura 4: Imagem produzida para exemplificar algumas produções da editora

Nesse contexto, podemos perceber uma mudança visível nessas produções propriamente ditas. Inicialmente, tais obras procuravam dar uma grande visibilidade para a questão das duas línguas presentes, o português escrito e a língua de sinais. Aos poucos, vamos percebendo um foco maior na transposição da Libras, restringindo a língua portuguesa às legendas, agora, com um caráter, inclusive, opcional. Acreditamos que as transformações decorrentes da utilização de novos suportes começaram, aos poucos, a fazer parte do cotidiano da editora e deixaram de ser vistas somente como ‘perdas’ em comparação ao livro tradicional. Abriu-se espaço, então, para a língua de sinais e, sobretudo, para a busca por novas opções editoriais que possam valorizar essa produção.

Além disso, tais materiais acabam sendo bastante procurados também por ouvintes que querem aprender a Libras e utilizam as histórias para ampliar seu conhecimento acerca da língua. Podemos ver essas mudanças logo no começo do texto produzido sem que haja nenhum tipo de legenda em língua portuguesa como mostrado na imagem abaixo:



Figura 5: O Cortiço, 2015, apud: Editora Arara Azul

Uma estratégia utilizada em muitos materiais produzidos em suporte digital para surdos e tem como princípio gerar uma aproximação com as narrativas literárias em língua de sinais corresponde a uma exposição específica do texto. Assim, eles possuem uma estrutura definida: a apresentação do cenário, dos nomes dos personagens e de seus respectivos sinais.



Figura 6: O Cortiço, 2015, disponível no site da editora Arara Azul

Assim, há uma introdução com a datilologia do nome de cada personagem da história bem como a atribuição de um sinal. Desse modo, evita-se ter que recorrer ao alfabeto manual para a soletração dos nomes a cada vez em que se fizer menção a um deles. É um indício de construção visual da narrativa, baseada na criação de um sinal visual, a partir de uma característica vinculada ao próprio personagem. Os tradutores/intérpretes de língua de sinais também permanecem com roupas neutras e que contrastam com a produção do cenário, o que consideramos ser mais adequado para a proposta, uma vez que a indumentária pode tornar a narrativa bastante infantilizada, deixando o material mais restrito a uma determinada faixa etária.

Há ainda um investimento na produção do cenário que se torna cada vez mais elaborado e vai contribuindo para contextualizar a própria tradução. Por outro lado, sabemos que a literatura é uma arte mais livre e que convoca o leitor a usar a imaginação para compor os elementos da narrativa. Assim, é interessante manter a questão das diferentes possibilidades de interpretação que é própria do texto literário ainda que se manifeste em um suporte diferente. Apesar disso, sabemos que uma maior ampliação de recursos visuais colabora para que os surdos possam ter uma maior possibilidade de acesso à história. Isso porque uma vez apresentados personagens e o cenário, tais elementos poderiam facilitar uma tentativa de inferência sobre o enredo da narrativa por parte desses sujeitos, tornando-se um importante elemento a ser trabalhado nessas produções.

Há, por fim, um trabalho bastante singular proposto por uma pesquisadora e professora de história do INES (ROCHA⁶, 2011). Nesse projeto, há a tradução de dez músicas para a Libras. Com um foco no

⁶ As músicas selecionadas foram: Ó Abre Alas; Filosofia; O canto do Pajé; Alegria, Alegria; Tanto mar; Metáfora; Borzeguim e Kizomba, festa da raça (2011).

registro histórico e voltado para propor diferentes leituras da cultura brasileira, a produção acaba por ampliar um pouco nossa perspectiva de análise. Com a introdução das letras de música, foi possível uma aproximação com o texto poético, já que tais letras lidam com expressões mais sintéticas e sugestivas de linguagem que o texto narrativo em prosa. Além disso, ressaltamos também o projeto editorial que coloca a língua de sinais em primeiro plano, deixando o clipe musical como pano de fundo para o texto. Segundo a autora, a tradução das letras era mais livre, incentivando uma leitura criativa dos contadores surdos que compõem a equipe de tradução. Por outro lado, os registros teóricos com uma contextualização do texto seriam mais demarcados seguindo uma proposta formal de uso da língua. Dentre as músicas, chama-nos especial atenção a proposta de tradução da letra de Carcará:



Figura 7: Carcará, INES, 2012)

De acordo com a letra, o personagem principal da canção seria o ‘Carcará’, uma ave do sertão que sobrevive em condições adversas, como nas constantes secas comuns em algumas regiões do nordeste

brasileiro. Assim, o pássaro torna-se metáfora do próprio sertanejo que empreende sua batalha por melhores condições de subsistência. Ao mesmo tempo, tornou-se uma alusão ao próprio movimento estudantil que lutava contra a ditadura militar nos anos 60. Assim, cheia de metáforas e de imagens simbólicas, a tradução em língua de sinais propôs a incorporação de elementos comuns a ave, tais como o bico, as asas, o mover-se, além de manter um ritmo próximo da canção, enfatizando gestos e, mesmo, uma postura combativa que seria peculiar à situação extrema vivenciada. Vê-se uma dramatização do texto que enriquece um possível contato dos alunos surdos com a narrativa, uma vez que desperta a atenção para o que está sendo contado.

Assim, podemos destacar a presença da intermedialidade desde as primeiras obras produzidas em Libras. Ainda que no começo sua utilização fosse bastante discreta, aos poucos, os recursos editoriais tornam-se mais visíveis nas produções e começam a compor um novo cenário de criação de materiais no contexto da surdez. Além disso, as narrativas transmidiais começam a fazer parte do cotidiano dos nossos alunos. Tal fato colabora para ressaltar a experiência de se viver em um mundo multifacetado em que diferentes perspectivas e linguagens concorrem para a produção e difusão da literatura.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Ao observar os materiais didáticos bilíngues que envolvem a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, podemos notar que há uma mudança progressiva nos modos de apresentação do texto. Além disso, ainda há uma necessidade de se intensificar a produção desse tipo de material, alguns gêneros literários não possuem tradução para a Libras, tais como crônicas, poemas e textos de autores mais contemporâneos. Sabemos que a questão dos direitos autorais pode dificultar esse tipo de produção, mas reforçamos a necessidade de que possamos contar com esse tipo de material didático. Ressaltamos, assim,

a importância de que os alunos surdos possam ter contato com produções estéticas em língua de sinais, durante todo o ensino básico, uma vez que as traduções propostas pelos professores em sala de aula nem sempre seriam suficientes para uma imersão desse sujeito na literatura. Há uma evidente necessidade de diálogo com produções estéticas também propostas em Libras.

Por fim, destacamos a importância da mediação desses materiais com os surdos em diferentes contextos, seja na escola, na família ou em instituições como bibliotecas. Sabemos que o fato de ter livros disponíveis não dispensa a necessidade de mediadores eficientes de leitura. Muitas vezes o texto em Libras acaba recebendo o mesmo tratamento tradicional de um livro escrito, o que nem sempre é suficiente para a formação de leitores. Pensamos, assim, que a intermedialidade poderia estar presente nas diferentes etapas que estruturam o trabalho docente na busca por atividades que também promovam um trânsito pelas narrativas em diferentes linguagens, ressaltando uma experiência mais imaginativa da literatura.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2012.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MORAIS, C. D. de. *Tecido na língua de sinais: B-R-A-N-C-A-D-E-N-E-V-E-E-O-S-S-E-T-E-A-N-Ô-E-S*. Dissertação (Mestrado) 147f Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão, programa de pós-graduação em Literatura, 2010.

RAMOS, C. R. *Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Dissertação (Mestrado em Letras) Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Letras. RJ, 1995.

RAMOS, C. R. *Uma leitura da tradução de Alice no país das maravilhas para a língua brasileira de sinais*. 157 f. Tese (Doutorado em Letras), Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Letras. RJ, 2000.

SCHROTER, J. Discourses and Models of Intermediality. CLCWeb: Comparative Literature and Culture. Purdue University Press, 2011, v.13.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TICs

Dulce Adriana dos Santos

Rosina Bezerra de Mello Santos Rocha

INTRODUÇÃO

A escolha do olhar direcionado à Educação Infantil e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs como ferramentas pedagógicas pelos professores desse segmento educacional deve-se à pouca ou quase nenhuma investigação a respeito. Outro fator motivador foi a nossa longa experiência/vivência na Educação Fundamental, sempre deixada por último como se ela tivesse menor importância.

Observando as diretrizes curriculares direcionadas à Educação Infantil, constatamos que a utilização de TICs é recomendada desde a mais tenra idade. Por espírito investigativo, resolvemos consultar os dados estatísticos oficiais referentes à disponibilidade de TICs nas escolas de Educação Infantil, com livre acesso para o docente e para o discente. O resultado foi o esperado, pois existe significativa precariedade dessa oferta em escolas da área urbana com agravamento da situação nas áreas rurais.

Sabemos que as práticas pedagógicas devem demonstrar os aspectos fundamentais da presença da cultura do aluno, respeitando seu tempo e espaço de convivência. Por tempo, podemos sinalizar o século XXI, marcado pelo avanço tecnológico e regido pelo poder do conhecimento; por espaço, entendemos o lugar de convivência social do indivíduo seja ele urbano ou rural. Em ambas as dimensões do existir histórico, o uso da internet, das TICs no cotidiano das sociedades é ferramenta indispensável nas atividades humanas. Olhando para a realidade brasileira podemos dizer que a economia do país depende da produção rural, do agronegócio. Este responde por pouco mais de 21%

do Produto Interno Bruto Nacional – PIB, dados atualizados e divulgados pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA em parceria com a Escola de estudos Agrários da USP – Esalq (2020).

Tal expressividade no cenário econômico só foi possível a partir da informatização dos processos de produção agrícola, pecuária e indústria. Precisou se adaptar e usar as TICs para alcançar o nível de eficiência e produtividade atuais. Esse setor movimentou uma rede de produção de insumos, fornecedores e distribuidores que afeta direta e indiretamente a renda per capita de milhões de pessoas. Se no campo é assim, pensemos nos centros urbanos! É viável a vida sem as TICs? Talvez nas férias!

E o que a escola tem a ver com isso? Tudo! A principal função da escola é ensinar o acervo de saberes acumulados ao longo da história humana para as novas gerações. Dessa aprendizagem, muitas vezes, depende a sobrevivência e preservação dos grupos sociais. Nas palavras de Souza (2013, p. 28), “pela educação, os seres humanos orientam as novas e atuais gerações de sujeitos a produzirem e reproduzirem o ato de transformação da natureza, de si e dos outros, em mutualidade, por meio do trabalho”. Mais adiante, a autora complementa destacando o princípio constitutivo da instituição escola: “sua origem vinculada ao objetivo de atender as demandas sociais em contextos históricos determinados para a produção e reprodução dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais” (SOUZA, 2013, p. 28).

É diante da finalidade primordial da escola que nos posicionamos em relação ao uso das TICs desde os anos iniciais, na mais tenra idade, na Educação Infantil. Seja no campo, seja nas atividades urbanas, as TICs são ferramentas necessárias que fazem parte do cotidiano, tal como o garfo e a faca. Infelizmente, não há como negar o sentido social que essa ferramenta (TICs) acrescenta ao processo ensino-aprendizagem.

Os problemas, ou os entraves, tudo aquilo que impede a transformação da escola para tornar-se aquela que muda o destino dos homens requer investimentos materiais e humanos. O uso das novas tecnologias nas ações de ensino-aprendizagem é recomendado pelos PCNs desde sua publicação em 1997. Como a inserção das TICs no contexto escolar brasileiro tem sido lenta e conturbada, a preocupação com o seu emprego como ferramenta de auxílio às práticas pedagógicas chegou ao meio acadêmico científico. Começaram a surgir pesquisas sobre o tema.

O QUE DIZ A LEI?

Considerando sempre a realidade brasileira, destacamos que a maioria de nossas crianças, nascidas após 2010, já podem ser consideradas nativas digitais. A popularização do microcomputador doméstico e da internet discada e posteriormente da banda larga começaram a se fazerem presentes nos lares nacionais em meados da década de 1990 com um crescimento significativo nos anos 2000. O principal fator para “explosão” foi a oferta de financiamento para a aquisição de computadores e notebooks e a ampliação da concorrência de portais com banda larga. Ao longo de uma década as famílias foram percebendo a necessidade e reunindo condições de adquirirem essa ferramenta.

Para lidarmos com os dados da realidade, não com suposições, destacamos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Contínua TIC 2018, divulgada pelo IBGE (2020) revelou que 79,1% dos lares brasileiros utilizam a internet. Destes lares, 92,2% acessam a internet via celular. A maioria absoluta (80,2%) utiliza a conexão por banda larga móvel (3G ou 4G), embora o percentual de usuários da fixa (*wifi* domiciliar) seja de 75,9%.

Diante desses dados, fica evidente a necessidade de a escola estar inserida no mundo, valendo-se em todos os seus processos das

ferramentas tecnológicas utilizadas no seu universo de atuação. A escola deve ser a representação do mundo em que a criança vive, e isso exige a oferta de ferramentas tecnológicas semelhantes às que o estudante encontra no seu ambiente extramuros. A escola deve ser um microcosmo fidedigno ao macrocosmo ao qual a criança está inserida.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000, p. 11-12) destacam que: “Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e de prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos”.

A onipresença tecnológica de fala no texto é facilmente observada no comportamento das crianças nativas digitais. As crianças de hoje possuem acesso a jogos virtuais e começam a descobrir modos diferenciados e mediados pelas TICs para descobrirem como fazer aquilo que desejam. Um *smartphone*, hoje, é quase uma extensão do corpo. Um bebê de 9 meses já brinca com o *tablet* e com o celular dos pais.

Voltando à escola de Educação Infantil, apresentamos síntese da evolução desse segmento no sistema educacional brasileiro. O termo Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, no Brasil, somente com a alteração Emenda Constitucional nº 59/2009, cuja determinação obriga à escolarização dos quatro (4) aos dezessete (17) anos, e é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (BRASIL, DCNEI, 2009).

A antiga ‘pré-escola’ não fazia parte da obrigatoriedade do ensino formal, embora existisse no campo privado/particular. Era considerada uma etapa à parte e opcional. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 incluiu o termo Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, atendendo crianças de zero (0) a seis (6) anos na forma de creche e pré-escola. Em 2006, o Ensino Fundamental foi antecipado para os seis (6) anos de idade,

incorporando a antiga classe de alfabetização ou pré-escola e a Educação Infantil atendendo a crianças até cinco (5) anos. Ainda que a obrigatoriedade de atender a essas crianças fosse do poder público, isso só começou a ocorrer após a emenda constitucional supracitada. Assim, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para as crianças de quatro (4) a cinco (5) anos com a extensão de sua obrigatoriedade incluída na LDBEN/96, em 2013 (BRASIL, BNCCEI, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996 estabelece que a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, possui a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil é, de fato, a primeira etapa da Educação Básica e representa o início do processo educacional. Nessa fase, é fundamental o vínculo indissociável entre o educar e o cuidar no processo educativo e a consolidação dos vínculos familiares e escolares visando à socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, DCNEI, 2009).

Pelas datas das leis e Emendas Constitucionais e demais documentos, podemos perceber que, embora já houvesse uma determinação legal, ou uma previsão de regulamentação da Educação Infantil, a aplicação da letra da lei tem sido muito lenta e não condizente com a necessidade demandada.

A criança, na sua primeira infância e em idade escolar é definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009)

Segundo as DCNEI (2009), em seu Artigo 9º, as práticas pedagógicas da Educação Infantil estão estruturadas nas interações e nas brincadeiras. É por meio dessas vivências lúdicas que as crianças podem construir conhecimentos e apropriarem-se deles, utilizando-os em suas ações e interações sociais na escola e na família.

As propostas pedagógicas devem proporcionar a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e a diversidade de aspectos da vida cidadã, partindo de conteúdos pertencentes ao cotidiano da criança em direção à constituição do conhecimento universal e de valores sociais comuns (BRASIL, DCNEI, 2009).

Destacam-se na BNCCEI (2018, p. 38), os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são resumidos pelos verbos: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se e Construir* sua identidade pessoal, social e cultural.

Com base nos direitos da criança aqui expostos, é possível observar a necessidade e real determinação legal de ofertar, desde a mais tenra idade o acesso às TICs. Machado (2013) complementa esse entendimento, afirmando que as TICs na Educação Infantil devem ser vistas como um recurso multifacetado, uma vez que propiciam a realização de um trabalho pedagógico com a utilização de múltiplas linguagens, o que, nesta etapa, favorece a construção de redes de relações diversificadas, as quais possibilitam aos alunos reorganizar “suas significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações” (p. 3761).

A qualidade do ensino ofertado passa pela diversidade de instrumentos de aprendizagem. Nesse sentido, Citelli (2000, p. 16) sinaliza que a questão referente ao uso das TICs como ferramenta educacional é cada vez mais complexa e o foco central diz respeito a “como pensar o sistema educacional, a escola, o discurso pedagógico exercido nas salas de aula, considerando este mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais, na sua dupla face de sedução e desconforto?”

Vamos assumir, então, essa reflexão e buscar um caminho para melhorar a escola? E por que não começar com os pequenos? Primeiro vamos entender o que são as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs.

O QUE SÃO AS TICs?

A internet (rede mundial de computadores) nasceu em 1969, com o objetivo de permitir a engenheiros e cientistas norte-americanos, que trabalhavam em projetos e pesquisas militares, que se comunicassem caso houvesse intervenção, invasão de inimigos, ou destruição dos outros canais convencionais de comunicação e transmissão de informação entre as forças de segurança nacional no período pós-guerra, mais conhecido como guerra fria. O acesso universal à internet apresentou-se em um contexto novo, expressivo, quase sem limite. A rede mundial de computadores conectou todos os continentes entre si. Mostrou-se uma ferramenta potencializadora de novas inteligências, culturas, parcerias, debates, projetos, e de compartilhamento de informações e de conhecimento em tempo real (FERREIRA, 1994).

Rapidamente deixou de ser um instrumento à parte do cotidiano social, e tornou-se presença constante e indispensável, portanto, deve ser incluído no ambiente escolar. Para Soares-Leite e Nascimento (2012) os primeiros computadores chegaram às escolas americanas e europeias na década de 1970 e com eles os periféricos, como impressoras, *drivers*, *scanners* e máquinas fotográficas digitais. Esse conjunto foi denominado tecnologia da informação, ou TI. Com o advento da internet, da conexão de computadores em rede, a *World Wide Web (WWW)*, o *e-mail* e as ferramentas de busca, surgiu a expressão '*tecnologias de informação e comunicação*', ou TICs, referindo-se "à pluralidade de equipamentos e funções que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações" (p. 175).

Há, no entanto, uma diferença entre as mídias tradicionais e aquelas que são consideradas TICs. Com o objetivo de clarificar e distinguir tais conceitos, destacamos o que são instrumentos considerados mídia tradicional — imprensa, correios, rádio, telefone, televisão — daqueles que podem ser considerados TICs, tais como Imprensa: jornais e Artigos *on-line*, *E-books*; correios: *E-mail*; *Fóruns*; *Chats*; *MSN* e *App de mensagens*; rádio: CD e DVD; Rádio *on-line*; Plataformas de execução e compartilhamento de músicas e vídeos em formato digital; telefonia: móvel, Celulares; *Smartphones*; televisão: Captação e reprodução de imagens e sons; Videoconferência; Integração de CD-ROM e DVD; *Smart TV*. A distinção na percepção é fundamental para o desenvolvimento e compreensão deste estudo.

Para melhor compreendermos o nosso contexto, investigamos a situação das escolas nacionais pelas estatísticas existentes e mais recentes. Lembramos que os dados de 2019 ainda não foram disponibilizados pelos órgãos competentes. Apesar da existência do Programa Banda Larga na Escola Urbana¹, nem todas as escolas públicas brasileiras possuem acesso à internet. De acordo com os dados divulgados, em 2019, pela edição de 2018 da pesquisa TIC Educação, 98% das escolas públicas urbanas possuem ao menos um (1) computadores. Nesses casos, ele é de uso exclusivo da secretaria da escola. Das escolas com computador, 33% têm acesso à internet de banda larga com velocidade de conexão de até 4Mbps; em 26% a velocidade não ultrapassa 2Mbps. Em 41% das escolas, o laboratório de

1 O Programa Banda Larga na Escola tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país. Essas conexões inicialmente serão mantidas de forma gratuita até o ano de 2025. Para as escolas do campo, será criado um programa de conexão via satélite, o GESAC.

informática não funciona. Com equipamentos sem uso, os alunos recorrem aos celulares (CETIC.BR, 2019).

Os dados coletados indicam que 52% dos alunos do Ensino fundamental II (5º ao 9º ano) de áreas urbanas usam o aparelho celular. No Ensino Médio, esse índice sobe para 74%, segundo os resultados divulgados pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto br – NIC.br (2017) e acrescenta que, embora o Brasil seja um dos primeiros países na América Latina a ter uma política pública de TIC na Educação, a utilização de computadores e da Internet nas atividades pedagógicas diárias de ensino e aprendizagem é limitada. Os fatores que restringem o uso são as deficiências na infraestrutura de TIC e as limitações na capacitação do professor (CETIC.br, 2019).

O uso do celular como ferramenta pedagógica também foi investigado pela referida pesquisa de 2018. Os resultados revelaram que apenas 7% dos estudantes utilizam a internet pelo telefone celular com *Wi-Fi* da escola; 27% usaram 3G, 4G próprio; 51% dos professores usuários de internet declararam utilizar o celular com internet 3G, 4G própria em atividades com os alunos e somente 25% com acesso ao *Wi-Fi* da escola. Outro fator complicador é a restrição ao acesso de estudantes à rede *Wi-Fi* da escola (CETIC.br, 2019).

Se os dados citados correspondem às escolas localizadas em áreas urbanas, é possível imaginar a situação das escolas localizadas em áreas rurais ou campo. Ressalta-se que a referida pesquisa não distingue escola rural ou campo. Para o estudo citado, considerou-se rural qualquer unidade escolar localizada fora do perímetro urbano. Em 2016, no Brasil, 33,9% das escolas eram consideradas como rurais, conforme dados do INEP (2016). A pesquisa TIC Educação de 2017 incluiu, pela primeira vez, a área rural no escopo das entrevistas. A pesquisa de 2018 revelou que apenas 34% das unidades escolares localizadas em áreas rurais possuem ao menos um (1) computador com acesso à rede, contra 98% das urbanas (incluindo computadores e rede *Wi-fi*) (CETIC. Br, 2019).

Os dados mostram, ainda, que apenas 43% possuem computadores de mesa, sendo apenas 22% de uso dos alunos. Os notebooks se fazem presentes em 30% das escolas de áreas não urbanas, mas apenas 11% podem ser acessados pelo corpo discente. Por fim, 6% delas têm *tablets* e somente 2% são disponibilizados aos estudantes. Para completar, 3% dessas instituições possuem acesso à internet, mas sem computadores em funcionamento; e, 52% dos diretores de escola afirmaram que muitos professores levam o próprio computador para a sala de aula (CETIC.br, 2019).

As estatísticas serviram para ilustrar o problema no país. Caso o plano nacional de disponibilizar internet de banda larga nas escolas brasileiras conseguisse alcançar todo o universo de unidades escolares, tal investimento poderia ser uma conquista capaz de auxiliar e estimular os alunos a apreciarem a permanência na escola, seja ela rural/campo ou urbana, participando dos seus projetos e de suas viagens virtuais pelo mundo sem sair do lugar.

As pesquisas consultadas demonstraram apenas o cenário das escolas de Ensino Fundamental e Médio. As escolas de Educação Infantil não entraram nas estatísticas. Vimos que, em território nacional, o uso das TICs como ferramenta educacional ainda não é uma realidade ampla. Contudo, este estudo propõe uma reflexão acerca do seu uso nas práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil. Para tanto, a seguir, apresentam-se os principais aspectos, de forma sintética, desse segmento educacional.

A CRIANÇA E O LÚDICO

Tratar do lúdico neste artigo tem por finalidade esclarecer a importância atribuída a este aspecto da formação da criança pela DCNEI (2009) e pelo BNCCEI (2018) cuja recomendação norteadora das demais dimensões do aprendizado infantil está fundamentada em: brincar e cuidar. O cuidar refere-se às ações do educador. E brincar é o

veículo primordial do processo ensino-aprendizagem. Portanto, este estudo não pode se furtar a compreender a importância do lúdico na formação da criança e no processo educativo.

A ludicidade, considerada como uma dimensão da personalidade humana, é tão importante quanto a razão, as emoções, a história de vida, a estrutura anátomo-bio-fisiológica e pode ser um fator de transformação. As descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral foram importantes para o estudo do lúdico no desenvolvimento humano (DANTAS, 1998).

A infância é, segundo os especialistas, a idade das brincadeiras. Estas representam um meio privilegiado de inserção do indivíduo na realidade circundante, pois refletem o modo como a criança ordena e desorganiza, desconstrói e reconstrói o mundo. Assim sendo, a brincadeira é algo inerente ao ser criança.

Os jogos e brincadeiras sempre fizeram parte da maioria das sociedades humanas. Entre eles constam a música, a dança e as representações dramáticas. Nas sociedades medievais, porém, seu uso e compreensão não possuíam o caráter atual. Segundo Ariès, (1973) as brincadeiras infantis tornaram-se conhecidas, a partir do século XV. As mais comuns reconhecidas nas pinturas eram o cavalo de pau, o catavento, o pássaro preso a um cordão e, raramente, bonecas. Contudo, o autor enfatiza que, ainda no início do século XVII, não havia distinção entre brincadeiras e jogos infantis e de adultos, pois “os mesmos jogos eram comuns a ambos” (p. 88).

Em sua pesquisa, Ariès (1973) aponta que os jogos e as brincadeiras relacionavam-se intimamente com as cerimônias e ritos religiosos. Somente com o passar do tempo perdeu o caráter religioso e comunitário para assumir o caráter individual e profano. Durante esse processo, brincadeiras e jogos foram, gradativamente, tornando-se limitados às crianças. O repertório dessas atividades, aos poucos, configurou-se como o “repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas” (p. 89).

A partir de 1600, apenas a primeira infância era contemplada pela especialização das brincadeiras. De acordo com Ariès (1973), a partir dos três ou quatro anos a criança jogava e participava das brincadeiras praticadas por adultos, com ou sem a presença destes.

Houve um período em que os jogos e brincadeiras sofreram uma espécie de condenação por parte da Igreja e foram proibidos. No entanto, Ariès (1973) destaca que foi ao longo do século XVII, sob forte influência dos jesuítas, que a condenação absoluta dos jogos foi modificada. As possibilidades educativas dos jogos foram, primeiramente, percebidas pelos humanistas do Renascimento. Depois, os colégios jesuítas impuseram, gradativamente, a pessoas de bem, uma mudança de opinião em relação aos jogos, introduzindo-os em seus programas e regulamentos de modo que pudessem escolhê-los, regulamentá-los, controlá-los e discipliná-los. Admitiram e recomendaram como meios e instrumentos de educação, tão válidos quanto os estudos, aqueles jogos que considerados bons. A partir de então, as escolas jesuítas passaram a ensinar a dança, a comédia e o drama com temas sacros, a música e a atividade física.

A sobrevivência dos jogos e brincadeiras coletivas como parte do universo infantil preservou uma das formas mais antigas da sociedade de divertimento, aprendizagem e fortalecimento de vínculos sociais. Com base nesse papel integrador, muitos educadores desenvolveram suas teorias acerca do papel dos jogos na aprendizagem infantil. Conforme demonstramos, os jogos nas escolas jesuítas foram incorporados aos conteúdos educativos e utilizados tanto como recreação quanto elemento formador e disciplinador, e fora delas, como lazer. Sabe-se, atualmente, que os jogos proporcionam prazer e alegria, além de exercerem importante fator de desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Arce (2004), Froebel (1887) acreditava que a criança deveria ser harmonizada à Natureza desde o seu nascimento. Para Froebel, a educação do homem deveria ter como alicerce a trindade por

ele denominada de unidade vital e composta por Deus, Natureza e Homem. Assim sendo, era necessário que criança trabalhasse em experiências concretas, tais como a arte e o jogo os quais entendia serem excelentes fontes de exteriorização. Ensinava que por meio da exteriorização de seu interior a criança se reconhecia e autoconhecia, concretizando a educação. Contudo, esses processos (exteriorização e interiorização) precisavam de atividade, da ação como instrumento mediador. Nesse sentido, o jogo ou a brincadeira corresponde à atividade infantil mais natural, pois toda a atividade externa da criança é fruto de sua atividade interna.

Froebel (1887), ressalta Arce (2004), foi pioneiro ao perceber e a estudar o jogo como sendo a atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo. Para ele, o jogo corresponde a uma fonte primordial de estímulos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor na primeira infância, fase esta de valor imensurável para vida humana por representar a base de tudo o que caracteriza a sua personalidade, portanto, o jogo é um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano.

De acordo com Arce (2004), Froebel criou diversos brinquedos, chamados “dons”, para auxiliar a brincadeira infantil e garantir, segundo o entendimento do autor alemão, o desenvolvimento natural da criança. Esses brinquedos seriam as ferramentas que ajudariam as crianças a descobrirem “os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas” (ARCE, 2004, p. 15).

Com esses brinquedos, destaca Arce (2004), Froebel estabeleceu importantes conceitos sobre a atividade lúdica: 1. O jogo somente será eficiente caso as normas sejam bem compreendidas; 2. A continuação do jogo requer a introdução de novos materiais e ideias; 3. O adulto deve brincar junto com a criança a fim de estimular e conservar o seu interesse na atividade; 4. A escolha dos jogos deveria atender às necessidades de cada nível de desenvolvimento. Froebel consolidou a atividade lúdica e os jogos como instrumentos de mediação tanto no

processo de apreensão do mundo pela criança (interiorização), como também no processo de autoconhecimento (exteriorização).

Tantos outros estudiosos dedicaram suas pesquisas à investigação da função dos jogos, do lúdico no processo ensino aprendizagem. Devido à limitação deste artigo, não citaremos os avanços alcançados e agregados à educação pela contribuição de Vygotsky, Piaget, Winnicott, Montessori, Kishimoto e tantos outros.

Os jogos como ferramentas pedagógicas ajudam a despertar o interesse dos educandos em interagirem nas atividades lúdicas realizadas no contexto escolar. A atividade lúdica é todo e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída que possibilite a expressão espontânea de ação e interação. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando ao estímulo da aprendizagem, pode-se dizer que o jogo alcançou a dimensão educativa (DANTAS, 1998).

Hoje, o novo olhar acerca dos jogos infantis faz educadores e teóricos da educação incentivarem a prática do jogo como instrumento para aperfeiçoar o desenvolvimento infantil. Com essa finalidade, os jogos fazem parte de um recurso lúdico e estão adquirindo, gradativamente, nova dimensão. Integrados aos currículos escolares, deixam de ser considerados atividades secundárias. A legislação, ao atribuir relevância ao lúdico nesta faixa etária, oficializa e reconhece que deve haver espaço para o brincar, para os jogos e para brincadeiras na formação da criança.

Atendendo aos objetivos do BNCCEI (2019), a breve reflexão acerca da importância do jogo no desenvolvimento humano, em especial na educação infantil, contribui para demonstrar a necessidade de mudanças na prática pedagógica e na formação dos professores que atuam nesse segmento. Contribui também para o desenvolvimento cognitivo humano o uso das TICs como ferramentas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a pesquisa (descoberta), a interação, a cooperação, o prazer de descobrir o mundo, entre outros.

AS TICS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, por ser a etapa introdutória da Educação Básica, deveria oferecer à criança todas as formas relevantes (antigas e novas) de ver e agir da sociedade a que ela pertence. Todavia, foi observado que isso ainda não ocorre.

A preocupação com o emprego das TICs como ferramenta de auxílio às práticas pedagógicas tem sido crescente no âmbito da pesquisa em Educação, porém ainda não é suficiente. Em 2013, as pesquisadoras da USP, Elizabeth Carneiro Bergamasco e Leila Cristina Carneiro Bergamasco, publicaram no II Congresso Brasileiro de Informática e Educação, um artigo resultante de suas pesquisas, no qual avaliaram objetivamente a situação do uso das TICs nas escolas de Educação Infantil, da rede pública de São Paulo. De acordo com as autoras, nesse segmento, havia uma escassez de recursos tecnológicos muito evidentes, pois a prática pedagógica fundamenta-se “em conteúdos tradicionais impostos por políticas públicas incoerentes. Dessa forma, a Educação Infantil está sendo privada de utilizar de forma didática as novas TICs, aprimorando o processo pedagógico” (p. 329-330).

Outra constatação vem da UNESCO (2013), que alertou o Brasil sobre os efeitos da exclusão digital, sinalizando a importância de investir na formação dos professores para utilizar as TICs na educação. Segundo Bergamasco e Bergamasco (2013, p. 330), para a implantação dos recursos tecnológicos com eficácia na educação exigem-se “quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno, sendo que nenhum se sobressai ao outro”. Seria interessante que as experiências dos sujeitos com os diferentes meios midiáticos fossem compartilhadas, sendo reconhecidos e vivenciados também na escola.

Barbosa *et al* (2014) destacam as mídias digitais deveriam ser incluídas nas práticas pedagógicas na sala de aula desde esta fase inicial

do aprendizado sistemático. É muito comum que as crianças tenham acesso desde muito pequenas a tecnologias como celulares, televisores, não apenas rádios. Quando as TIC's são inseridas no contexto escolar e de aprendizado de maneira intencional e planejadas, possibilitam que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias à vida adulta.

Sabe-se que toda e qualquer estimulação recebida na primeira infância representa a ampliação das possibilidades de desenvolver competências e habilidades necessárias à aquisição de diferentes saberes e sua consequente aplicação durante toda a vida. Dessa forma, o trabalho com crianças da Educação Infantil compreende o respeito à sua dignidade e o seu desenvolvimento integral a partir da promoção e facilitação de experiências e espaços diversificados de aprendizagem, privilegiando, assim, a utilização de tecnologias e de recursos que desafiem e estimulem a criatividade, a autonomia e a atitude colaborativa e participativa da criança. Promover o acesso e possibilitar o uso dessas mídias passou a representar o processo denominado de inclusão digital ou alfabetização digital.

As estatísticas apresentadas neste estudo revelaram a defasagem de oportunidade de acesso às TICs. O nível de acesso às TICs é significativamente inferior nas áreas não urbanas em comparação ao ofertado às populações dos centros urbanos. A explicação encontrada para justificar essa desigualdade estaria nas facilidades ou nas dificuldades enfrentadas por essa população para se beneficiar das ofertas da sociedade da informação.

Para Silva (2012), o conceito de inclusão digital abrange também questões pertinentes à inclusão social. Enfatizamos, contudo, que, embora a inserção das TICs na Educação Infantil seja um aspecto pouco adotado em comparação ao que já ocorre em outros segmentos do ensino básico, desenvolver habilidades relacionadas ao uso das TICs é de vital importância para atuar na sociedade contemporânea.

Entretanto, as experiências com as TICs na Educação Infantil devem ser coerentes, intensas, lúdicas e, portanto, agradáveis,

contribuindo para que a criança se sinta amparada de modo a não temer o novo e o diferente, e tenha curiosidade em desvendá-lo (BARBOSA *et al* 2014).

No entender de Fagundes (2007), as TICs, quando utilizado na educação infantil de modo intencional e planejado, facilitam a interdisciplinaridade, a organização heterárquica, e estimulam a participação cooperativa e solidária, promovendo a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos.

Além disso, Flor (2015) ressalta que as TICs contribuem para os processos de socialização e intercâmbio cultural entre os indivíduos de várias gerações e culturas diferenciadas, promovendo também a produção, reprodução e transmissão de cultura. Esse intercâmbio é essencial para a construção de uma cidadania intercultural, na qual a criança aprende a lidar e conviver com o diferente, a demonstrar valores éticos e a dialogar e negociar com o outro, promovendo a paz, o enriquecimento cultural e a (re)construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A inclusão digital contribui para a construção das identidades sociais.

As TICs servem como aliadas no desenvolvimento da autonomia e na construção do conhecimento das crianças nascidas na era digital. Estas são consideradas as verdadeiras nativas digitais. Ao nascerem, já começam a interagir com diferentes e variados suportes e linguagens. Tal interação possui reflexos significativos “nas dimensões cognitiva e socioafetiva da aprendizagem e na sua relação com o saber” (SANTOS, 2013, p. 481).

É comum que as ações pedagógicas que se utilizam das TICs adotem como metodologia o desenvolvimento de Projetos integrados aos conteúdos pedagógicos de cada faixa etária. Na educação Infantil, através de atividades lúdicas facilitam a realização de pesquisas, de trabalho colaborativo e a comunicação pessoal e virtual. A utilização de jogos educativos nas práticas pedagógicas de sala de aula facilita a integração entre os conteúdos trabalhado na escola e o seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação institucional é parte integrante da sociedade e coopera com seu desenvolvimento e preservação tanto no contexto cultural quanto científico. A evolução de um grupo social parte de seu avanço tecnológico, vide o exemplo das sociedades que descobriram o fogo, inventaram a roda, criaram ferramentas para caça e tantos outros.

Assim, consideramos que a exclusão digital no espaço escolar ainda existente no sistema educacional brasileiro é nociva às novas gerações. O domínio das ferramentas de sua época faz com que o indivíduo desenvolva não apenas o sentimento de pertencimento, como também o de adequação ao seu tempo e espaço. Os locais públicos, privados, residenciais e de trabalho fazem dessa ferramenta, a internet, algo indispensável. É fundamental que toda a comunidade escolar discuta esse tema e faça, dependendo do que concluírem, os procedimentos necessários para que a unidade escolar tenha acesso à internet de uso exclusivo e possa nela navegar, atendendo ao interesse comum e educativo, dentro de um objetivo prévio e em conformidade com o planejamento escolar.

Tanto o jogo quanto outras atividades realizadas que envolvam as TICs são ferramentas de complementação a ação docente, pois nesse segmento as crianças devem estar expostas a situações diversificadas para vivenciarem a exploração e a construção do conhecimento e, principalmente, que tais atividades envolvam o jogo e a ludicidade. Existem sites de universidades que disponibilizam atividades lúdicas para *download* gratuito.

Concluímos que o assunto é extenso e requer uma pesquisa mais profunda, além de ser necessário investigar a formação desse professor. Não podemos permitir que a culpa recaia em seus ombros.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 13-04- 2011.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, 82-124.

BARBOSA, Gilvana Costa; FERREIRA, Márcia Maria Guimarães de Almeida; BORGES, Luzineide Miranda; SANTOS, Adilson Gomes dos Santos. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. ESUD, 2014. Anais. *XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis/SC, 05 a 08 ago 2014, UNIREDE.

BERGAMASCO, Elizabeth Carneiro; BERGAMASCO, Leila Cristina Carneiro. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios. *II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013)* Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2616/2271> acesso 25 jun 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. 562 p.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 jan 2019.

BRASIL. Lei 9394/96. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. *Programa banda larga nas escolas – PBLE*. Disponível em: portal.mec.gov.br › Expansão da Rede Federal › Secretarias › SEB - Educação Básica. Acesso 2 nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares da educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.I.

BRASIL. Ministério da Educação. *Componentes curriculares*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804> Acesso em 06 de maio de 2017.

CITELLI, A. O. *Comunicação e Educação*. A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

CEPEA. *PIB do agronegócio 2019*. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>> Acesso 9 jun 2020.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

FAGUNDES, Lea. O professor deve tornar-se um construtor de inovações – entrevista *Midiativa*, 2007.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. *Introdução às redes eletrônicas de comunicação*. Ciência da Informação, v. 23, p. 261, 1994.

FLOR, Maria Rosilene Gomes. Educação infantil: análise do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico. *II CONEDU*, Paraíba, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev045_md1_sa17_id6006_13082015220705.pdf.> acesso 4 ago 2018.

IBGE. *PNAD contínua TICs 2018*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>> Acesso 9 jun 2020.

MACHADO, Márcia Regina. A inclusão da tecnologia na educação infantil. *XI EDUCERE*, PUC-PR, Curitiba, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9701_5615.pdf> Acesso 4 ago 2018.

SANTOS, Zemilda C. W. N. dos. E-TIC-TANDO A ESCOLA: possibilidades do uso da web na Educação Infantil. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. *NuevasIdeasen Informática Educativa TISE*, 2013, 479-482. Santa Catarina. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4244_3206.pdf> Acesso 4 ago 2018.

UNESCO. *Políticas em ciência e tecnologia no Brasil*. Brasil, 2013 Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/science-and-technology/science-andtechnology-policy/>. Acessado em 06/2018.

MACROLETRAMENTO E O USO DE QUADRINHOS PARA O APRIMORAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Denise Maia Pereira Laurindo

Com o advento da tecnologia e das redes sociais, as maneiras de se comunicar têm mudado e o crescente uso de textos multimodais tem transformado o entrelaçamento entre o verbal e o imagético, requerendo letramentos digitais, que estão cada vez mais em voga. Sendo assim, na contemporaneidade, as maneiras de se comunicar diversificaram e o entrelaçamento entre o verbal e o imagético teve um desdobramento notável nesse mundo de telas.

Para tanto, como em qualquer nova ferramenta ou tecnologia de uso comunicacional, existe a necessidade de se considerar novas habilidades e estratégias para leitura, compreensão e interpretação sobre o novo. Nesse contexto da Web 2.0, o fluxo de comunicação muda, deixando de ser unilateral, dando margem para que todos possam publicar e exercer papel tanto de produtor quanto de leitor, com postura ativa e não mais apenas passiva, o que Rojo (2013 *apud* ROJO e BARBOSA, 2015) denomina *lautor*.

Nessa conjuntura, os quadrinhos, hipergênero que requer leitura de aspectos verbais e visuais para seu entendimento (RAMOS, 2018a), tornam-se um apetecido instrumento para fomentar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira justamente por não se limitarem a ser apenas um recurso de desenfadamento ou a causar riso, mas por poder abranger críticas e discussões que variam de cunho político, ideológico, social, crítico etc. Nesse contexto, implica-se ainda que “um programa de ensino de línguas restrito às classes de palavras e às suas funções sintáticas é, incontestavelmente, pobre e irrelevante”

(ANTUNES, 2010, p. 41), portanto, disponibilizar e desenvolver estratégias e letramentos que possibilitem a incrementação para as novas circunstâncias comunicativas é essencial para as exigências dos plenos letramentos e das multimodalidades pervasivas oriundas da era digital.

Este capítulo tem o objetivo de propor atividade didática para produção do gênero quadrinhos a partir da utilização de um software. Ele está dividido, além desta introdução e das referências, em fundamentação teórica, na qual se abordará, principalmente, leitura, multimodalidade, letramento digital e macroletramento; gênero discursivo e conceituação de quadrinhos; proposta didática; e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com sua combinação verbal, visual e suas peculiaridades, as histórias em quadrinhos (HQs) são capazes de servir a seus propósitos de criação e, a partir do momento em que são consideradas como texto multimodal, devem ser analisadas de acordo com sua metalinguagem própria, dentro do seu contexto. Desta forma, seu entendimento dependerá da apreensão de características específicas do gênero para que seu potencial analítico possa ser explorado, dentro de seus aspectos multimodais.

Na perspectiva sociocognitiva de leitura, o conhecimento prévio do leitor adquire um notável espaço no processo de leitura, uma vez que “o que o leitor traz para o texto é normalmente mais importante do que o que ele acha no texto. Isso explica por que desde o começo os alunos devem aprender a usar o que eles sabem para entender elementos desconhecidos” (GRELLET, 2003, p. 7). Para Kleiman (2004, p. 14), essa perspectiva de:

[...] leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são

determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Para Koch e Elias (2018, p. 11), “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

Sobre a atividade da leitura, Koch e Elias (2018, p. 11) explicam que “se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” bem como exige dele “bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” Dessa forma, observa-se que a leitura requer um leitor participante que ative seus conhecimentos prévios e interaja com o texto para com ele construir significados, podendo ser tanto implícitos como explícitos, visuais ou verbais.

Trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo implica conhecimento de múltiplas modalidades. À medida que novas tecnologias comunicativas surgem, elas derivam em novos gêneros dentro de suas plasticidades e maleabilidades, a multimodalidade se torna inerente para o entendimento dessas vigentes formas de texto e seus subsequentes novos formatos de compreensão. Irrefutavelmente, essa cadeia de consequências cairá sobre a necessidade de novos letramentos que serão exigidos para que um completo entendimento seja realizado perante tamanha diversidade.

Crystal (2001, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199) aponta que “a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos (...) e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”, contribuindo para o entendimento que os gêneros que circulam pela internet podem contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita em diversas situações, levando-se em conta que “as abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102).

O termo letramento “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19) e se refere, na literatura especializada, “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Por letramentos digitais, entende-se que são “as habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Os autores dividem os letramentos digitais em quatro áreas, com foco: na linguagem, na informação, nas conexões e no (re)desenho, que podem ser observados a partir do seguinte quadro:

Quadro 01: Letramentos digitais

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓	Letramento impresso Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	<i>Letramento pessoal</i> Letramento em rede Letramento participativo	
	<i>Letramento em jogos</i> <i>Letramento móvel</i>		Letramento intercultural	
	Letramento em codificação			<i>Letramento remix</i>
	↓			

Fonte: adaptado de DUDENEY; HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 21

Conforme o quadro demonstrativo, os autores elencam dezesseis tipos de letramentos digitais e afirmam haver uma carência de conjuntos de letramentos à disposição dos alunos e que a tarefa do docente consiste em ajudar os discentes “a desenvolver estratégias para lidar com cada área-chave, de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais” (DUDENEY; HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 21). Os macroletramentos, que estão ligados a outros letramentos, envolvendo o trabalho simultâneo de letramentos diversos, estão demonstrados no quadro 01 em itálico. Entre os macroletramentos, têm-se o letramento móvel, que tem o foco na linguagem podendo ser definido como:

[...] habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real). (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31)

Já por letramento em filtragem, entende-se ser “uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 42), enquanto que o letramento em rede é definido pelos autores (2016, p. 47) como “habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informações (...); se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência”. Dessa forma, compreende-se que os estudos dos letramentos digitais requerem habilidades reflexivas que podem ser intensificadas em concomitância com os estudos dos gêneros discursivos.

De acordo com as noções bakhtinianas, o conceito de gênero do discurso é baseado na premissa de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). O autor reflete sobre a riqueza, diversidade e infinidade dos gêneros do discurso, afirmando que mesmo sem suspeitar da existência deles, até nos bate-papos mais informais e descontraídos, o discurso é moldado pelos gêneros em uso.

O estudo dos gêneros é uma prolífera área interdisciplinar (MARCUSCHI, 2008) e faz-se pertinente a explanação do gênero histórias em quadrinhos concatenada com a ideia de que “as designações que usamos para os gêneros não são uma intervenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída” (MARCUSCHI, 2008, p.163). Além disso, os gêneros discursivos “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Seguidamente das concepções acerca dos gêneros discursivos, parte-se para as noções de histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros que, para Ramos (2018a, p. 20), seriam “um grande rótulo, um hipergênero que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”, o que, nesta visão, faria com que, por exemplo, as tiras, o cartum e a charge fossem abrigados nessa rotulagem. Esse gênero surgiu no final do século XIX e:

[...] teve uma grande repercussão nos anos 30, nos Estados Unidos, quando os quadrinhos americanos dominaram o mundo e influenciaram o nascimento desse gênero por toda parte, como destacado fenômeno cultural de massa. [...] Combinando a linguagem verbal) narrativa escrita e a falada, colocadas em balões e legendas) e a visual (imagem gráfica), que tornam a comunicação rápida [...], ou seja, a palavra e a imagem, em geral e na prática, possuem o mesmo peso.” (COSTA, 2018, p. 141)

Barbieri (2017, p. 130) explica ainda que “quadrinhos não são a simples sucessão de cenas contidas cada uma em uma imagem: pelo contrário, é uma linguagem na qual as relações entre uma e outra imagem, gráficas ou narrativas, são mais importantes que as próprias imagens”. Dessa forma, pela explanação do autor, percebe-se a necessidade de entendimento das linguagens próprias dos quadrinhos, para além de um recurso de desenfadamento, exigindo flexibilidade e letramentos demandados por eles e, incluindo o entendimento dos gêneros nele contido para se ter a clara noção e distinção de cada gênero.

Para Ramos (2018a, p. 21), “a charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”; enquanto que o fato de o cartum não estar vinculado ao noticiário é o principal ponto de divergência dele com a charge.

Costa (2018, p. 70-71), explica que, além de ser um texto de cunho opinativo, a palavra charge tem origem francesa com significado de *carga*, “que exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento”.

A tira (ou seus diferentes nomes atribuídos como tira cômica, tirinha, tira em quadrinhos etc.) mostra tanto personagens como situações fictícias (RAMOS, 2018a). Para Costa (2018, p. 219), a tirinha “geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais e revistas, numa só faixa horizontal [...] e pode conter uma historieta completa”. As tiras:

São um texto de humor e necessariamente curto, consequência das limitações do formato. A narrativa pode ser apresentada com ou sem personagens fixos, mas precisa ter um final inesperado, de modo a surpreender o leitor. É nesse desfecho inusitado, provocado por elementos verbais escritos, visuais ou verbo-visuais, que quebra a expectativa na narrativa e provoca o efeito de humor. (RAMOS, 2019, p. 198)

Sendo um farto material de apoio didático, os quadrinhos, em geral, uma vez “bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua” (RAMOS, 2018b). A seguir, veremos como os quadrinhos podem ser usados no contexto multimodal de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta deste capítulo embasa-se a partir das sugestões apresentadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), com base nas

atividades intituladas “ser digitalmente letrado” (2016, p. 84-86) e “notícias em minha rede social” (2016, p. 202-206), e com base na sequência didática orientada por Schneuwly e Dolz (2004), visando o desenvolvimento do ensino da produção de HQs voltado para o meio eletrônico, fazendo uso principalmente do macroletramento do letramento digital móvel, auxiliando no domínio adequado à situação do contexto e das especificidades dos gêneros que serão utilizados em consonância com as habilidades que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A critério do contexto, as especificidades podem ser adequadas para que as necessidades dos envolvidos sejam supridas e as propostas atinjam seus objetivos através da adaptação que proporcionará espaço para criação e reflexão em ambiente multimodal com o uso das HQs. Dessa forma, espera-se proporcionar o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo hipergênero multimodal e a consequente aquisição de novos conhecimentos que contribuam com entendimento que envolve os letramentos digitais.

Assim como as histórias em quadrinhos, a tecnologia avançou bastante a ponto de poder proporcionar várias possibilidades no contexto educacional, como uso de softwares, smartphones e seus diversos aplicativos disponíveis. A depender do contexto dos alunos, tem-se a oportunidade de proporcionar ainda a inclusão digital, intrínseca nos letramentos requeridos pela atualidade. Nesse cenário, a primeira etapa é a apresentação da situação, que é o momento para apresentar aos discentes o que se pretende desenvolver ao longo do trabalho e o produto, ao final. Aqui cabe, além de introduzir e despertar os letramentos e as habilidades digitais, a apresentação de charge e tira, visando uma produção final, dispostos em meios digitais, com conteúdo pertinente para o público em questão, tendo como recursos: computador, projetor e dispositivos móveis conectados à internet.

Ressalta-se um importante ponto ao se trabalhar com as HQs, no qual o leitor/discente não é obrigado a concordar com a opinião que

está vinculada às HQs e, conseqüentemente, com o posicionamento do autor, mas deve-se colocar o assunto em discussão, afinal de contas, o entendimento virá com o conhecimento do posicionamento crítico acerca de fatos políticos e/ou do noticiário, particular ao gênero em questão, além de se criar excelentes oportunidades de trabalhar com a oralidade na língua-alvo. Assim, questionamentos que envolvam: “Quais tecnologias você gostaria de poder usar em classe?”, “Você costuma ler HQ?”, “Em quais locais se pode encontrá-las?”, são exemplos de perguntas que podem ser exploradas. Para as HQs, perguntas que envolvam: “O que motivou o autor a realizar a obra?”, “Quem são os personagens?”, “O que captou mais sua atenção?”, “O que você achou mais engraçado, inusitado, crítico ou interessante?”, “Qual a crítica, denúncia, ensinamento ou ponto de vista do autor?”, “Quem, na nossa sociedade, pode ter opiniões divergentes das do autor da HQs?”. Tais perguntas também podem ser feitas para se ponderar sobre os aspectos verbais e visuais do hipergênero, conjecturando-se como orientadoras para um percurso que requer leitura crítica e reflexiva perante os letramentos digitais.

Após a apresentação do hipergênero, começa a fase do reconhecimento da interface do software que auxiliará na produção de HQs, e, a partir dessa fase, sugere-se formação de duplas. Deixa-se o Comic Captions, Comic and Meme Creator e o Pixton (website) como sugestões de uso por serem considerados de fácil manuseio e apresentarem versões não pagas com recursos suficientes para serem usados com o propósito deste capítulo. Além do fato da facilidade do manuseio, nas duas sugestões pode-se gravar o que já foi feito, e, desta forma, começar em uma aula e continuar de onde se parou na aula seguinte. Também pode-se escolher o cenário, os personagens, os tipos de balões a serem utilizados na produção, entre outras particularidades do gênero.

O terceiro momento, que é embasado na atividade “notícias em minhas redes sociais”, utilizará principalmente o letramento em

filtragem e o letramento em rede. Os discentes acompanharão noticiários através de redes sociais e mídias oficiais, como jornais, sites de notícias on-line, blogs de notícia etc. na língua alvo e filtrarão notícias com o intuito de discutir questões da atualidade e de dar opiniões para estimular a criatividade e a criticidade dos mesmos para a próxima etapa, que envolverá a criação de HQs. As competências envolvidas serão majoritariamente a leitura e a fala na língua estrangeira. Alguns dos questionamentos para despertar um posicionamento crítico e reflexivo podem envolver: “Quantas notícias você recebe por dia?” e “Você acha que esse número é pouco, muito ou na medida?”, “Quais fontes você considera mais interessantes/importantes/informativas?”, “Quais mídias você usa para se atualizar?”, “Quais as vantagens e as desvantagens de usar mídias oficiais para se informar?”, “Quais as redes informais que você usa para se atualizar?”, “Quais as vantagens e as desvantagens das redes informais?”. Após esse momento, a dupla escolherá um item noticioso para contá-lo sob a forma de HQs.

Após o terceiro momento, começa a fase de produção das HQs que envolverá principalmente a escrita atrelada ao letramento móvel. Após a produção final, os discentes são convidados a apresentar as HQs para a turma. Nesse momento, as habilidades de leitura, fala e audição serão as mais requisitadas e os autores (ROJO, 2013 apud ROJO e BARBOSA, 2015) explanarão a motivação, leitura, criticidade e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do hipergênero quadrinhos é um exercício abrangente no qual podem ser explorados aspectos relativos a letramentos digitais, macroletramentos e textos multimodais, indispensáveis em um mundo de telas. Para atingir seus propósitos comunicativos, através de softwares, a estimulação criativa e reflexiva desenvolve habilidades de autonomia e conduz os discentes como ativos

no processo educacional, demandando, do mesmo modo, um docente com as mesmas características.

Com o objetivo de sugerir um ambiente propício para a produção de quadrinhos envolvendo macroletramentos e sabendo que “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo” (ANTUNES, 2010, p. 69), espera-se que este capítulo colabore com o desenvolvimento dos letramentos digitais no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBIERI, D. *As linguagens dos quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. 23. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KLEIMAN, A. *Abordagens de Leitura*. Belo Horizonte: Scripta, v. 7. 2004. p. 13-22.
- KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: UNICAMP, 2005.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, L. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-31.

- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.
- RAMOS, P. *Os quadrinhos em aula de língua portuguesa*. In: RAMA, A.; et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriana Teixeira Pereira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2437824597081020>

E-mail: adrianatp.ifce@gmail.com

Doutoranda em Estudos Linguísticos/UFMG. Mestra em Linguística Aplicada/UECE. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFCE.

Alessandra Gomes da Silva – INES

E-mail: aletrasufrj@hotmail.com

Mestre em Letras/Literatura pela PUC-Rio (2016) –

Denise Maia Pereira Laurindo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8814168890682858>.

E-mail: maidniz@hotmail.com

Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestra em Linguística Aplicada;

Dulce Adriana dos Santos

Lattes ID: 0992711198165809;

E-mail: dadrianarealtime@gmail.com

Mestre em Educação pela UCP – Universidade Católica de Petrópolis (2019).

Fábia Magali Santos Vieira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041706854491118>

E-mail: fabiamsv@gmail.com

Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Coordenadora de subprojeto do curso de Pedagogia PIBID/Unimontes; Doutora em Educação FE/UnB.

Florência Vieira Pacheco Andrade
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032157704630935>
E-mail: florvieirajanu@gmail.com

Professora da rede pública estadual de Minas Gerais; Mestra em Letras.

Gisele Cunha de Oliveira
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7336371644512442>
E-mail: gioliveira9150@yahoo.com.br

Pedagoga da rede pública estadual de Minas Gerais; Especialista em Supervisão Pedagógica.

Isabela Dias Moraes
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1781923820488399>
E-mail: isabeladiasmoraes@gmail.com

Professora da rede pública estadual de Minas Gerais; Mestra em Letras.

Josimar Soares da Silva
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1921630572767028>
E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com

Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018) Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande - PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva - Toritama - PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de

Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola,
Literatura e produção textual.

Márcia Duarte Galvani

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6866106661255961>

E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Professora do Departamento de Psicologia da UFSCAR; Graduada em Educação Especial pela UFSM; Mestre e Doutora pela UNESP campus de Araraquara.

Milena Lucania de Freitas

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5060617029857118>

E-mail: milena13pedagogia@gmail.com

Licenciada em Pedagogia pela UNESP campus de São José do Rio Preto; Mestranda em Educação Especial pelo PPGEEs da UFSCAR Campus de São Carlos.

Mônica Ramos da Costa Macedo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010438103960507>

E-mail: m_macedo2006@yahoo.com.br

Mônica Ramos da Costa Macedo. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da SME/Rio.

Patrícia Cristina de Aragão Araújo – PPGFP-UEPB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352>

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática

pedagógica e Formação de Professor. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí - UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (Nupecij), Sócio da Anped, Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação.

Rosina Bezerra de Mello Santos Rocha

Lattes ID:1297469111324084

E-mail: rosinabezerrademello@gmail.com

Mestranda em Letras – Estudos Literários na UFJF (conclusão 2020).

Sílvia Lima Oliveira dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2941701229596108>

E-mail: slsantos.adm@gmail.com

Licenciada em Letras Português pela FIAR-Faculdades Integradas de Ariquemes; Bacharel em Administração pela Universidade Santa Cecília; Pós-graduada em Segurança no Trabalho e Meio Ambiente pela UNISA, e Mestre em Sustentabilidade de Ecossistemas Costeiros e Marinhos pela Universidade Santa Cecília.

Simone Dália de Gusmão Aranha – PPGFP – UEPB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2227464944976279>

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase na relação entre discurso, mídia e tecnologias digitais. Desenvolve pesquisas sobre narrativas digitais, publicidade/propaganda em ambientes virtuais e de rede. Atua na linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I.

Vanderléa de Oliveira Franca – INES

E-mail: vanderoliv@yahoo.com.br

Doutorado em Educação pela UFF (2008) –

Zenilda Rodrigues Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539955334727301>

E-mail: zenaported@outlook.com

Professora da rede pública estadual de Minas Gerais; Mestra em Letras.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Sabrina Guedes De Oliveira

Mestre pela UNICARIOCA em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Possui Especialização em Mídias Educativas, Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia, Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Graduada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014), Graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Professora de Monografia I - CEDERJ/UERJ/PEDAGOGIA. Ensino à Distância Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há mais de 10 anos, com projetos premiados pela própria Rede de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional Digital, Alfabetização, Sala de Leitura, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores. Participante dos seguintes Grupos de Pesquisa: GEFEL e Pedagogia Histórico Crítica da UERJ. É membro do grupo 500womenscientists.org. Foi membro participante do EPELLE/LEDUC/UFRJ de 2017 até maio/2019. Colunista do Jornal MAIS MINAS e do Grupo Dogus de Comunicação. Colunista do Jornal TANGARÁ/ISERJ. Poetisa com publicação de 2 livros autorais e diversos trabalhos na área literária. Trabalhou por 3 anos como Orientadora de Estudos do PNAIC/MEC, sendo também professora e formadora na área de Informática Básica e Educativa. Idealizadora, fundadora e mediadora do Curso Laboratório de Aprendizagem Tecnológica pertencente ao Espaço Ação. Pesquisadora em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Formação Docente, Alfabetização e Políticas Públicas Educacionais.

Daniel Rodrigues Paes Landim

Licenciando em Letras Inglês (2017-2020), pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD-UFPI). Tem experiência na área de Letras com ênfase em língua inglesa e literaturas de língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de

língua estrangeira, estágio supervisionado, literatura e tecnologia no ensino. Seu principal interesse de estudos está vinculado à área tecnológica, onde desde 2017 desenvolve pesquisas procurando compreender as relações de interação entre o ensino em conexões com as tecnologias. É autor e coautor de artigos científicos, relatos de experiência, capítulos de livros científicos e publicações em anais de eventos acadêmicos. Na área literária, é poeta e antologista tendo alguns de seus poemas publicados em coletâneas/antologias poéticas.

