

Organizadores
Joyce Fettermann
Leonard Barreto
Annabell Tamariz

**ESTUDOS EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS**

encontrografia

Organizadores
Joyce Fettermann
Leonard Barreto
Annabell Tamariz

**ESTUDOS EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS**

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

Revisão

Eduardo Fettermann Rodrigues de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F421e Fettermann, Joyce
Estudos em educação, linguagem e tecnologias / Joyce Fettermann,
Leonard Barreto, Annabell Tamariz. — Campos dos Goytacazes (RJ):
Encontrografia, 2021.
224 p.

ISBN: 978-65-88977-34-7

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7

1. Tecnologia educacional. 2. Ensino auxiliado por computador. 3.
Inovações educacionais. I. Barreto, Leonard. II. Tamariz, Annabell. III.
Título

CDD 371.334

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Apresentação	11
Prefácio	13
1 Tecnologia e Educação: uma reflexão na perspectiva da Educomunicação	15
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes	
Analice de Oliveira Martins	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
2 Tecnologia assistiva: a utilização do aplicativo <i>SEEING AI</i> em uma experiência pedagógica	35
Aline Marcelino dos Santos Silva Baptista	
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros	
Annabell Del Real Tamariz	
3 Literatura infantil: aproximações entre hipertextualidade e letramento literário	49
Analice de Oliveira Martins	
Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos	
4 Poesias imagéticas no ensino de Língua Portuguesa: adequação aos novos tempos de interação social e escolar?	67
Clesiane Bindaco Benevenuti	
Karine Castelano	
Luiz Cláudio Benevenuti	

5 Leitura significativa por meio do gênero microconto com auxílio do *smartphones*: uma proposta para os anos finais do ensino fundamental 83

Thais Cerqueira Faria

André Fernando Uébe Mansur

6 Tecnologias digitais de informação e comunicação como auxílio no desenvolvimento dos componentes da linguagem . 102

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Leonard Barreto Moreira

7 Caminhos multimodais para a produção de sentido no ensino de inglês..... 118

Joyce Vieira Fettermann

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

8 Tirinhas e *charges*: inovando sentidos e significados do ensino da língua inglesa em escola pública 137

Elane Kreile Manhães

Maria Luísa Terra Cola

Gerson Tavares do Carmo

9 Textos multimodais como resultados do uso de metodologias ativas nas aulas de língua espanhola 150

Elaine Teixeira da Silva

10 Tecnologias digitais nas aulas de língua espanhola: o uso do Duolingo como recurso de aprendizagem 164

Poliana da Silva Carvalho

Jucélia Azevedo dos Santos Silva

Ezequiel Gonçalves de Paula

11 Permanência no ensino superior: um estudo com licenciandos em matemática de um instituto federal	185
Mylena Simões Campos	
Laís Scorziello Feitosa da Silva	
Fábio Bueno da Silva	
12 Autocuradoria de vídeo em contexto de novas tecnologias.	201
Marcos José Vieira Curvello	
Jacqueline da Silva Deolindo	
Índice remissivo	219
Sobre os autores.	221

Apresentação

Em seu provocativo livro *A escrita: há futuro para a escrita?* Flusser (2010) discute o papel do ato de escrever em nossa sociedade contemporânea. Para o autor tcheco-brasileiro, a profusão de linguagens disponíveis na contemporaneidade redimensiona o papel da língua e do seu uso nos processos comunicacionais. Ele observa que o ato de escrever vem de uma necessidade intrínseca de construção do significado, que se manifesta em nossa relação com o texto e a língua, enquanto formas de mediação e artefatos tecnológicos. Escrevemos porque estamos buscando a criação do código fonte que nos torna capazes de utilizar e compreender outras tecnologias.

Assim, ao pensarmos na língua como uma instância tecnológica que pode servir como base para construção e compreensão de outros códigos, ou modos semióticos, visão de Kress (2016), estamos realizando uma importante transformação na forma como nós, professores, devemos encarar seus processos de ensino e aprendizagem. Se a língua é um processo que se coloca como base para outras formas de significar, ela deve deixar de ser encarada apenas como um sistema estrutural abstrato. Ela agora é uma entidade que se transforma, se redimensiona na interação com outros modos, no fazer comunicacional e midiático em que está inclusa. Fazeres que, de maneira geral, definem nossa relação com ela e com seu uso.

Lemke e van Helden (2015) discutem as possibilidades de modelos de aprendizagem que têm a produção de significado como base de construção do conhecimento crítico da língua e das diversas literacias multimodais. Para os autores, tal experiência deveria estar relacionada às possibilidades de comunicação e transformação do mundo real. O aprendizado, então, dependeria de seu contexto, convidando o educador a pensar a formação linguística, em um contexto multimodal, de forma radicalmente diferente: *a setting for learning in which the goal is not learning for its own sake, but learning-*

along-the-way in the process of getting something done to make people's lives better (LEMKE; VAN HELDEN, 2015, p. 330).

Neste livro, as discussões são amplas e interdisciplinares, abrangendo práticas educacionais (CORTES et. al. - Cap 1); tecnologia assistiva (BAPTISTA, et. al. - Cap 2), tecnologia e letramento literário (MARTINS & RAMOS - Cap 3; BENEVENUTI et al. - Cap 4), leitura e produção de linguagem (FARIA & MANSUR - Cap 5; WILLIAMS & OLIVEIRA - Cap. 6); ensino de língua estrangeira (FETTERMANN & LIMA-LOPES - Cap. 7; MANHÃES et. al. - Cap. 8; SILVA - Cap. 9 e CARVALHO et. al. - Cap. 10), além do ensino superior (CAMPOS et. al. - Cap. 11) e o vídeo sob demanda (CURVELLO & DEOLINDO, Cap. 12).

Tal variedade de abordagens e a riqueza de tais discussões demonstram a atualidade e importância da temática deste volume, uma vez que *[a] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação (...)* (FREIRE, 2006, p. 46),

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp)

Referências

- FLUSSER, V. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Org.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2 edition ed. London New York: Routledge, 2016. p. 60–75.
- LEMKE, J. L.; VAN HELDEN, C. Social Design Literacies Designing action literacies for fast-changing futures. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Org.). **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. Routledge handbooks in applied linguistics. London; New York: Routledge, 2015. p. 322–336.

Prefácio

Muito já se falou sobre a importância do conceito de texto no ensino (e não só no ensino!). Texto em relação ao gênero textual discursivo em que ele se manifesta, em relação ao contexto, às esferas de comunicação humana (literária, jornalística, pedagógica, etc.), às várias linguagens ou modalidades (linguagem verbal, não verbal ou mista), às técnicas e tecnologias para sua produção e circulação, às estratégias para sua leitura e produção. Mas ainda temos um percurso de aprendizagem sobre como trabalhar o texto em situações de ensino-aprendizagem com os alunos, nos vários níveis de ensino. O conceito se complexifica na perspectiva multimodal dos multiletramentos, mas ainda pode se encontrar dificuldades em trabalhar o texto verbal e mesmo em entender a importância do texto verbal oral. A profusão de teorias e metodologias que se propõem a ajudar nesse percurso oferece opções e, ao mesmo tempo, quando elas chegam, trazem dificuldades para licenciandos e professores. A solução para essas dificuldades só pode ser encontrada na formação inicial e continuada, dentro e fora de ambientes formais de ensino, em que haja leituras, reflexões, discussões, produções diversas e sua divulgação.

Este livro que você tem em mãos (ou em tela) é parte desse percurso, já que apresenta uma diversidade de olhares que de uma forma ou outra resultam do processo formativo que citamos e caminham para a divulgação que visa atualizar o leitor sobre estudos em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Ao longo das leituras, percebemos que com o avanço das tecnologias o texto foi ganhando novos formatos e tendo cada vez menos limites de alcance, o que demanda estudos específicos da hipertextualidade, da tecnologia assistiva e dos dispositivos eletrônicos, por exemplo. Mais do que habilidades para ler e escrever textos de gêneros digitais em si, tornou-se necessário dar significado para as tecnologias digitais e as implicações sociais, econômicas, políticas, legais e culturais na escolha delas. Nesse sentido, usar um *software* livre ou proprietário, acessar um recurso educacional aberto ou fechado ou

utilizar redes sociais digitais exigem um olhar crítico que vá além de saber decodificar e interpretar o texto internamente, além de dominar a tecnologia em si. Do sujeito crítico se espera também saber identificar e questionar ideologias que transpassam as tecnologias, suas licenças de uso e autoria, além da complexidade que permeia a manipulação de dados em mídias digitais. Recentemente, vemos outros desafios surgirem com a intensificação do uso das tecnologias digitais durante o isolamento que a pandemia de COVID-19 impõe à população, como a proliferação de *fake news* e as dificuldades para gerenciamento do tempo, do currículo e da afetividade, por exemplo, na apropriação de plataformas e recursos educacionais para o ensino remoto. A humanidade está sempre diante de situações que põem à prova seus saberes e sua capacidade de resolver problemas.

Diante desse cenário, instituições educacionais, especialmente a universidade e a escola básica, têm diante de si a missão de ajudar nessa formação crítica, desenvolvendo, aplicando e reconstruindo pesquisas que possam contribuir na resolução desses e de outros problemas. Retomo aqui a importância dos letramentos e multiletramentos, sempre críticos, no processo de leitura, por meio do qual o sujeito tem acesso às práticas sociais diversas. Para coroar essa discussão, cito Paulo Freire numa importante e bem conhecida contribuição que o educador nos deixou: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (1992, p. 11-12).

Parabenizo e incentivo trabalhos dedicados, como o de Joyce Fettermann, Annabell Tamariz e Leonard Barreto, ao organizarem uma obra de peso como esta que o leitor recebe, a qual reúne pesquisas de competentes pesquisadores da educação, das linguagens e das tecnologias. Que, a partir da leitura desses textos, possamos ser leitores mais críticos da palavra e do mundo!

Daniervelin Pereira (UFMG)

Faculdade de Letras (UFMG)

Referência

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

1 Tecnologia e Educação: uma reflexão na perspectiva da Educomunicação

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes
Analice de Oliveira Martins
Carlos Henrique Medeiros de Souza
DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p15-34

Introdução

Os indivíduos, pelo princípio da convivência em sociedade, estão rodeados por instituições. Nesse sistema, não há como viver sozinho e sem interações. Pela intervenção no mundo, o homem cria a técnica que dá possibilidade de a cultura existir. Como uma extensão do homem, a técnica faz parte de sua própria natureza ao ponto de ele não se reconhecer sem ela: “Não há homem sem técnica” (SOARES, 2014a, p. 22). Sem procedimentos que permitam explorar a terra e construir a cultura. Sem a mediação tecnológica (diversas formas como a técnica se manifesta), a inteligência humana fica em estado latente, não é transformada em ação, reflexão, solução de problemas, autorreconhecimento (SOARES, 2014a). Assim, as inovações tecnológicas desencadeiam modificações em todo sistema social.

No cenário atual em que as interações no ambiente comunicacional virtual permeiam a existência - dos indivíduos, da sociedade e de suas organizações, torna-se impossível não constatar a influência das tecnologias digitais. Afinal, a comunicação mediada pelo computador modifica, por exemplo, as formas de organização, identidade, conversação e mobilização

social (LÉVY, 2011), além das possibilidades de produção de conteúdo e construção de conhecimento.

Os processos de interligações mundiais propiciados pelos meios de comunicação eletrônicos, e principalmente os digitais, bem como pela globalização, atenuam as distâncias, transformam a noção de tempo e promovem certa democracia para o acesso à informação. Desta maneira, a informação é adquirida por meio de uma rede complexa e abrangente de veículos de comunicação, ou seja, por filtros e mediações, estando dotada de intenções.

Nesse oceano de informações e em busca de atuações atualizadas, o sistema educacional impõe ao professor a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. Um panorama que parece não reconhecer as reais potencialidades de uso das ferramentas de comunicação justamente por considerar apenas sua perspectiva de instrumento para o ensino, sem avaliar as tecnologias como linguagem que age no mundo, como “objeto de poder” de aspectos políticos-culturais e sem compreender que as tecnologias não estão à parte da dinâmica social. Ao contrário, são a própria cultura, sem a qual o homem não se reconheceria como humano (SOARES, 2014a).

Assim, defende-se que a Educomunicação pode contribuir para superar a visão tecnicista das tecnologias (como algo de uso facultado, acessório, ferramenta performática apenas de professores), propiciando o entendimento das influências das mídias, reflexões do uso das tecnologias na educação (“mediação tecnológica na educação”), além de uma “educação para a comunicação” com foco na formação de interlocutores críticos. Na postura restrita quanto às TIC, o professor deixa de considerar que de alguma maneira elas determinam a produção e a circulação de conhecimentos, medeiam relações como cultura que são (FANTIN, 2012). E é essa abordagem que fundamenta as reflexões neste capítulo.

Para além de direcionamentos quanto ao uso das tecnologias na educação, aborda-se a importância do entendimento de suas influências nos diversos âmbitos (social, econômico, político, educacional) para superar a consideração reducionista das tecnologias serem apenas um recurso para o ensino - perspectiva assumida, sobretudo, pelo enfoque dado nos cursos de formação inicial docente.

Desta maneira, abordam-se, na primeira parte, a tecnologia, a comunicação e a educação (CASTELLS, 1999, 2003; SANTAELLA, 2005; GADOTTI, 2000), em seguida apresentam-se algumas considerações sobre a área da Educomunicação, bem como seu aporte sobre as tecnologias e as mídias (SOARES, 2002, 2014a, 2014b; MARTÍN-BARBERO, 2000, 2002) com destaque para a importância de atualização na formação inicial de professores. A temática deste capítulo surge de inquietações sobre tecnologia, comunicação, educação e o processo de formação docente, principalmente pelos desafios impostos a partir do século XXI, bem como pela inserção das tecnologias eletrônicas e digitais na educação.

1 Breve abordagem sobre Tecnologia, Comunicação e Educação

Na era da fala e da linguagem (pré-história, entre 500.000 a.C. e 4.000 a.C.), a informação foi conduzida pelas experiências perpetuadas nas lembranças mnemônicas. A oralidade tinha uma importância crucial para a informação e o conhecimento. Segundo o jornalista italiano Giovanni Giovannini (1987), a era da escrita (4.000 a.C.) propiciou o segundo tipo de transmissão do saber com o aparecimento da “mídia portátil”: o livro.

Com a linguagem, surgiu a possibilidade de transmitir informação. Assim, os conhecimentos desenvolvidos podem ser compartilhados. A educação dita não-formal era transmitida via linguagem pictórica, gestual e depois oral. Com o desenvolvimento da escrita (há cerca de 4000 a.C. - escrita cuneiforme. GIOVANNINI, 1987), teve-se a necessidade de pessoas especializadas para a formação, realizada de maneiras diferentes, dependendo da cultura¹. A comunicação interpessoal passou a ser realizada a

1. Os atenienses inauguram a profissão docente com a cobrança pelos seus ensinamentos. Para eles, a educação era constituída pela parte física, com professores chamados de *kitharistés*, e pela intelectual, ministrada pelos *paidotribés*. Depois, surgiu o *grammatistés* com o papel de ensinar a ler e a escrever. No século 5 a.C., os sofistas eram educadores itinerantes remunerados. Em Roma, os retores. Havia ainda os *lud magister*, professores primários que alfabetizavam os mais pobres. Na Idade Média, a igreja assumiu a educação, restringindo a membros do clero. A partir do ano 789, todo mosteiro tinha uma escola. Os professores não faziam cursos para ministrar aulas, situação que mudou no século XIX (LOMBARDO, 2008).

distância e através do tempo. O registro permitiu que a informação se perpetuasse (BRASIL, 2010).

A mídia portátil, livro, inaugurou outro contexto para compartilhar o saber, no qual não se dependia tanto da oralidade (recurso “falho” pelo esquecimento). A prensa também tornou possível o ensino básico com a disponibilidade de inúmeros exemplares de livros (divulgação massiva de conteúdos) e foi um importante instrumento para as revoluções da ciência, por meio dos jornais, das revistas, da comunicação de massa, e da religião, a partir da Bíblia, o primeiro livro impresso em 1456 (GIOVANNINI, 1987).

Outras mudanças, como relembra a docente e pesquisadora Paula Sibilía (2008), foram impulsionadas pela invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, que marcou a primeira ruptura com a alteração da forma de elaboração do livro e sua conseqüente multiplicação, o que possibilita o acesso às informações por um público maior e o surgimento da leitura silenciosa. Outra ruptura teve sua marca na metade do século XVIII, com a transição do leitor intensivo para o leitor extensivo. Enquanto o primeiro lia e relia uma quantidade limitada de livros, o segundo passou a ter disponível uma crescente diversidade de livros. Com a transmissão eletrônica dos textos, no século XX pelo computador (criado em 1946 e em 1971 o microcomputador. CASTELLS, 1999) e, posteriormente, pela internet (1970 - ARPANET e 1989 - fase *www. ibid.*), marcou-se a “terceira revolução” com modos de leitura e escrita caracterizados por uma rede hipertextual de informação.

Assim, narrativas que constroem o nosso eu foram mudando dos clássicos romances e folhetins da era industrial para narrativas imagéticas impulsionadas pelo cinema, pelas mídias eletrônicas e digitais. Um declínio da cultura letrada para o avanço da cultura da imagem e da sociedade do espetáculo, como fundamenta Sibilía (2008). De maneira bastante expressiva, os textos eletrônicos e digitais, escritos e lidos nas telas dos suportes tecnológicos (computadores, *tablets*, celulares), permeados por links, sons e imagens fixas e em movimento, ditam outros hábitos e práticas tanto para os leitores quanto para os escritores.

Para Santaella (2005), a revolução tecnológica é mais profunda do que foi a invenção do alfabeto, da prensa de Gutenberg, da explosão da cultura de massa. É uma revolução psíquica, cultural e socialmente que atinge proporções antropológicas importantes, sendo comparada à revolução neolítica

(ou revolução agrícola). Fato que culmina na nova ordem econômica, social e cultural mundial. Algo que sem a revolução digital não seria possível.

Além disso, a digitalização propiciou a universalização da linguagem, a compressão de dados que permite estocagem e circulação em grande escala, menos onerosa, e a independência da informação digital em relação ao meio de transporte. A internet é o meio que mais engloba outros meios, o que a caracteriza como um meio multimídia (ou hipermídia). Com ela, pode-se ter acesso às informações e se conectar a qualquer parte do mundo em frações de segundos (SANTAELLA, 2005).

Nesse contexto, conforme o espanhol docente em Sociologia e Planejamento Regional, Manuel Castells (1999), entende-se por *tecnologia* “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível” e por *tecnologias da informação* “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/radiodifusão, e optoeletrônica [...] a engenharia genética.” (CASTELLS, 1999, p. 67). Esta última se constitui pela interação, a partir dos anos 90, da biologia, da eletrônica e da informática em suas aplicações e materiais.

A inserção do meio digital potencializa a relação entre informação e comunicação, ampliando o acesso à informação e às possibilidades de interação e produção de conteúdo. Manuel Castells (2003) faz a ressalva de que, na década de 80, o uso da internet apresenta-se como o advento de uma era da comunicação livre e da realização pessoal nas comunidades virtuais mediadas por computador. Reafirma, ainda, que a internet não se constitui apenas como uma tecnologia, ela é também um meio de comunicação com uma “forma organizativa concreta”: a rede. Para ele, a internet é, antes de tudo, uma criação cultural, sendo indispensável para os movimentos sociais que estão surgindo na sociedade em rede.

Se, por um lado, a internet apresenta informações de vários tipos e conteúdos, permitindo o acesso rápido que antes era conquistado com muita dificuldade (idas a bibliotecas, pesquisas presenciais etc.), por outro, a “grande carga de informação é uma situação que aflige grande parte dos profissionais [professores, educandos etc.] do mundo moderno” (ALMEIDA, 2003, p.96), tanto pela quantidade, quanto pela qualidade/credibilidade do que se lê. O so-

ciólogo polonês Zygmunt Bauman (2008) chama a atenção para o fenômeno do excesso de informação:

Como calculou Ignacio Ramonet, nos últimos 30 anos se produziu mais informação no mundo do que nos 5 mil anos anteriores. [...] Quão difícil é, se não impossível, absorver e assimilar esse volume de informação “disponível” hoje em dia (circunstância que torna a maior parte dela endemicamente desperdiçada, e de fato natimorta) (BAUMAN, 2008, p. 54).

Na perspectiva do escritor e filósofo italiano Umberto Eco (2000, n.p.), “a Internet é como uma enchente, não há como parar a invasão de informação”. Segundo o autor, esta abundância de informação consiste em um dos aspectos negativos da rede: “[...] uma boa quantidade de informação é benéfica e o excesso pode ser péssimo, porque não se consegue encará-lo e escolher o que presta” (ECO, 2000, n. p.).

O desafio abarca também o tratamento das tecnologias e das mídias que são percebidas apenas como recurso que pode servir à educação, ao ensino em sala de aula, em detrimento dos âmbitos cultural, social, político, econômico que possuem. Talvez seja essa consideração parcial e dissociada um dos nós que torna as inovações tecnológicas um dilema (de certa maneira) para a educação quanto à aplicabilidade para o ensino e a aprendizagem, para a gestão escolar, para a comunicação, para ações colaborativas.

No contexto de discutir as “perspectivas atuais da educação”, o pedagogo e filósofo Moacir Gadotti (2000) enfatiza a função cada vez mais necessária de a “escola ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica” (GADOTTI, 2000, p. 5). A educação utiliza a linguagem escrita, porém as práticas culturais atuais estão constituídas de outra linguagem: a linguagem da televisão e da informática, em particular, da linguagem da internet. Gadotti (2000) alerta que a ampliação de acesso à informação não significa acesso ao conhecimento:

[...] Pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo

possível graças às novas tecnologias que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível.

[...] Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma Revolução da Informação, como ocorreram no passado a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial (GADOTTI, 2000, p.7).

Na “revolução da informação”, outros “espaços do conhecimento” foram criados. Além da escola, a casa, a empresa e o espaço social tornaram-se educativos pela possibilidade de acessos ao ciberespaço para formação e aprendizagem a distância. A sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) tem-se organizado para atuar também como espaço para difusão de conhecimentos e formação continuada.

Gadotti (2000) defende que a sociedade precisa participar de maneira intensa e organizada porque a tecnologia sozinha não basta para garantir o acesso à informação. Sendo esse acesso um direito fundamental e primário, “o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos” (GADOTTI, 2000, p. 7). Como propõe, de maneira tangencial, este capítulo, os princípios da Educomunicação podem contribuir para o empoderamento da sociedade civil.

2 A Educomunicação como área epistemológica e prática

O diálogo entre as áreas de educação e comunicação não é algo recente. Paulo Freire (1983), pedagogo e filósofo, avaliou os dois processos como algo semelhante em que o ato de comunicar é uma função básica do educar e o educar é uma comunicação específica. Assim defende: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

Na relação entre os termos, o neologismo *Educommunication* foi apresentado pela UNESCO, em 1980, como sinônimo de uma prática desenvolvida na Europa como *Media Education*, de viés denunciante para alertar sobre os efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Com esse propósito de educação para a recepção crítica das mídias, o termo foi utilizado pelo pesquisador argentino Mario Kaplún, além de gestores culturais e grupos de países da América Latina e do Caribe ligados à Organização Católica e Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (OCLACC).

Tal prática conseguiu efervescência na América Latina, diferente do que aconteceu nos outros continentes, em contextos de movimento de “educação popular”, “comunicação alternativa”, “comunicação popular e alternativa”, sendo reconhecida outra maneira de conceber e praticar a comunicação em associação ao desenvolvimento por meio da lógica solidária e cidadã. A Educomunicação desenvolvida sob a perspectiva dialética não pretendia discutir o impacto das mensagens sobre o público, mas a relação que os receptores estabeleciam com as mídias, “o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos” (SOARES, 2014c, p. 34).

Na década de 90, impulsionados também por estudos da recepção com foco para os elementos dos processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo), a área da Educomunicação foi reafirmada por pesquisadores. Em Bogotá (Colômbia), em outubro de 1999, o Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação marcou a definição de parâmetros que aproximaram as áreas na América Latina. Assim como o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido no Brasil - novembro de 1999, que consolidou em suas conclusões:

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes (BRASIL, 2000, p. 25).

O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) desenvolve pesquisas que reafirmam a Educomunicação como “novo” campo. Entre 1997 e 1998, sob

a coordenação do professor pesquisador Ismar de Oliveira Soares, realizou uma das mais importantes investigações, sob o título “Inter-relações entre comunicação e educação na cultura latino-americana”, com a participação de 178 especialistas (produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação) de 12 países da América Latina que responderam um questionário.

As hipóteses confirmadas da pesquisa constataram que a Educomunicação é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas. A segunda confirmação foi a de que o campo de natureza relacional “estrutura-se de um modo processual mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, s.n.t.). A terceira, delimitou quatro áreas concretas de intervenção social e de atuação profissional que não são excludentes e únicas. A ideia de reunir as várias ações possíveis representa uma tentativa de síntese.

A área de “mediação tecnológica na educação” (*information literacy*) tem relação com as inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, com o uso das tecnologias da informação na educação (presencial ou a distância). No entanto, busca vencer a abordagem instrumentalista/tecnicista das tecnologias, reconhecendo as influências sociais das mídias, promovendo debates sobre as mediações e a apropriação restrita da comunidade educativa que condiciona as TIC como ferramentas performáticas apenas de professores. E compreender que o deslocamento de um modelo de comunicação linear para outro em redes (comunicação distribuída) desestabiliza os modos tradicionais de educação:

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação (SOARES, 2002, p. 20).

A “educação para a comunicação” ou “educação para os meios” (*media literacy*) baseia-se nos estudos da recepção com foco para os elementos dos

processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo) e para o campo pedagógico - programas de formação de receptores autônomos e críticos, envolvendo universidades, centros de educação popular e organizações não governamentais. Soares (2002) informa que um estudo sobre os programas desenvolvidos no continente (1971-2001) aponta três tendências: a “vertente moralista” - articula-se contra o impacto negativo dos meios; a “vertente culturalista” - busca instruir os educandos para uma leitura “adequada” das mensagens dos meios; e a “vertente dialética” - parte do estudo do processo de comunicação, das relações entre os receptores, os produtores e os meios de comunicação, considerando o lugar social, político e cultural em que se encontram.

Essa área de estudo pode ser definida pela habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas, o que amplia a dimensão dos programas, pela inserção da perspectiva de uso dos recursos da informação, almejando implementar ações regulares, integradas aos currículos (quando na escola), que permitam aos alunos entender como se processa a comunicação e os compromissos do sistema midiático com a sociedade. Para o Ministério da Educação (2010, p. 16):

[...] A melhor forma de promover a educação para a comunicação é a própria produção midiática grupal e coletiva na escola e a sua autoanálise. O fato ajuda a consolidar critérios de leitura crítica das próprias ações comunicativas (o quanto o grupo foi verdadeiro? o quanto foi ético? esteve comprometido com sua comunidade? ouviu todas as partes interessadas?) úteis na análise da comunicação de terceiros (como os meios de comunicação).

Já a área da gestão comunicativa compreende o planejamento e a execução de políticas de comunicação educativa, buscando unir as ações comunicativas para ampliar os espaços de expressão. Por essa gestão, a Educomunicação pretende efetivar “a mediação tecnológica na educação” e a “educação para a comunicação”, integradas ao cotidiano escolar para expandir as possibilidades de ações comunicativas dos professores, dos alunos, da comunidade escolar.

A quarta área de reflexão epistemológica constitui-se no campo da academia e compreende a relação entre comunicação e educação como fenôme-

no cultural emergente. Nesta área considera-se que as pesquisas acadêmicas garantem unidade às práticas de Educomunicação, sejam elas desenvolvidas em projetos que buscam entender e legitimar o campo quanto programas de investigação sobre cada vertente da interseção (SOARES, s.n.t.).

Dentre as definições para designar Educomunicação, menciona-se como “toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (SOARES, s.n.t.). De forma detalhada, isso condiz com o conjunto de ações que requer planejamento, implementação e avaliação de processos, programas direcionados para criar e fortalecer ecossistemas comunicativos² em espaços educativos presenciais/virtuais a fim de melhorar a comunicação em ações educativas, inclusive o uso de recursos no processo de aprendizagem (SOARES, 2002). Para isso, busca:

[...] teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (SOARES, 2002, p. 25).

A partir do enfoque em gestão comunicativa, o conceito apresenta-se como novo paradigma na interface entre comunicação e educação, um movimento político e pedagógico que ambiciona o desenvolvimento da solidariedade em processo de relacionamento. É algo amplo que vai além de uma proposta metodológica ou didática. A gestão da comunicação traz para o ato comunicativo a ideia de um processo no qual fica a cargo dos agentes, res-

2. Martín-Barbero (2015) fundamenta que não existe um, mas vários modelos de ecossistemas comunicativos, de acordo com o grau de interatividade nos processos de trocas simbólicas. O pesquisador compara esse sistema de comunicação ao conceito de ecossistema da biologia: “as comunicações entre os agentes, que interferem em determinado ambiente, estão todas interligadas, como nas teias alimentares, e são fundamentais para a manutenção da vida naquele ambiente; há ecossistemas mais ricos, outros mais pobres” (BRASIL, 2010, p. 22).

ponsáveis pelas atividades, a mediação das relações para o diálogo e pluralismo (SOARES, 2014a).

Com relação ao processo de constituição da área de conhecimento, Soares (2002) explica que se trata “de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, levando-se em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo” (SOARES, 2002, p. 25). E tem como base os fundamentos da Educação e da Comunicação, além das Ciências Sociais.

Sobre as teorias, Soares (s.n.t.) apresenta que a tradição constitutiva do campo considera, inicialmente, a contribuição de Burrhus Skinner, incentivador de certa visão mecanicista das tecnologias de informação para o ensino (anos 50). Célestin Freinet e Paulo Freire são reconhecidos como fundadores de perspectivas criativas entre as áreas, sendo Freinet defensor do uso de comunicação (principalmente jornal) como forma de expressão e Freire pelo aspecto dialógico dos processos comunicacionais. Atualmente, são abordadas as concepções de Jesús Martín-Barbero, que faz sólida reflexão sobre comunicação e cultura e defende as teorias das mediações. Outra referência é Mário Kaplún, pioneiro, na América Latina, nas pesquisas desse campo e responsável por sua denominação (SOARES, s.n.t.).

A perspectiva Educomunicativa convoca a questão cultural embutida no processo de comunicação, realocando a agenda de discussão para aspectos mais complexos que meramente mensagens, meios. Com projetos organizados colaborativamente, a Educom defende a revisão dos padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação acontece.

Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014b, p. 24).

Assim, a Educomunicação pode contribuir para uma reavaliação da relação entre educação e comunicação pela formação de audiências mais conscientes dos processos de mediações e por uma sociedade plural, inclusiva e participativa, uma vez que se dá relevo ao processo comunicativo como um

“problema” prioritariamente cultural, secundarizando as questões dos meios. A comunicação por esse direcionamento deixa de ser observada apenas como mero código, linguagem a ser decodificada, para ser assumida como fenômeno essencialmente humano-político em que os agentes interativos exercem práticas de negociação de sentidos que interferem diretamente nas formas de construção de si e em suas práticas no mundo.

3 Outra concepção das tecnologias e das mídias

Diante das abordagens apresentadas, o novo campo de conhecimento pode contribuir para outras perspectivas sobre as mídias e as tecnologias, sobretudo na educação, na formação docente? O MEC (BRASIL, 2010) reconhece que a Educomunicação é um campo que acontece por meio de ações conjuntas em diferentes áreas e que ganha dimensão de um movimento que defende uma ideia básica: “[...] possibilitar o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade [através da gestão democrática da comunicação]” (BRASIL, 2010, p. 16).

Para Soares (2014a), apesar de estudiosos das competências do magistério contribuírem com alguns desdobramentos, eles se limitam ao didático-pedagógico, mesmo quando valorizam as competências socioemocionais ou não cognitivas. O que falta é abordar a perspectiva do político-tecnológico do ecossistema comunicativo que limita e condiciona as maneiras de estar no mundo: “Nesse sentido, o novo professor, para atender o novo aluno, necessitaria agregar às competências pedagógicas e à valorização da subjetividade dos alunos uma visão de mundo que venha suprir sua tradicional formação” (SOARES, 2014a, p. 28). A Educomunicação pode propiciar isso.

Sob o aspecto da formação docente, pesquisas que abordam questões relacionadas à formação inicial de professor, em particular a integração das TIC nas estruturas curriculares das licenciaturas, apresentam resultados expressivos de ausência dessa inserção, como os estudos desenvolvidos por Fusari (1995), Gatti e Barreto (2009), Fantin e Rivoltella (2012), Bianchi (2014) e Cortes (2019). Dentre os desafios, apresentados por essas pesquisas, que ainda precisam ser vencidos, estão: a organização curricular nos cursos de formação inicial docente centrada na abordagem disciplinar com a visão tradicional do ensino (transmissão de conhecimentos), prevalecendo a racio-

nalidade técnica; a ausência de incentivo para a formação continuada dos professores sobre as TIC e a falta de infraestrutura em TIC.

De acordo com Fantin e Rivoltella (2012), o uso das TIC em sala de aula é demarcado pelos professores apenas como um recurso, sem reconhecer sua perspectiva cultural:

[...] dentro dessa visão positiva das TICs, os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. Com isso, a mídia e as TICs não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos. Esse é um dado interessante que pode apontar para uma indicação de trabalho para a formação, pois esperamos que o ponto de chegada seja uma nova representação da tecnologia como cultura e espaço de colaboração (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 103).

A atuação docente, ao menos em termos legais, reconhece a importância das tecnologias e dos meios de comunicação. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apontam a necessidade de aproximação com o sistema comunicacional. A reforma do ensino médio planeja que quase um terço do conteúdo dos currículos a serem elaborados considere as tecnologias e os meios de comunicação presentes na sociedade e na educação. Entretanto, Soares (2002) denuncia:

Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as Faculdades de Educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não governamentais (SOARES, 2002, p. 24).

O pesquisador em Comunicação e Educação, Juvenal Zanchetta (2007), apoia essa constatação ao confirmar que na formação de professor a preparação para lidar com a mídia ainda é “objeto ensaístico”. Dentre as tendências pedagógicas nas licenciaturas, não existe espaço definido para lidar com meios de comunicação. Além disso, poucos estudos abordam a inserção dos meios na escola, mesmo tendo incursões significativas.

Para o antropólogo Martín-Barbero (2002),

[...] a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais e não pedem autorização à escola para se expandir socialmente. Essa diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação coloca ao sistema educativo (MARTÍN-BARBERO, 2002, n.p., tradução nossa).

Nesse aspecto, a escola parece manter uma postura tradicional de relação verticalizada entre professor-aluno e fechada para a realidade do aluno, da comunidade, da sociedade. Será que a inserção de tecnologias sem a mudança desse modelo solucionaria o problema? Martín-Barbero (2000) fundamenta não ser esse o caminho. Para o pesquisador, a inclusão dos meios e tecnologias nesse modelo escolar provoca mais obstáculos para a escola se inserir na realidade “complexa e desconcertante” da sociedade:

Ao colocar como ponto de partida as mudanças que são necessárias à escola para que ela possa interagir com o país e não simplesmente para a utilização dos meios de comunicação, estou enfrentando um mal-entendido que o sistema escolar não parece interessado em desfazer: a obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico. E isso é um auto-engano. Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a seqüencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52-53).

O Ministério da Educação (2010) ressalta a necessidade de a escola voltar a assumir sua função social por via, também, de uma leitura crítica das mídias. “A recuperação do papel da escola está relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comuniquem com autonomia e autenticidade” (BRASIL, 2010, p. 15). É na perspectiva de interface entre educação e comunicação, considerando a Educomunicação como nova área de estudo, que o Ministério da Educação indica o caminho para “reconhecer a amplitude de influência dos meios de comunicação” e “fortalecer e atualizar o papel da escola como mediador institucional” (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Ao evidenciar a temática tecnologia e educação, sob o viés da Educomunicação, ressalta-se a necessidade de atualização na formação docente. Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma abordagem das tecnologias na formação inicial docente com base na Educomunicação; em defesa de que seus fundamentos possam ampliar a capacidade crítica do professor, algo que também é passível de repercutir nos alunos, para compreensão da importância e da influência das Tecnologias de Informação e Comunicação, atendo-se não apenas ao caráter de instrumento que pode facilitar o processo educacional, mas também à sua perspectiva cultural, social, econômica, de “objeto de poder” que precisa ser conhecido.

O professor tem papel fundamental para a “formação crítica” do aluno em um contexto em que as formas de comunicação e suas funções mediadoras estão mais presentes em seu cotidiano, pelo fato de os estudantes terem acesso às ferramentas e aos canais para produção e veiculação de conteúdos. Soares (2014c) ainda fundamenta que os modelos de comunicação podem afetar os resultados educativos. Uma comunicação dialógica e participativa com gestão compartilhada dos recursos e dos processos informacionais entre professores, alunos e comunidade escolar pode contribuir com o aumento da motivação dos alunos e com o relacionamento entre professor e aluno, ampliando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a prática educativa.

A relação entre a Educação e a Comunicação constitui-se a partir de dois pressupostos fundamentais: 1º - a educação só acontece enquanto “ação comunicativa”, já que a própria comunicação configura-se “como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano” (SOARES,

2014c, p. 17); 2º - a comunicação, entendida como produção simbólica de intercâmbio de sentidos, é por si mesma uma “ação educativa”. Nesses sentidos, o tipo de comunicação adotado pode caracterizar o processo educativo (por exemplo: “educação bancária” – modelo vertical de transferir conteúdos; “educação dialógica” – encaminha para uma construção solidária e compartilhada de conhecimentos).

A análise da relação entre educação e comunicação pode ser um caminho. Conforme Ismar Soares (2014a), alguns artigos têm fundamentado que “as tecnologias devem ser colocadas a serviço da educação” (SOARES, 2014a, p. 28). Na contramão dessa proposta, o pesquisador sugere que a educação retome o ecossistema comunicativo dominado pelo modelo fechado e excludente da sociedade da informação. Para isso, fundamenta uma “inversão de rota”: “[...] além de colocar os aparatos a serviço da educação, torna-se imperioso que a educação seja colocada a serviço do entendimento do que representam as tecnologias para a própria sociedade. Essa é, justamente, a ‘ação’ (Galimberti) a que se presta a Educomunicação” (SOARES, 2014a, p. 28).

Nesse sentido, ampliando as esferas de prática educativa definidas por Soares (2014c), a Educomunicação pode fazer parte do âmbito educacional básico e superior, especificamente nas licenciaturas que podem reverberar outras concepções das mídias no ensino escolar como: - Ferramenta pedagógica que auxilia o processo de ensino e aprendizagem ampliando as possibilidades de espaços de expressão e de interação; - Tema transversal presente nas entrelinhas de ações/projetos interdisciplinares que podem dar sentido e concretizar para que serve o conjunto de atividades/conteúdos compartilhados através da grade curricular para os estudantes, além de agregar a educação para a vida com experiências democráticas, valorização dos sujeitos, da criatividade; - Objeto de ensino, componente curricular, para colocar a comunicação como centro das discussões, buscando conhecer os processos produtivos dos meios, das mensagens (crítica da mídia) para alcançar a produção midiática alternativa, em função dos projetos da comunidade educativa, do tratamento dos conteúdos curriculares, por exemplo; - Gestão comunicativa que se preocupa em estabelecer redes de relacionamentos pelo viés dialógico, democrático e horizontal de modo a construir ecossistemas comunicativos que favoreçam projetos educacionais.

Atendo-se ao processo educacional, na essência do ato de ensino-aprendizagem está o diálogo, a comunicação, por isso, é importante repensar a

educação sob o aspecto da gestão dos processos de comunicação, próprios da ação de ensinar e aprender. Essa atenção não compreende apenas, nas práticas pedagógicas, uma troca de modelo comunicativo um-todos para todos-todos, mas o entendimento do processo (suas linguagens e tecnologias) que acontece no ecossistema comunicativo.

Desta maneira, a formação inicial docente precisa dar condições para o futuro professor ser um mediador de conteúdos e “desenvolvedor de questionamentos” (SOARES, 2014a). O uso das tecnologias exige que o professor aprenda a dialogar com seus alunos de modo a conseguir mediar um intercâmbio mais profundo de argumentos e procedimentos direcionados ao desenvolvimento de atitudes críticas. Assim, reconhece-se a possibilidade de consolidar as tecnologias como linguagens capazes de “[...] construir um mundo diferenciado, rico de expressividade e essencialmente mais solidário” (SOARES, 2014a, p. 29).

Os campos da Educação e da Comunicação, ainda que no confronto e na cooperação reafirmem suas distinções e se afirmem socialmente, a interconexão entre eles é necessária pela própria vivência em sociedade. Ambos, cada um em sua maneira, educam e comunicam. A Educomunicação situa-se na interface entre a Educação e a Comunicação, reconhecendo o direito universal à expressão da mídia e, principalmente, os direitos dos cidadãos à expressão e à comunicação. Para ela, o que importa é o tipo de mediação que a tecnologia pode favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos e não apenas a ferramenta.

Referências

- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital**: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014. 291 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BRASIL. **Comunicação e Uso de Mídias**. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pmc/comunicacao_midias.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

- BRASIL. **Mídia e Educação.** Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet:** Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORTES, Tanisse P. B. B. **Educomunicação e Formação de professor:** panorama da integração curricular da Educação Midiática em licenciaturas de Letras de IES públicas no Estado do Rio de Janeiro. 2019. 341f. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) - Universidade Est. do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.
- ECO, Umberto. **O dilúvio da informação.** Entrevista de Umberto Eco a Tânia Menai. 27 dez. 2000. Disponível em: http://www.taniamenai.com/folio2/2000/12/umberto_eco.html. Acesso em: 15 nov. 2020.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2012. p. 57-92.
- FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C (Org.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2012. p. 95-146.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Coleção O mundo, hoje. v. 24. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Perspectiva.** v. 13.n. 24. jul-dez. Florianópolis: UFSC/CED, 1995. p. 67-91. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10704/10208>. Acesso em: 25 out. 2020.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782>. Acesso em: 22 out. 2020.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682/PDF/184682por.pdf.multi>. Acesso em: 25 out. 2020.
- GIOVANNINI, Giovanni (coord.). **Evolução na comunicação:** do sílex ao silício. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

- LOMBARDO, Livia. Como fazíamos sem educação. **Educar para crescer**, Seção educação, Editora Abril, São Paulo, 01 jan. 2008. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/educacao-pre-historia-396338.shtml#>. Acesso em: 19 out. 2020.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 18, maio/ago, São Paulo: USP, p. 51-61, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36920/39642>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 7 ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. **Revista Digital de Cultura da OEI**, nº 0. fev, n.p., 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>. Acesso em: 16 out. 2020.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação**: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. São Paulo: NCE/USP, s.n.t. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV online**, v. 4, n. 1, p. 19-34, 2014a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 24 out. 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação & Educação**, ano XIX, n. 2, jul-dez, São Paulo: NCE/USP, p. 15-26, 2014b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014c.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 23, jan./abr, São Paulo: ECA/USP, p. 16-25, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>. Acesso em: 24 out. 2020.
- ZANCHETTA, J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, set./dez, Campinas, p. 1455-1475, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.

2 Tecnologia assistiva: a utilização do aplicativo *SEEING AI* em uma experiência pedagógica

Aline Marcelino dos Santos Silva Baptista

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros

Annabell Del Real Tamariz

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p35-48

Introdução

As Tecnologias Assistivas (TA) são utilizadas para facilitar o cotidiano de pessoas com algum tipo de deficiência. Sendo assim, elas também possuem grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, como facilitadoras deste processo. Neste capítulo, a utilização da TA foi proposta por meio do uso de um aplicativo direcionado para pessoas com Deficiência Visual (DV).

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição do aplicativo *Seeing AI* para a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) de alunos com DV. A proposta integrou atividades de leitura e interpretação de textos (verbais e não verbais) em LI. O *Seeing AI* foi utilizado para ser um facilitador durante a leitura de textos verbais e não verbais, permitindo assim, melhor interpretação por parte dos alunos.

O *Seeing AI* utiliza a Inteligência Artificial (IA) para descrever pessoas, textos e objetos, auxiliando indivíduos com DV, sejam eles cegos ou

com baixa visão, na leitura do mundo que o cerca. A IA caracteriza-se por ser uma ciência multidisciplinar que busca o desenvolvimento e a aplicação de técnicas computacionais que imitam o comportamento humano em atividades específicas e os estudos desenvolvidos sobre o tema têm trazido grandes contribuições para a humanidade, especialmente, para pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa, com a realização de uma oficina para alunos de uma turma do centro de línguas de uma instituição pública de ensino. A oficina foi organizada a partir do trabalho com textos em LI e da utilização do aplicativo *Seeing AI*.

Investigou-se, nesta pesquisa, de forma breve, a relação da aprendizagem com a memória e a aprendizagem significativa. Estes temas foram base para a análise dos questionários propostos, que foram os instrumentos avaliativos utilizados. As atividades propostas envolveram leitura e interpretação de textos (verbais e não-verbais) em LI, bem como atividades sobre vocabulário que foram respondidas pelos estudantes envolvidos no estudo.

A hipótese da pesquisa é de que a utilização do aplicativo *Seeing AI* como recurso de TA contribui para o processo de aprendizagem de leitura e interpretação de textos de alunos com DV.

Este trabalho foi estruturado em cinco seções, além desta introdução: memória e aprendizagem; Aprendizagem significativa; Sobre o aplicativo *Seeing AI*; Metodologia; Resultados e Discussão e, por fim, Considerações Finais.

1 Memória e aprendizagem

Antes de entender a relação entre memória e aprendizagem, é importante definir esses termos. De forma simplificada, conceitua-se memória como “[...] a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 780). Quanto à aprendizagem, ela é compreendida como o resultado de construções passadas e que influenciam as aprendizagens futuras, sendo uma experiência pessoal que se manifesta pela modificação de comportamento (TABLE; JACOMETO, 2017).

Segundo Pavão (2008), as capacidades de aprender e memorizar são demonstradas quando o comportamento de um indivíduo é alterado, em de-

corrência de experiências prévias. Dessa forma, sob “[...] o ponto de vista fisiológico, a aprendizagem e memória resultam de modificações na circuitaria neural em função da interação do indivíduo com o ambiente” (PAVÃO, 2008, p. 16). Compreende-se que as transformações no sistema neural do indivíduo o levam a reter as novas informações na sua memória.

Para Franco (2010), a memória é essencial para as atividades mentais, pois ela permite registrar e integrar informações, além de reter as experiências e resultados dos processos de aprendizagem. Mello, Grzechota e Zimmer (2015) destacam sobre a variedade de operações que a memória humana é capaz de realizar, como a identificação de sons, sensações e manipulação de informações. Essa identificação ocorre por meio dos órgãos dos sentidos e da memória. As percepções identificadas interagem com a memória, e nesse processo, verifica-se também a aprendizagem. Nesse contexto, percebe-se a atuação da memória sensorial que, segundo Baddeley (2011) é o termo aplicado ao breve armazenamento de informação relacionado à percepção.

Assim, a memória sensorial é a que permite reter as informações que chegam até nós por meio dos sentidos, como os estímulos visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis (MOURÃO; FARIA, 2015). Por meio da percepção, realizada pelos órgãos dos sentidos, o processo de memorização é iniciado, levando o indivíduo a codificar, armazenar e, por fim, recuperar informações de sua memória para serem utilizadas no cotidiano.

Dessa maneira, identifica-se também que

[...] não há aprendizagem sem aquisição, conservação (retenção e elaboração) e utilização (reprodução) dos conhecimentos. Agir inteligentemente é saber usar todos os materiais adquiridos ou aprendidos, o que não se faz sem memorização (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Portanto, a aprendizagem envolve processos cognitivos que ocorrem a partir do recebimento de informações pelos órgãos dos sentidos. A memória é fundamental para que o indivíduo possa reter informações e transformá-las em conhecimento, a fim de ser utilizado quando necessário, como durante a resolução de um problema.

Existem outros estágios, além da memória sensorial, organizados de acordo com abordagens distintas, porém estes não serão investigados nesta pesquisa. Nesse sentido, o destaque é atribuído à importância da memória para

a aprendizagem, por ela permitir que construções de informações sejam realizadas e utilizadas em novas aprendizagens.

2 A Teoria da Aprendizagem Significativa

Na década de 1960, David Paul Ausubel, apresentou a Teoria da Aprendizagem Significativa, que contribui para compreensão do ensino-aprendizagem e funciona como uma ‘ferramenta’ importante para educadores e pesquisadores da Educação, desenvolvida em parceria com seus colaboradores Novak e Hanesian, nas décadas subsequentes (SANTOS; OLIVEIRA, 2014).

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1978), configura-se em um processo pelo qual uma informação nova conecta-se com um ponto específico da estrutura de conhecimento do indivíduo, isto é, a um subsunçor. Segundo Moreira e Masini (2001), o termo “subsunçor” é definido como um aspecto relevante, um conhecimento existente na estrutura cognitiva do indivíduo, que se relaciona às novas informações e permite dar significado ao novo conhecimento. Contudo, como salienta Moreira (2006), para adquirir significado, a nova informação precisa interagir com os subsunçores relevantes.

Segundo Ausubel (1978, apud Moreira 2006), o processo de aprendizagem significativa acontece, essencialmente, quando as ideias simbolicamente são relacionadas, de forma substantiva (não-literal) e não-arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva que seja relevante de modo específico, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. Logo, uma das prerrogativas para que a aprendizagem significativa ocorra, é que haja relação entre o que for ensinado e o que deve ser aprendido.

Nessa dinâmica, podem ser usados organizadores prévios, como recursos e princípios que facilitem a aprendizagem significativa, a fim de que sejam estabelecidas conexões entre o que o estudante já sabe e que é preciso saber para aprender significativamente (MOREIRA, 2006). Esses organizadores prévios servem como uma espécie de âncora para a aprendizagem significativa e, por consequência, conduzem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores. Contudo, vale destacar que os subsunçores presentes na estrutura cognitiva podem ser abrangentes e bem-desenvolvidos, ou limitados e pouco

desenvolvidos. Isso vai depender da frequência com que a combinação entre aprendizagem significativa e um subsunçor vai ocorrer.

Ausubel (1978), por outro lado, define a aprendizagem mecânica (ou automática) como um processo em que a interação com os subsunçores da estrutura cognitiva é pouca ou nenhuma. Entretanto, evidencia-se que em algumas fases da vida escolar de um estudante, como por exemplo, no período pré-escolar, há predominância da aprendizagem por descoberta, já em outras fases, as crianças já possuem um conjunto de conceitos. De acordo com Moreira e Masini (2001), novos conceitos podem ser adquiridos por assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

A aquisição de conhecimento por assimilação acontece na idade escolar ou na fase adulta do indivíduo. Nessas fases da vida, os conceitos são internalizados através de um processo ativo em que as informações recebidas se relacionam com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva. Para que o processo de assimilação de um novo conceito ou proposição significativa aconteça é necessário que já se tenha uma ideia ou conceito formado - um subsunçor - presente na estrutura cognitiva. Desta forma, os subsunçores são elaborados e modificados através da interação (MOREIRA; MASINI, 2001).

Outra forma de adquirir conhecimento é por meio da diferenciação progressiva. Para Moreira e Masini (2001, p. 30), a diferenciação progressiva caracteriza-se por ser “[...] o princípio pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusivas nas disciplinas sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas [...]”. Desse modo, primeiramente, devem ser apresentados os aspectos mais gerais sobre um determinado tema e, posteriormente, as especificidades. A sequência natural da consciência segue essa ordem de apresentação de conteúdos para que o conhecimento seja construído (MOREIRA; MASINI, 2001).

Por fim, temos a reconciliação integrativa com mais uma forma de aquisição de conhecimento. De acordo com Moreira (2006), reconciliação integrativa é o processo pelo qual novas informações são adquiridas e elementos existentes na estrutura cognitiva podem ser reorganizados, adquirindo novos significados.

3 Sobre o *SEEING AI*

O grande avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe profundas mudanças nas formas de o homem se comunicar e se relacionar, contribuindo para a transformação da coletividade em uma perspectiva de socialização. Para Galvão Filho (2009), sua presença crescente traz oportunidades de diferentes formas de relacionamento, tanto com o conhecimento como com sua construção, além das novas concepções e possibilidades pedagógicas.

Como possibilidade de apoio à superação de limitações de ordem física e/ou cognitiva, faz-se necessária a implantação de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Sendo assim, a integração das TIC com recursos tecnológicos que favoreçam a acessibilidade e a aprendizagem é fundamental. Nesse sentido, a TA pode cumprir esta função de promover o suporte para a realização de variadas atividades por pessoas com deficiência, promovendo, de forma individualizada e personalizada, também a autonomia, independência e inclusão social.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Nesse sentido, o aplicativo gratuito *Seeing AI*, desenvolvido pela Microsoft e lançado em 2017 no Brasil para *iPhone*, integra o uso da câmera de um *smartphone* e da IA para fazer a descrição de pessoas, textos e objetos (inclusive, da cor), podendo auxiliar indivíduos com DV, sejam eles cegos ou com baixa visão, na leitura do universo que os cerca. Desde o seu lançamento, este aplicativo tem auxiliado pessoas com DV ao redor do mundo, configurando-se em uma TA (MICROSOFT, 2018).

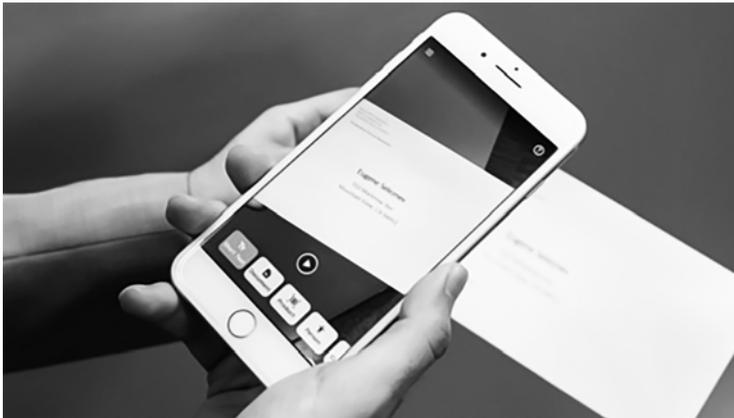
A tecnologia pode ser considerada assistiva no contexto educacional quando utilizada por um aluno com deficiência, cujo objetivo é “[...] romper barreiras sensoriais [...] que limitam/impedem seu acesso às informações ou

limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele” (BERSCH, 2017, p. 12).

Dessa forma, o *Seeing AI* foi escolhido devido à sua facilidade de uso e por proporcionar a utilização de recursos inexistentes na maioria dos aplicativos com o mesmo perfil. A eficiência para identificação de objetos é um ponto destacado no uso deste aplicativo, que funciona de forma simples, sendo necessário apenas apontar a câmera do *smartphone* com o aplicativo aberto para a descrição iniciar. A descrição de objetos, cenas em movimento, pessoas e até mesmo de emoções é feita por meio de áudio. O *Seeing AI* também emite sinal sonoro quando o usuário entra em um ambiente onde a luz está acesa (MICROSOFT, 2018).

A Figura 1 exemplifica a interface do *Seeing AI* quando selecionado o modo de descrição de objetos. Nesta ilustração, o aplicativo está fazendo a descrição de um *headphone* (fone de ouvido), revelando algumas de suas características, como cor.

Figura 1 – Representação de uso do *Seeing AI*.



Fonte: Microsoft.

O *Seeing AI* também lê (em voz alta) textos, livros e documentos. O mesmo ainda identifica a sinalização de portas e placas e determina o valor e a moeda em notas de dinheiro. Esse aplicativo também pode ser muito útil em lojas e supermercados, por exemplo, visto que o mesmo pode fazer a leitura

de códigos de barras e modo de preparo de alimentos, se esta informação estiver disponível no rótulo do alimento (MICROSOFT, 2018).

É nesse sentido que o aplicativo se relaciona ao processo de memorização, e conseqüentemente, à aprendizagem. O estudante poderá perceber o ambiente por meio dos sinais e descrições fornecidos pelo aplicativo. Tais percepções, obtidas pela audição, podem ser retidas pela memória sensorial, e dessa forma, o processo de memorização é iniciado. Assim, quando as novas informações retidas pela memória interagem com conhecimentos já armazenados, ocorre a aprendizagem significativa.

4 Metodologia

A metodologia desta pesquisa classifica-se como qualitativa, tendo sido organizada por meio de uma prática com uma turma de 12 alunos de um centro de línguas de uma instituição de ensino federal, sendo que dois desses alunos possuem deficiência visual. Com a finalidade de tornar a realização da atividade proposta uma dinâmica mais colaborativa e inclusiva, a turma foi dividida em grupos, e os alunos com DV trabalharam em conjunto com os demais estudantes. Os participantes da proposta, além de estudarem inglês no centro de línguas, também tinham matrícula em cursos superiores da mesma instituição, tendo média de 25 anos de idade.

A atividade proposta buscou utilizar o aplicativo *Seeing AI* como ferramenta pedagógica para o trabalho com textos (verbais e não-verbais) em LI. A interpretação de textos foi trabalhada através das descrições e do vocabulário apresentados no aplicativo.

Assim, a prática foi estruturada da seguinte forma: i) Apresentação da proposta; ii) Apresentação do aplicativo; iii) Atividade sobre textos em inglês; e iv) Aplicação do questionário. Os aspectos centrais da investigação foram o processo de memorização para o ato de aprender e a aprendizagem significativa e, por fim, os instrumentos avaliativos utilizados para esta investigação incluem um questionário on-line e a observação das professoras, autoras deste artigo.

5 Resultados e discussão

A pesquisa foi realizada no mês de novembro de 2018 com duração de uma hora aula, tratando-se, portanto, de uma prática pedagógica com o uso do *Seeing AI*. Inicialmente, apresentou-se a proposta da prática e o aplicativo. Em um segundo momento, os alunos realizaram uma atividade de leitura e interpretação de textos (verbais e não-verbais) em LI, com o auxílio do aplicativo. Apesar de os alunos revelarem que nunca tinham utilizado o aplicativo da Microsoft anteriormente, constatou-se que o mesmo tem fácil manuseio.

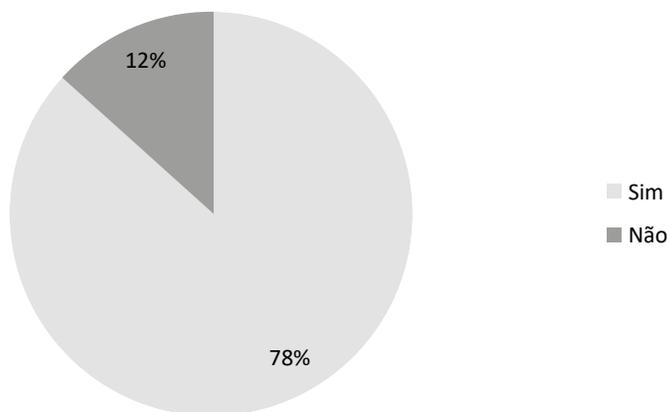
A turma foi organizada em grupos para realização da atividade. Os dois alunos com deficiência visual participaram com os demais alunos, tendo em vista a proposta de uma prática inclusiva. O aplicativo somente está disponível para *Iphone*, porém esta não foi uma limitação, já que a maioria da turma possuía este tipo de aparelho. Assim, a prática foi realizada em grupos para que os poucos alunos que não tinham o aparelho, também participassem da atividade proposta.

Ao finalizar a atividade, realizada de forma bem participativa e por meio da mediação digital - com o aplicativo - e humana - entre alunos e professores -, os alunos responderam a um questionário no *Google Forms*. Foram seis questões, sendo as duas primeiras sobre o uso de aplicativos para leitura de textos e imagens, de forma geral, e as quatro últimas relacionadas ao uso do *Seeing AI*: (1) Você já havia utilizado algum aplicativo para auxiliar a leitura de textos e imagens?; (2) Caso já tenha utilizado algum aplicativo para a leitura de textos e imagens, escreva o nome; (3) Você achou que o aplicativo (*Seeing AI*) realmente ajudou na leitura dos textos e das imagens?; (4) O que você achou mais interessante quanto ao uso do *Seeing AI*?; (5) Você usaria ou indicaria esse aplicativo para outras pessoas?; (6) Cite um ponto positivo e um ponto negativo do aplicativo analisado.

As questões objetivas foram tabuladas e organizadas em gráficos, conforme a apresentação nas figuras a seguir. As questões buscaram investigar os pressupostos da memória e da aprendizagem significativa. À medida que o aluno é capaz de interpretar e traduzir os textos, esta pode ser construída, assim como o processo de memorização de palavras e conceitos em língua inglesa.

A primeira questão (Gráfico 1) - “Você já havia utilizado algum aplicativo para auxiliar a leitura de textos e imagens?” - apresentou duas alternativas como respostas (sim e não), e obteve um total de 78% respostas que mencionaram que sim. Na segunda questão - “Caso já tenha utilizado algum aplicativo para a leitura de textos e imagens, escreva o nome.” -, um aluno citou que utilizou o “Google Keep” e outro, o “KNFB Reader”. Os demais alunos não citaram nenhum nome, mesmo afirmando que utilizaram. Estes dados evidenciaram o contato dos alunos com algum aplicativo que apresenta a mesma função, porém a partir da prática observou-se que os mesmos desconheciam o *Seeing AI*.

Gráfico 1 – Gráfico da primeira questão do questionário.



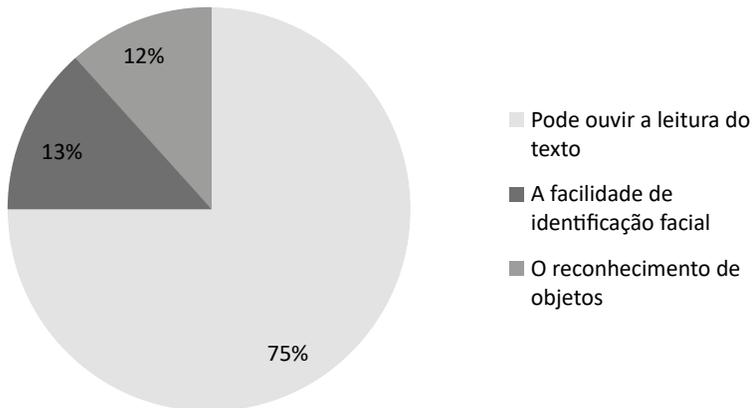
Fonte: dados da pesquisa.

A terceira questão - “Você achou que o aplicativo (*Seeing AI*) realmente ajudou na leitura dos textos e das imagens?” - apresentou três alternativas: “sim”, “não” e “mais ou menos”. Sobre esta questão, 78% dos alunos assinalaram a opção “sim”, ou seja, consideraram que o aplicativo *Seeing AI* ajudou na leitura de textos em inglês e imagens. Por outro lado, outros 22% revelaram que a colaboração do mesmo foi parcial. Este último dado pode ser associado aos pontos negativos apresentados e que serão listados nas respostas da última questão.

Na quarta pergunta, os alunos deveriam apresentar o que acharam mais interessante quanto ao uso do aplicativo *Seeing AI*. É importante destacar

que três opções de respostas foram dadas para esta questão, como verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gráfico da quarta questão do questionário.



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as respostas para a quarta questão, 75% dos alunos citaram que o ponto mais interessante foi poder ouvir a leitura do texto em inglês, facilitando a compreensão do mesmo, 13% disseram que a identificação das faces foi fácil e outros 12% destacaram sobre o reconhecimento de objetos. Apesar dessas últimas duas respostas serem semelhantes quanto ao reconhecimento, elas não foram agrupadas, pois a identificação de faces é um recurso diferencial deste aplicativo em comparação a outros existentes.

Todos os alunos afirmaram na quinta questão que usariam ou indicariam este aplicativo para outra pessoa. Na última questão, que não foram dadas alternativas de respostas, os alunos apresentaram os seguintes pontos positivos sobre a utilização do aplicativo *Seeing AI*: i) O reconhecimento facial; ii) A contribuição para a pronúncia adequada; iii) A identificação de objetos; iv) A facilidade no aprendizado de outros idiomas para pessoas com deficiência visual;

Dentre os pontos negativos apresentados pelos alunos, são destacados os seguintes: “não leu muito bem o texto em português”; “necessidade de ajus-

tes na identificação de objetos”; “não está disponível para *Android*”; “pouco utilizado em ambientes escolares”; “dificuldade para um deficiente visual pausar ou controlar a velocidade do texto que está sendo lido”. Apesar dos pontos negativos observados e que precisam ser aprimorados no aplicativo, os alunos consideraram que o mesmo foi essencial para a prática, principalmente para estudo da língua inglesa.

A partir dos dados obtidos nos questionários, foi possível perceber a contribuição do aplicativo para a aprendizagem, colaborando para o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, além disso, para a interação dos alunos. Ressalta-se, neste sentido, que a inserção da tecnologia digital foi um facilitador para a aprendizagem.

Os dados apontaram indícios de uma aprendizagem significativa, conforme a definição de Ausubel (1978), pelo fato de os alunos compreenderem a prática e obterem sucesso na realização da atividade, como observado pelas autoras durante a pesquisa.

De acordo com os processos de aprendizagem significativa, apresentados por Moreira e Masini (2001), a assimilação foi verificada nas respostas dos alunos, ao estabelecerem relações com os subsunçores e compreenderem novos significados. Os textos e imagens utilizados na experiência pedagógica puderam ser considerados organizadores prévios, à medida que serviram como âncoras entre o que o aluno já sabia e os novos conhecimentos.

A aprendizagem significativa pode ter ocorrido por meio do processo de interpretação de textos, facilitado pela leitura realizada pelo aplicativo. O vocabulário também foi melhor compreendido por meio do processo de reconhecimento e descrição de faces e objetos. Já a atuação da memória foi observada na interpretação de textos. Ainda, o uso do aplicativo colaborou para o entendimento das palavras em inglês, quanto à pronúncia. Estas questões são importantes para o processo de codificação na memória.

Dessa forma, o processo de memorização, trabalhado na prática por meio do *Seeing AI*, foi essencial para a aprendizagem de novos conceitos, conforme Franco (2010) destaca a importante relação entre memória e aprendizagem. Atividades cognitivas ocorrem neste processo e desencadeiam transformações, que, de acordo com Pavão (2008), são necessárias para a memorização e aprendizagem.

Os alunos com deficiência visual utilizaram a audição na atividade, recebendo, assim, os estímulos através da memória sensorial. Os outros alunos visualizaram a interface do aplicativo e podiam fazer a leitura do texto, porém afirmaram que a leitura de textos e imagens pelo aplicativo facilitou a compreensão das palavras em inglês e, conseqüentemente, de todo o texto.

Considerações finais

Compreende-se que o aplicativo *Seeing AI* foi um facilitador na aprendizagem da língua inglesa neste estudo, contribuindo para a aquisição de vocabulário, a leitura e a compreensão de textos. Ao ler os textos verbais e não verbais com o aplicativo, foi possível facilitar o processo de memorização, já que mais um receptor de estímulos foi utilizado pela memória sensorial.

Nesse sentido, a prática aqui relatada colaborou para o processo de inclusão dos dois alunos com deficiência visual, pois a atividade foi realizada em grupo e com colaboração dos colegas. Os alunos não apresentaram dificuldades quanto ao uso do aplicativo e também não relataram algum tipo de dificuldade na compreensão do texto.

Percebeu-se, assim, que a aprendizagem significativa ocorreu em relação ao vocabulário e interpretação trabalhados na prática com os textos. Além disso, o processo de memorização demonstrou-se facilitado pelo uso do aplicativo. Vale ressaltar que indícios da ocorrência de memorização e aprendizagem foram percebidos com a atividade.

A expectativa é que esta prática contribua com o desenvolvimento de pesquisas na área, com a prática docente e com o processo de inclusão de alunos com deficiência visual.

Referências

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2 ed. Nova York: Rinehart and Winston, 1978.
- BADDELEY, A. D. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, 11, 2000, pp. 417-423. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0b8e/0f2d73662b0570309798db06b103ded1ae2a.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 5 out 2018.
- FRANCO, A. C. Memória e aprendizagem de (segundas) línguas. **Mesa redonda: o presente e o futuro das línguas no ensino superior**. Universidade de Porto, 2010.
- GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.
- MELLO, A.; GRZECHOTA, J. de F. B.; ZIMMER, M. Memória e aprendizagem de L2. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 83-95, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/801/431>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- MICROSOFT. **Seeing AI**. Disponível em: <https://www.microsoft.com/en-us/seeing-ai?wa=wsignin1.0>. 2018. Acesso em: 04 out. 2018.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOURÃO, C. A., Jr., FARIA, N. C. Memória. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 780-788, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v28n4/0102-7972-prc-28-04-00780.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- OLIVEIRA, J. H. B. de. **Psicologia da Educação: aprendizagem do aluno**. 3 ed. Vol. 1. Porto: Legis Editora/Livpsic, 2010, 304p.
- PAVÃO, Rodrigo. Aprendizagem e Memória. **Revista da Biologia**, v. 1, p. 16-20, dez. 2008. Disponível em: https://fernandosantiago.com.br/rev_biousp.pdf#page=19. Acesso em: 18 jan. 2021.
- SANTOS; A. O.; OLIVEIRA, G. S. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. **Perspectivas em Psicologia**, vol. 18, n. 1, p. 134-155, jan/jun 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/viewFile/28845/16027>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v34n103a08.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

3 Literatura infantil: aproximações entre hipertextualidade e letramento literário

Analice de Oliveira Martins
Penha Élica Ghiotto Tuão Ramos
DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p49-66

Introdução

O texto literário infantil passou por profundas alterações, algo facilmente perceptível se contrastado, por exemplo, um livro infantil deste século com outro de quando livros destinados à infância começaram a ser produzidos, em torno do século XVII. Essas alterações podem ser pensadas, inclusive, a partir de obras do século XX, como as de Monteiro Lobato, a exemplo, *A Menina do Narizinho Arrebitado*.

Em 1920, quando foi publicado pela primeira vez, o livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* apresentava imagens com poucas variações de cores. Com o tempo, suas ilustrações passaram a ganhar mais destaque, realçando personagens e cenários, especialmente após as adaptações para a TV (a partir de 1977). Em 2010, *A Menina do Narizinho Arrebitado* ganhou outro suporte, o *tablet*, e, além da linguagem verbal escrita, recursos sonoros, visuais e cinéticos foram incorporados à narrativa, juntamente com os *links* informáticos. A leitura convencional da palavra escrita prevaleceu, entretanto, somada a novos elementos semióticos.

De um modo geral, no livro infantil, recursos verbais e não verbais estão relacionados hipertextualmente, pois um remete ao outro. Ao seguir a leitura

de palavras, o leitor pode se direcionar à leitura de imagens, sons, movimentos — elementos do plano não verbal. Da mesma forma, pela apreciação e interpretação das imagens, ele pode se direcionar para as palavras. Além disso, quem lê está autorizado a escolher apenas um desses percursos.

Nos suportes impressos, é comum o uso de uma linguagem mista, que agrega o verbal e o visual. Nos eletrônicos, outros acréscimos tornaram-se frequentes, como a sonoridade, o movimento, a luz e o *hiperlink*, resultando semioses que interagem entre si em uma linguagem verbal-sonora-visual-cinética-hipertextual. Essas são manifestações de uma linguagem híbrida frequente e necessária ao texto destinado às crianças, já que apresenta uma particular relação com a aceitação, acessibilidade e compreensão do texto pelo leitor mirim. Trata-se de uma composição linguística, que, na semiótica discursiva greimasiana, é denominada sincrética.

Partindo dessa recorrente configuração textual, a presente pesquisa tem por objetivo discutir o uso da linguagem sincrética — verbo-visual e hipermediática — no texto literário destinado às crianças. Para tanto, foi dado ao trabalho um enfoque qualitativo e quantitativo, de caráter exploratório, trazendo luz ao aspecto hipertextual que a linguagem sincrética assume na Literatura Infantil. Pautou-se, para isso, na revisão teórica, fundamentando-se especialmente nas contribuições da semiótica greimasiana e no estudo de caso de duas obras da Literatura Infantil. Como hipótese, considerou-se que elementos não verbais da Literatura Infantil têm o papel de oferecer ao leitor ligações semânticas direcionadas à construção e aprofundamento do sentido. Estudos relativos à leitura, como proposto nesta pesquisa, são fundamentais para o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem direcionadas à formação de leitores.

1 Demarcando uma rota: do texto ao letramento literário

Esta pesquisa compreende texto em seu sentido *lato*, que designa “toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos” (FÁVERO; KOCH, 2000, p. 25); o texto é “um todo de significação” (FIORIN, 2015, p. 17), conforme propõe a Semântica Estrutural. Dessas visões amplas, elucida e agrega-se outra mais específica, segundo a qual o

texto é um artefato literário, de função estética, que apresenta um discurso alocado em camadas mais profundas de leitura, as quais estão acomodadas sob a superfície frasal e direcionam para a leitura literária: “O mundo representado pelo texto literário corresponde a [...] pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete” (ZILBERMAN, 1999, p. 83).

Em consonância com a Semântica Estrutural, no que tange ao objeto de estudo e ao seu objetivo, esta investigação se propõe “menos a descrever o que o texto diz, mas como o texto diz o que diz, ou seja, os mecanismos internos de agenciamento de sentido” (FIORIN, 2015, p. 17). Considera-se que, na Literatura Infantil, esse processo se dá por meio de uma linguagem necessariamente mista e interligada — sincrética —, visto que, frequentemente, dois níveis de comunicação são combinados, o visual e o verbal. Compreende-se, assim, que o texto não verbal da Literatura Infantil é um elemento narrativo hipertextualmente construído que, em sua interconexão com o texto verbal, pode possibilitar a ampliação da leitura para níveis profundos, ao mesmo tempo em que instrumentaliza o leitor iniciante¹ para a leitura literária.

Tecnicamente, hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, os quais podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras e documentos, como afirma Lévy (1993). Neste estudo, entretanto, a noção de hipertexto se dirige à composição e aos efeitos do texto destinado ao leitor mirim, ou seja, a uma textualização na qual imagens e palavras estão vinculadas e formam nós que sugerem roteiros de leitura. Trata-se de uma hibridez que possibilita um percurso não linear de leitura, contribuindo para apreensões mais profundas e, por conseguinte, para o letramento literário — um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, como defende Cosson (2016). Em contexto informático, a mistura de linguagens compõe o que Santaella (2014, p. 213) chama de hiperâmia: a “fusão da estrutura hipertextual com a multimídia”. Palavra, imagem, som e

1. Leitor iniciante, segundo Nelly Novaes Coelho (1993), é a criança entre 6 e 7 anos, fase em que já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas – aprendizagem da leitura. É o início do processo de socialização e de racionalização da realidade. Nessa fase, a presença do adulto ainda se faz necessária, principalmente, para ajudar a criança a decodificar os sinais gráficos e a descobrir que ela pode, sozinha, se comunicar com o mundo da escrita.

movimento imbricam-se, construindo uma materialidade textual e discursiva que forma uma literatura eletrônica, uma “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21).

2 Semiótica discursiva: estreitando a linha de pesquisa

O texto literário infantil é objeto e percurso de produção de sentido. Ao fazer uso de diferentes códigos — linguagem sincrética —, possibilita a leitura hipertextual investigativa que habilita a prática do letramento literário, isto é, a apropriação estética do texto e seu compartilhamento em uma comunidade. No plano da expressão, o texto sincrético mobiliza múltiplas linguagens em uma mesma enunciação e o texto, de um modo geral, “só existe quando concebido na dualidade que o define — objeto de significação e objeto de comunicação” (BARROS, 2005, p. 12). Essa opção epistemológica direciona a análise para a estruturação interna do texto e, concomitantemente, procura compreender as relações entre enunciador e enunciatário. Na semiótica greimasiana (semiótica discursiva ou semiótica francesa), preconizada por Algirdas Julius Greimas, tem-se uma teoria da significação, cujo objetivo principal é explicar as condições de apreensão e produção do sentido, passando pelos níveis fundamental, narrativo e discursivo, sob um percurso gerativo do sentido.

Os objetivos da análise de textos sincréticos, na perspectiva da semiótica greimasiana, são descrever e explicar as estratégias de construção do efeito de unidade, tendo em vista como as diferentes substâncias do plano da expressão se articulam para resultar uma forma coerente e apreensível como um todo no plano do conteúdo (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 321). O plano do conteúdo relaciona-se ao que foi dito propriamente, já o da expressão equivale ao modo como algo foi dito.

Dessa relação entre conteúdo e expressão, a semiótica discursiva oferta um caminho que torna tangível a relação proposta neste estudo, isto é, a aproximação entre construção hipertextual do texto literário infantil e estratégias de letramento literário. Trata-se do percurso gerativo de sentido, o qual pode ser resumido da seguinte forma:

- a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;

- b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2005, p. 13).

Na hipertextualidade do texto sincrético da Literatura Infantil, o percurso gerativo de sentido da semiótica greimasiana pode ser utilizado para “tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem”, como ressaltam Souza e Cosson (2011, p. 104), ao se referirem à função do professor no letramento literário.

3 Explorando o objeto de estudo: narrativas hipertextuais

Dez sacizinhos, de Tatiana Belinky (2007), é um texto sincrético que funciona como passaporte para o universo infantil, sob a companhia de duas personagens muito conhecidas do folclore brasileiro, o Saci e a Cuca. Em versos, o texto verbal se caracteriza como uma parlenda que conta sobre dez Sacizinhos que desaparecem, um a um, enquanto a Cuca acompanha o desenrolar da história, camuflando-se no texto visual. Enquanto o texto verbal é a produção de uma das mais importantes escritoras de Literatura Infantojuvenil em língua portuguesa, Tatiana Belinky, o visual é o resultado criativo de um instigante ilustrador, Roberto Weigand. É da fusão desses dois textos que se constitui a premiada narrativa *Dez sacizinhos*, vencedora do Prêmio Jabuti de ilustração de livro infantil e juvenil (1999) e do Selo de Altamente Recomendável, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1999).

A obra chama a atenção pelo desafio traçado ao leitor. O texto pueril de Belinky (2007) foi inspirado em uma parlenda que narra o sumiço de dez personagens, uma a uma, por motivos variados. Ainda que em trovas bem singelas, essa cantiga se consagrou no imaginário ficcional da literatura

policia de Agatha Christie com o livro *Ten Little Niggers* (*O caso dos dez negrinhos*) ou *And Then There Were None* (*E não sobrou nenhum*). Dez pessoas diferentes recebem um mesmo convite para passar um fim de semana na remota Ilha do Soldado. Na primeira noite, após o jantar, elas ouvem uma voz que as acusa de um crime oculto cometido no passado. Mortes inexplicáveis e inescapáveis, então, se sucedem. A cada convidado eliminado, também desaparece um dos soldadinhos que enfeitam a mesa de jantar. A única pista é uma antiga cantiga² infantil, cuja narrativa coincide com as mortes: “Dez soldadinhos saem para jantar, a fome os move;/ Um deles se engasgou, e então sobraram nove./ Nove soldadinhos acordados até tarde, mas nenhum está afoito;/ Um deles dormiu demais, e então sobraram oito. [...]” (CHRISTIE, 2014, p. 6).

A particularidade de *Dez sacizinhos* se evidencia exatamente pela conjuntura que a narrativa assume com a soma do plano visual ao verbal, de tal forma que a separação destas ofuscaria o encanto da obra. O texto visual fornece informações ao texto verbal, conduzindo a leitura em tom de ludicidade e leveza, ainda que o desaparecimento dos sacizinhos passe a mesma impressão da parlenda do romance policia de Agatha Christie, a de que eles morrem. Conforme esclarece seu ilustrador, Roberto Weigand, o texto visual trouxe diversão e novas histórias para dentro da história de Tatiana Belinky: “resolvi criar várias histórias dentro da história, dando dicas que os sacizinhos continuavam vivos. [...] Inseri a figura da Cuca em todos os quadros, participando das cenas, deixando dúvidas se ela tinha algo a ver com o sumiço dos Sacis” (WEIGAND, 2017).

Também conectando linguagens, está o livro *Quem soltou o PUM?*, de Franco e Lollo (2010), que, em 2011, recebeu formato digital, um aplicativo para *iPad*. A versão digital é obra premiada com a menção honrosa de melhor digital para crianças, no 49º *Bologna Children’s Book Fair* (2012), uma feira internacional de livros infantis que é realizada na cidade italiana de Bolonha. É nessa versão digital que se destacam alguns elementos que

2. Na versão original do livro, em vez de dez soldados, a cantiga fazia referência a dez indivíduos negros denominados “negrinhos”. A fim de eliminar qualquer possibilidade de associações racistas, agentes literários de Agatha Christie propuseram uma nova versão para o livro, mudando o título *Ten little niggers* (*O caso dos dez negrinhos*, no Brasil) para *And Then There Were None* (*E não sobrou nenhum*). Com essa alteração, a parlenda passou por adaptação, sendo a principal delas a substituição do termo *negrinhos* por *soldadinhos*.

interessam a esta análise, isto é, a inserção de recursos sonoros e cinéticos ao texto verbo-visual. Assim, ao mesmo tempo em que há uma animação automática, também há outra, interativa, que depende da ação do leitor sobre os *links* informáticos que constroem o texto. O livro conta a história de um cachorrinho de estimação que não gostava de ficar preso. Seu nome é Pum. Unindo essa informação ao título — *Quem soltou o PUM?* — já fica esclarecido o trocadilho que serviu de mote para toda narrativa, conferindo-lhe um tom humorístico e de jogo de palavras. Essa versão digital não traz profundas modificações no plano do conteúdo da história impressa, mas uma nova forma de expressão.

4 Percurso gerativo de sentido: do hipertexto ao letramento

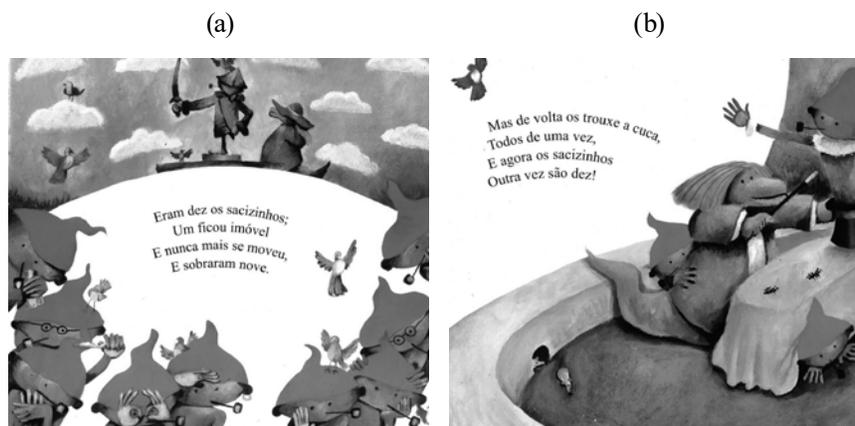
Os dez sacizinhos e *Quem soltou o PUM?* são obras em que as referências linguísticas (verbais) e plásticas (visuais) se cruzam compondo uma linguagem mista ou híbrida em prol de um único texto (sincrético), de tal forma que os aspectos não verbais abandonam a convencional hierarquia da referência ao texto verbal. Isso possibilita uma leitura cruzada, hipertextual, em que o texto verbal se une ao não verbal. Ou ainda leituras isoladas, apenas dos textos visuais ou apenas dos textos verbais. Essa é uma particularidade que sinaliza o caráter hipertextual dessas obras e que demarca questões importantes na relação entre expressão textual e leitura. Como acentua Fiorin (2015, p. 23), a significação global do texto estético se dá pela recriação do conteúdo no plano da expressão: “A compreensão de um texto com função estética exige que se entenda não somente o conteúdo, mas também o significado dos elementos da expressão”. No texto sincrético, é essencial ter em vista que sua “leitura precisa considerar o funcionamento geral estabilizado pela práxis enunciativa e o minucioso exame das categorias³ da expressão de cada linguagem” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 323).

A página inicial do livro *Dez sacizinhos*, Figura 1 (a), exemplifica essa questão. Nela, é possível observar que entre o texto verbal e o visual há uma

3. As categorias plásticas podem assim ser compreendidas, de acordo com as pesquisadoras Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 323): cromática (combinação e contraste de cores); eidética (relações entre formas); topológica (organização do espaço); matéria (materialidade significativa).

reiteração de sentido expressa pela imagem respectiva à quantidade de *sacizinhos* e um contraponto identificado pela presença da personagem Cuca, a qual está no texto visual, mas não no verbal. Isso se repete até o final do livro, quando, no penúltimo quadro, o texto verbal e o visual fazem menção à Cuca, Figura 1 (b). A referência à personagem Cuca necessita da integração entre visual e verbal.

Figura 1 – Quadros de início e fim do livro
Dez sacizinhos, respectivamente



Fonte: Roberto Weigano (2017).

Segundo Teixeira, Faria e Sousa (2014), os textos sincréticos constroem percursos de leitura que garantem sua coerência através de cadeias isotópicas, ou seja, cadeias construídas pela reiteração de elementos (verbais, visuais, sonoros). Isso, conforme as autoras, direciona a reflexão sobre o texto sincrético para outras questões: o verbal e o visual podem dispor de um mesmo percurso de leitura ou estabelecer distintas isotopias; o primeiro restringe a leitura, enquanto o segundo a amplia; pode haver uma relação harmônica ou conflituosa, com reiteração ou contraponto, respectivamente.

A geração de sentido em *Dez sacizinhos* ocorre hipertextualmente pela ligação entre texto verbal e visual, guiando a leitura para um percurso de sentido mais profundo que oferece novidade e não apenas complementariedade. Mais que contar a história do desaparecimento de dez sacizinhos, o texto traz uma oposição básica (*presença vs. ausência*) que caracteriza o nível funda-

mental no percurso gerativo de sentido. Esta se encontra estruturada como uma história de sujeitos (*sacizinhos e Cuca*) que se relacionam por meio de causa e consequência: acontece algo, sugestivamente desencadeado pela personagem Cuca, e isso provoca o sumiço, um a um, dos sacizinhos: “Eram sete os sacizinhos;/Um foi contra as leis,/ Então teve que fugir,/ E sobraram seis.” Dessa forma, obtém-se o nível narrativo que recobre o nível discursivo, no qual o tema *subtração* pode ser evidenciado. O título também convoca a temática matemática ao indicar uma quantidade, *dez*, pormenorizada no livro pelo texto verbal: *dez, nove, oito, sete, seis...* Regressivamente, imagens representam a subtração e reiteram a temática.

No plano visual, está uma cadeia expressa pela representação gráfica estratégica dos números mencionados no texto verbal (*nove, oito, sete, seis...*) sob o conjunto de várias figuras. Na primeira página do livro, Figura 1 (a), há nove sacizinhos, nove nuvens, nove pássaros. Se, para o leitor iniciante, a passagem de uma quantidade maior para outra menor — ou do *muito* para o *pouco* — estiver abstrata nas palavras, certamente estará concreta nas imagens. Isso se constrói narrativamente por temas, como: a subtração se dá por uma questão de causa e consequência; ou a matemática pode ser aplicada ao dia a dia. A cadeia visual materializa o princípio de causa e consequência e se liga à verbal por encadeamentos semânticos. Isso pode ser observado com mais detalhes no Quadro 1, o qual discrimina e correlaciona texto verbal e texto visual, explicitando as “pistas” que possibilitam os encadeamentos semânticos estabelecidos entre ambos textos.

Quadro 1 – Encadeamentos de ideias entre texto verbal e texto visual

Texto verbal	Descrição presente no texto visual	Pistas para os encadeamentos semânticos	
		Verbal	Visual
“Um ficou imóvel/ E nunca mais se moveu”	Estátua de um sacizinho de cimento segurando uma espada, como um comandante. Nove sacizinhos parecem procurar o que sumiu.	Ficar imóvel.	Estátua.

(Continuação do Quadro 1)

“Um comeu biscoito/ O biscoito estava estragado”	Um prato com oito biscoitos intactos e um mordido, meio esfarelado, sobre a mesa, fora do prato. Oito sacizinhos observam os biscoitos.	Biscoito estragado.	Biscoito mordido, esfarelado.
“Um foi de charrete/ A charrete emborcou”	Uma roda de charrete solta na estrada, enquanto sete sacizinhos seguem de carro.	Charrete emborcou.	Roda de charrete.
“Um foi contra as leis/ Então teve que fugir”	Um saczinho parte em um barco com bandeira do Japão, enquanto os outros acenam em despedida.	Fugir.	Barco com bandeira do Japão.
“Um colocou brinco, / Era um brinco enferrujado”	Na praia, um dos cinco sacizinhos segura um brinco que encontrou na água.	Brinco enferrujado.	Saczinho encontra brinco.
“Um foi ao teatro;/ O teatro pegou fogo”	Um prédio em chamas. Quatro sacizinhos levam baldes de água em sua direção.	Teatro pegou fogo.	Prédio em chamas.
“Um foi para o xadrez,/ E não conseguiu safar-se”	Há uma prisão. Em uma das janelas um gorro vermelho. Os três sacizinhos que conseguiram livrar-se estão disfarçados.	Ir para o xadrez; não conseguir se safar.	Prisão e carcereiro.
“Um comeu arroz,/ O arroz era mofado”	Dois sacizinhos lancham. Sobre a mesa, há um terceiro prato com garfo, faca e restos de arroz. Na porta do banheiro um aviso: “ocupado”.	Comer arroz mofado.	Sobras de arroz no prato. Aviso: “ocupado”.
“Um ficou em jejum,/ O jejum foi demasiado”	Um saczinho é cozinheiro e tem a mesa farta.	Jejum demasiado.	Mesa farta; intocada.
“Comeu urucum,/ Urucum não é comida”	Há apenas a Cuca seguindo para um circo, segurando uma maleta e usando chapéu de mágico.	Urucum não é comida.	A Cuca caminha em direção ao circo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O texto visual traz, então, pistas para a geração de um percurso de leitura. A personagem Cuca é o principal desses elementos e, sempre disfarçada no texto visual, compõe a narrativa desde a primeira página, encaminhando a leitura para a ideia de “desaparecimento” ou “ausência” — subtração — dos sacizinhos, como está detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Cuca: uma pista para a intervenção do leitor

Estado associado aos sacizinhos	Disfarce da Cuca
Um ficou imóvel.	Turista observando uma estátua de um pé só.
Um comeu biscoito.	Garçom segurando uma bandeja.
Um foi de charrete.	Moça pedindo carona.
Um foi contra as leis.	Pescador próximo ao barco de fuga do sacizinho.
Um colocou brinco.	Turista na praia.
Um foi ao teatro.	Pedestre passando com uma vela na mão.
Um foi pro xadrez.	Carcereiro.
Um comeu arroz.	Retrato emoldurado na parede.
Um ficou em jejum.	Sapo sobre a mesa.
Comeu urucum.	Mágico.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Implicitamente, o sujeito Cuca participa do desaparecimento dos sacizinhos, tornando-se estratégia discursiva do texto, condensando as linguagens do texto sincrético e conferindo-lhes unidade. A referência, simultaneamente verbal e visual, feita à Cuca é a que ocorre no final da história e se dá explicitamente: “Mas de volta os trouxe a *cuca*,/ Todos de uma vez/ e agora os sacizinhos/ Outra vez são dez!”. É quando a personagem aparece com varinha e chapéu mágicos fazendo os sacizinhos reaparecerem, como pode ser observado na Figura 2. Fica visível a cadeia que se constrói: o traje da personagem é o mesmo da página em que desaparece o último sacizinho; a conjunção adversativa *mas*, que introduz esse texto verbal, anuncia um desfecho de oposição em relação ao restante do texto: “todos de uma vez”, não mais um a um. Cada sacizinho agora usa traje de artista de circo. Nessa

etapa da narrativa, ressurgem animais que, no decorrer da narrativa, estavam associados à quantidade das subtrações executadas na contagem regressiva. Há, então, dois ratinhos, duas formigas, dois pássaros, uma joaninha, entre outros, perfazendo um total de dez, assim como os sacizinhos.

Figura 2 - Referência explícita à Cuca, em linguagem verbal e visual



Fonte: Roberto Weigand (2017).

A materialidade sincrética do objeto literário infantil permite ao leitor mirar o acesso ao conteúdo textual e, ao mesmo tempo, oferece estratégias de leitura por meio da hipertextualidade. Isso se torna particular principalmente pelo objetivo maior do letramento escolar ou do ensino de literatura na escola, que é “nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106).

Semelhante ao livro *Dez sacizinhos, Quem soltou o PUM?*, de Franco e Lollo (2011), possui uma narrativa hipertextual. Para este, entretanto, a mídia utilizada é do contexto informático. Por ser um aplicativo, além das linguagens visual e verbal, a sonora também é utilizada para dar expressão ao conteúdo do texto. Guiada pelo dedo indicador, a leitura se dá em tela e avança por *links*. A leitura acontece pela ligação entre texto verbal, visual e sonoro, junto à animação interativa.

O texto verbal da capa do livro exterioriza o título, *Quem soltou o PUM?*, e instiga uma interpretação cômica, brincando com o imaginário infantil.

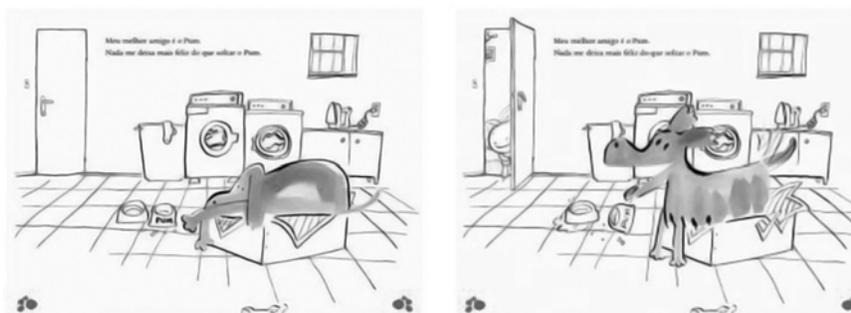
O texto visual destaca duas personagens da narrativa, um garoto e seu cão. Relacionando elementos verbais e visuais, uma contradição fica sugerida à primeira vista: quem soltou o pum, o menino ou o cão? Uma vez que o livro apresenta como estratégia o uso de trocadilhos, a primeira delas está justamente na capa, pois *Pum*, na verdade, é o nome do cão e não uma travessura infantil. À medida que o dedinho curioso do leitor tocar a tela, patinhas surgirão marcando um caminho:

Tela 2

Ao abrir a tela, o barulho de um brinquedo já faz os olhares do leitor procurarem pelo objeto, que pode ser jogado de um lado e outro, sempre fazendo o som que lhe é peculiar. Na lavanderia, onde se passa a primeira cena, há uma porta fechada que ‘pede’ para ser aberta, ainda mais quando o texto diz ‘Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum’. Ao tocá-la, o menino aprece e o cachorro levanta, derrubando seu pote e abanando o rabo e movendo a língua numa animação automática. O leitor pode explorar o ambiente, que é uma junção das páginas 4-5 e 6-7 do livro de papel. Se tocar no ferro, uma fumaça e o som de objeto sendo queimado logo aparecem. Se a criança tocar nas máquinas de lavar e secar, vai fazer o tambor se movimentar e fazer um barulho característico (CARARO, 2014, p. 111-112).

Assim como no livro *Dez sacizinhos*, os elementos não verbais de *Quem soltou o PUM?* não cumprem a função primária de reproduzir o texto verbal, mas de completá-lo, o que fica perceptível desde o início da narrativa, como é possível identificar pela descrição dada por Cararo (2014) e pela Figura 3, que contém as telas iniciais do livro:

Figura 3 - Telas iniciais do livro digital *Quem soltou o PUM?*⁴



Fonte: FRANCO; LOLLO (2011).

Já no início das telas da narrativa, há três matrizes de linguagem para o texto:

- *verbal*: “Meu melhor amigo é o Pum./ Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum”;
- *sonoro*: sons de brinquedos; som de objeto sendo queimado pelo ferro de passar;
- *visual*: o cenário, uma lavanderia; as personagens, o cão dormindo/acordando e o menino entrando; além da fumaça do ferro de passar e outros itens da cena;
- *cinético*: porta abre; o cão levanta, abana o rabo e mexe a língua; movimento do tambor das máquinas de lavar e secar; animações interativas.

Dessa forma, o nível narrativo se constrói no decorrer do aplicativo. Em todo livro, o intenso trocadilho joga constantemente com o duplo sentido e novamente o texto visual completa o verbal: enquanto o primeiro informa que os donos não conseguem prender o cão, o segundo esclarece o quanto o *Pum* é bagunceiro:

4. Texto referente às telas: “Meu melhor amigo é o Pum./ Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum”.

Tela 13

O cachorro está na maior algazarra, todo enrolado em papel higiênico e fazendo a maior barulheira no banheiro quando o leitor chega a este trecho. Aqui a criança pode explorar o ambiente. Se apertar a pia, um barulho de água correndo aparecerá, se tocar o botão do vaso sanitário, o som será o de descarga. Dá ainda para jogar os papéis soltos para cima e abrir a porta para ver o menino entrar (CARARO, 2014, p. 115-116).

Várias linguagens se unem construindo um único texto — hipermídia —, um texto sincrético. Hipertextualmente, essas linguagens se cruzam construindo significado, de modo que os aspectos não verbais não possam ser compreendidos apenas como mecanismos de decoração e ludicidade, mas também de construção de sentido. Há, assim, cadeias de sentido construídas pela reiteração de elementos verbais, visuais e sonoros:

- *Verbais*: Pum não gosta de ficar preso; ninguém consegue prendê-lo; ele escapa;
- *Visuais*: o cão envolvido por papel higiênico, lixeira derrubada;
- *Sonoros*: barulho do cão; som de descarga e de água escorrendo na torneira, caso haja interação.

À categoria visual, é possível associar outra, cinética, pois o texto é animado e se destaca pela possibilidade de interação do leitor. Em *Quem soltou o PUM?*, o percurso gerativo do sentido é estabelecido a partir da ligação de diferentes semioses, o que se torna uma singularidade do texto, um exemplo de literatura eletrônica.

No nível das estruturas fundamentais, determina-se a seguinte oposição fundamental: *bons modos vs. maus modos*; *ser educado vs. não ser educado*. Isso pode ser verificado no decorrer do texto verbal (em alusão ao garoto): “Quem soltou o PUM?”, “soltei o Pum debaixo do lençol”, “não dá pra gente prender o Pum”, “ele acaba escapando, a gente querendo ou não”, “Pum escapou e emporcalhou a calça da tia Clotilde”. Ou ainda no texto visual (em referência ao cão): ao ser acordado na lavanderia, o cão causa confusão, derruba objetos e faz barulho; no banheiro, se enrola no papel higiênico; na comemoração de Natal, cobre a calça da tia Clotilde de marcas de pata; no jardim, se enrola na mangueira, derruba plantas. Já no nível narrativo, há a história do

sujeito *Pum*, um cão, que “não gosta de ficar preso e acaba escapando” e envolve seu dono e amigo, um garoto, em atrapalhadas, justamente pelos maus modos que tem, deixando-o “cansado de passar vergonha e levar a culpa”.

A última etapa do percurso gerativo é o nível discursivo. Este deve ser examinado do ângulo das relações que se instauram entre a instância da enunciação (produção e comunicação do discurso) e o texto-enunciado. A narrativa está predominantemente em primeira pessoa, gerando um efeito subjetivo para o texto e construindo uma aproximação entre as ações do cão e as do garoto que as narra. O menino, no entanto, não possui um nome, ficando por isso generalizado: é apenas um garoto. No nível discursivo, então, prevalece o tema da etiqueta, do “ser comportado” — da boa educação familiar.

Os livros examinados apresentam uma estrutura hipertextual que permite o encaminhamento do leitor iniciante a uma leitura reflexiva, aliás, a uma prática densa de leitura pelo tecido textual. Isso, entretanto, não acontece isolada ou automaticamente; é necessário que ocorra a mediação de um professor. É essencial que a criança seja instrumentalizada para a leitura e receba incentivos para que atribua um lugar à literatura em sua vida. Essa é uma questão de letramento literário e dependerá de, entre outros fatores, como a escola estabelece mediações entre o texto e o jovem leitor. Textos sincréticos hipertextuais são, conforme analisado, exemplares para as aulas de leitura. O jogo de ir e vir ao texto, na busca de significado, oferece ao professor a oportunidade de problematizar a leitura e desvelar as estratégias do texto – suas possibilidades de leitura/interpretação –, contribuindo para a formação do repertório textual e literário do leitor iniciante.

A ludicidade conferida pela estrutura sincrética e hipertextual do texto infantil ajusta-se ao cunho social que a obra toma, ou seja, o de inserir o leitor desde tenra idade no diálogo com o texto literário, construindo-se como leitor de literatura: “Leitor que sabe ser testemunha e coprodutor do mundo que existe dentro e fora da obra literária. [...] Leitor que sabe da força da palavra para dizer o mundo e da importância do mundo feito de palavras” (FIDELIS; COSSON, 2016, p. 67). O diálogo sobre a obra socializa impressões e compreensões dos leitores e incentiva seu aprofundamento, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura literária e a formação de comunidades de leitores.

Considerações finais

O letramento literário se efetiva na prática da leitura e na sua socialização. Assim, a intimidade com o texto é o ponto de partida nas situações de leitura, encaminhando o leitor para além da superfície frasal, para os significados profundos, imergindo e emergindo em sentidos. É nesse aspecto que fica evidente a importância da mediação escolar conferida ao professor. Quando o texto sincrético da Literatura Infantil é estruturado hipertextualmente, ele torna-se uma ferramenta potencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura. O ir e vir entre texto verbal e não verbal mimetiza e exercita os mecanismos cognitivos hipertextuais de busca de sentido que a literatura “adulta” requer de seus leitores. Logo, textos sincréticos e hipertextuais como *Dez saczinhos* e *Quem soltou o PUM?*, em sua ludicidade, provocam uma leitura que desafia para a investigação de sentidos.

Os elementos não verbais, mais que ornamentos, são ferramentas para o aprofundamento do leitor iniciante no universo literário e no desenvolvimento de estratégias de leitura. No zigue-zague da leitura — entre palavras, imagens, sons, movimentos e luzes —, de tela em tela ou de página em página, a literatura deve cumprir seu papel provocador, promotor de sentidos estéticos, culturais e históricos.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Parmas, 2005.
- BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. Ilustrações de Roberto Weigand. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- CARARO, Aryane Beatryz. **Livros digitais infantis: narrativa e leitura na era do tablet**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Estética e História da Arte) - Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CHRISTIE, Agatha. **E não sobrou nenhum**. Tradução Renato Marques de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria a prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: uma introdução. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIDELIS, Ana Cláudia; COSSON, Rildo. Os (des) caminhos da literatura no Ensino Médio. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FILIPPE, Renata Farias de (Org.). **Literatura na escola**: teoria, prática e (in) disciplina. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2016. p. 53-71. Disponível em: https://issuu.com/flaviotq/docs/literatura_na_escola. Acesso em: 02 Mar. 2017.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o PUM?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- _____. **Quem soltou o PUM?** [livro digital]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.
- HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, 2009.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hiperemídia. **Bakhtiniana**. v. 9. n. 2. Ago-Dez. 2014. p. 206-216.
- SOUZA; Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos Educacionais Unesp**. 15 Ago. 2011. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 28 Fev. 2017.
- TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**. Jul./Dez. 2014. p. 314-336. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295>. Acesso em: 03 Mar. 2017.
- WEIGAND, Roberto. Dez saczinhos – Prêmio Jabuti 1999. **Roberto Weigand ilustração**. Disponível em: <http://www.robertoweigand.com.br/blog2/about-3/premio-jabuti/>. Acesso em: 27 Fev. 2017.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Org.) **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

4 Poesias imagéticas no ensino de Língua Portuguesa: adequação aos novos tempos de interação social e escolar?

Clesiane Bindaco Benevenuti

Karine Castelano

Luiz Cláudio Benevenuti

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p67-82

Introdução

Não há como negar que as novas tecnologias e seus meios de interação promoveram uma mudança na forma de as pessoas verem e interagirem com o mundo, fato que revolucionou e impulsionou, além de tantas outras, a Língua Portuguesa e a circulação de textos diversos no ciberespaço.

Neste estudo, optou-se por utilizar as poesias imagéticas de Clarice Freire como exemplo para inserção nas aulas de Língua Portuguesa pelo fato de elas terem sido criadas de forma espontânea em um papel e dele terem ido parar na *FanPag* “Pó de Lua”¹ (criação da própria escritora no *Facebook*²). No início, as publicações eram compartilhadas apenas com amigos, mas – devido à proporção que tomaram – hoje elas são compartilhadas com um número

1. Mesmo nome do primeiro livro da escritora, lançado em 11 de agosto de 2014, pela Editora Intrínseca.

2. Facebook de Clarice Freire: <https://www.facebook.com/podelua>. Acesso em 20 jan. 2021.

significativo de usuários – mais de 1.142.838³. Outra rede social utilizada por Clarice, para publicação e divulgação de suas poesias, é o Instagram. Nela a autora conta com mais de 164 mil seguidores⁴.

Esses dados comprovam que falar em ciberespaço é falar em interação e comunicação, seja ela oral ou escrita. Aos falarmos de poesia imagética, vale, primeiramente, definir o que vem a ser o virtual, o ciberespaço, o local onde esses textos circulam. Para isso, os livros “O que é o virtual?” e “Cibercultura”, de Pierry Lévy, serão utilizados. Para o autor, o universo virtual caracteriza-se, em seu uso corrente, como significação pura e “simples ausência de existência, a ‘realidade’ supondo uma efetuação material, uma presença tangível” [...] “o virtual seria da ordem do ‘terás’, ou da ilusão, o que permite geralmente o uso de ironia fácil para evocar as diversas formas de virtualização” (LÉVY, 2009a, p. 5).

O virtual seria, portanto, para Lévy (2009a, p. 5), uma oposição ao atual, “[...] um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. Esta, por sua vez, refere-se a “[...] uma produção de qualidade nova, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (LÉVY, 2009a, p. 6). Em outras palavras, pode-se dizer que o real é o que se assemelha ao possível e o atual em nada se assemelha ao virtual: “*responde-lhe*” (LÉVY, 2009a, p. 6).

Partindo dessas ideias sobre virtual e atualização, já é possível compreender melhor o que vem a ser o universo virtual nomeado ciberespaço. Um dos objetivos do ciberespaço é potencializar a informação. É um mecanismo utilizado para colocar, organizar as informações que dependem da manipulação dos homens, mas que está em evolução, em desenvolvimento, pois ainda há muitas informações desconexas e perdidas nesse universo virtual.

É um espaço de expansão e em expansão, no qual os usuários – inclusive alunos – podem participar de forma autônoma. Porém, também tem o poder de reunir e espalhar esses usuários ao mesmo tempo. O universo cibercultu-

3. Dados obtidos em: 21 jan. 2021.

4. Instagram da autora: <https://www.instagram.com/podeluaoficial/?hl=pt-br>. Acesso em 01 jan. 2021.

ral já é pré-determinado e faz o leitor acreditar que tem autonomia em tudo, mas o que ele faz, na verdade, é potencializar a leitura e o leitor, ou seja, aquilo que ele deseja ler e suas conclusões acerca do que foi lido.

Desse modo, o ciberespaço é um grande estoque de informações acessado por uma motivação pessoal. Ele está quase sempre destinado a publicizar alguma coisa, almejando a comunicação e, principalmente, a visibilidade. Uma vez no ciberespaço, o texto está contingencial àquele que acessa ou a outrem num mesmo instante.

Pensando nos novos tempos de interação social e escolar, com o avanço das tecnologias e o advento da internet, computadores, tablets, aparelhos celulares (*Smartphones*), entre outros recursos, mudaram tanto a nossa maneira de ler como a de escrever. A fim de oportunizar a alunos da educação básica a experiência de se constituir como autor, é necessário que os educadores utilizem a sala de aula como um espaço de diálogo para esse aprendizado. Além disso, no contexto atual, em que as tecnologias têm uma posição de destaque na vida dos sujeitos, vê-se a necessidade de incorporá-las na sala de aula, uma vez que também é tarefa da escola preparar o aluno para as mudanças que acontecem na sociedade.

Considerando esse cenário, propõe-se, neste estudo, refletir sobre a poesia imagética e as possibilidades de estímulo à leitura e escrita de alunos da educação básica nas redes sociais. Para tanto, o exemplo aqui proposto baseia-se nas poesias imagéticas de Clarice Freire, publicadas a princípio em sua página no *Facebook* e, posteriormente, transformadas em livro. Também será destacado o ciberespaço e sua colaboração positiva para o processo de descobrimento de novos textos e escritores, assim como novas formas e possibilidades de leitura e escrita de textos em sala de aula.

1 Ciberespaço como motivador da leitura e escrita na nova realidade de sala de aula

O computador, criado nos Estados Unidos em 1946, trouxe inovações e passou a fazer parte de quase todos os setores da vida humana, permitindo que o homem construísse e desenvolvesse novas técnicas para se portar em sociedade, sobretudo no trabalho, como forma de construir ou compartilhar conhecimento. Mas é com a internet que a sociedade passa a se conectar por

meio de arquivos, códigos, correios eletrônicos, sites de relacionamentos, fóruns de discussão, aplicativos de mensagem, entre outros, apenas na década de 1990. Essa é a atual realidade mundial: homem e máquina misturam-se, não sendo mais possível revogar essa realidade. Logo, cria-se um novo espaço, uma nova cultura em rede, definida por Lévy (2009b, p. 17) como *ciberespaço* ou “cibercultura”:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Desse modo, com as inovações trazidas pela internet, criou-se uma rede de experiências embasadas nas vivências humanas, na observação do presente, nas dinâmicas e contradições que envolvem homem e meio, num jogo de relações e de paradoxos virtuais.

Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. [...] É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais (CASTELLS, 1999, p. 414-461).

Esses conflitos resultam do fato de grande parte dos indivíduos estarem interligados. Um recurso surge em favor de uma época e para suprir as necessidades de uma geração. A internet e as ramificações que dela surgiram

e ainda surgirão não podem mais ser deletadas, fazem parte da realidade e são irrevogáveis.

Com a expansão das tecnologias digitais, surgem novos desafios e possibilidades também na sala de aula. O estímulo à leitura e produção de textos literários nas redes sociais, além de favorecer a criatividade, o trabalho colaborativo, a pesquisa, a síntese, a organização de ideias, poderá se apresentar como um caminho para novos mundos e uma forma de inserção na sociedade.

Nas últimas décadas, alguns pesquisadores têm realizado práticas que priorizam a autoria escolar e o processo criativo⁵ dos alunos. Calil (2007), um dos precursores no Brasil, apresenta as práticas de textualização na escola e a natureza da relação entre o aluno e seus manuscritos, bem como as formas de interferência do professor de ensino fundamental nos processos de escritura efetivados em sala de aula.

O grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tem como foco de análise os processos de criação e escritura a dois, em três gêneros distintos (narrativa ficcional, poesia e história em quadrinhos), registrados em tempo real por meio de gravações em vídeo. Como destaque do projeto, apresenta a coenunciação⁶, que faz o manuscrito e seus pontos de tensão (movimentos de autoria, rasuras orais, relações associativas) reconhecidos durante sua invenção. O levantamento desses pontos visa a descrever, tipificar e valorizar as aprendizagens na criação e escritura de poesias por uma mesma dupla. Tendo isso em vista, é possível observar, por meio das filmagens dos processos de escritura em tempo real, os modos de apropriação de diferentes propriedades textuais (tópicos, onomatopeias, discursos reportados e dêiticos), desde o início do projeto didático proposto até a filmagem do último processo de escritura.

5. Para Bakhtin (2009, p. 132, grifos do autor), “A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se ‘uma necessidade de funcionamento livre’, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada”.

6. Elemento que corresponde à co-construção de um ponto de vista comum pelos locutores.

Pereira e Freitas (2010) declaram, a partir do pensamento de Bakhtin (2009), que, para afirmarmos que a produção textual contribuiu para a formação de alunos-autores, é preciso considerar dois pressupostos: i) o texto não pode ficar restrito apenas ao professor, tendo em vista que a interação com o outro nasce do diálogo; e ii) o autor precisa afastar-se do texto e olhá-lo como autor, e não como produtor, a fim de reescrever sua obra quantas vezes forem necessárias. Nesse sentido, propõem discutir a autoria a partir do desenvolvimento de um trabalho de produção textual com blogs literários. As autoras perceberam que tal ferramenta permite a participação e exploração do leitor que, convidado a interagir com o autor, produz um texto escrito e novas formas de diálogo, por meio de opiniões, comentários e discordâncias.

As primeiras ações do Projeto de extensão “Jornal na escola - uma proposta multidisciplinar”, desenvolvido no Instituto Federal Fluminense *campus* Quissamã e descrito por Castelano e Carmo (2016), possibilitaram o empoderamento dos alunos frente aos textos escritos. Quando perceberam, eles já estavam escrevendo – mesmo aqueles que diziam não saber escrever ou achavam as aulas de produção textuais desinteressantes. Coube aos alunos escolher o tema sobre o qual desejavam escrever. Com a primeira versão do texto pronta, eles foram estimulados pela professora de Língua Portuguesa a pesquisarem em fontes confiáveis na internet. Durante a escrita de seus textos, os alunos eram desafiados, a todo o momento, a revelar e sustentar suas opiniões de forma crítica. Portanto, os alunos participaram de uma experiência de vida significativa a partir da interação social mediada pelo jornal, com o apoio do professor.

Em estudo mais recente, Castelano e Carmo (2017) apresentam os resultados de uma intervenção realizada com a técnica da narrativa digital (ND), cujo objetivo geral foi investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos. Para tanto, foram utilizadas as metodologias de pesquisa-intervenção e de desenvolvimento ecossistêmico, a fim de compreender a dinâmica do processo de construção da oficina oferecida pela pesquisadora, bem como a criação das NDs. Os resultados dessa experiência demonstraram que a construção de NDs facilita a relação que os licenciandos e seus alunos têm com a escrita, uma vez que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criatividade. Nessa

perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.

Pensando em oportunizar a alunos da educação básica a experiência de leitura e escrita de poesias imagéticas, foram selecionadas algumas poesias de Clarice Freire, a fim de promover debates acerca da importância da tecnologia para a criação de novas práticas nas aulas de Língua Portuguesa.

2 Poesias imagéticas de Clarice Freire nas aulas de Língua Portuguesa para incentivo à leitura e escrita de alunos nas redes sociais

A escritora Clarice Freire, antes de publicar o livro *Pó de Lua*, em 2014, criou uma página no *Facebook*, em 04 de novembro de 2011, com o nome que daria, futuramente, origem ao seu livro. Nessa página, começou a reunir seus desenhos e escritos. Em pouco tempo, ganhou muitos seguidores e fãs. Desde 03 de julho de 2014, Clarice escreve quinzenalmente, às quintas-feiras, para o *blog* da Editora Intrínseca⁷, a mesma que publicou o seu livro.

O principal objetivo de Clarice Freire sempre foi escrever para expressar seus sentimentos e não o de promover ou rotular suas criações. Em uma entrevista para a Revista *Todateen*⁸, Clarice afirmou que costuma dizer que tudo o que aconteceu na vida dela, a partir da criação do *blog*, “[...] foi super espontâneo, porque eu tinha uma necessidade muito grande de botar pra fora minhas inquietações. Eu gosto de dizer que cada um tem uma maneira de botar pra fora as coisas que estão borbulhando dentro de você”.

Bohn e Souza (2003, p. 81) ressaltam que “O processo de liberação das palavras aprisionadas, escondidas no inconsciente, é lento, penoso, porque está cheio de interdições de vozes autoritárias legitimadas pelos aparelhos ideológicos dos poderes constituídos, atuantes no discurso de sala de aula”. Nas páginas seguintes, os autores esclarecem sobre a prática docente no que diz respeito à escrita:

7. Blog de Clarice Freire: Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/blog/categoria/colonistas/clarice-freire/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

8. A entrevista encontra-se disponível em: <https://todateen.com.br/entrevista-clarisse-freire-autora-po-lua/>. Acesso em: 01 jun. 2018.

A falta de motivação em relação à atividade de produção escrita, às vezes, é causa de um trabalho desarticulado das diferentes esferas de utilização da língua, nas quais os alunos estão inseridos. Em consequência, eles se veem obrigados a produzir textos que não têm sentido na prática usual da linguagem. Ou também porque os temas não condizem com os próprios interesses ou porque a atividade de leitura não é realizada de forma paralela e construtiva à produção de textos, provocando insegurança e medo nesses sujeitos (BOHN; SOUZA, 2003, p. 120).

A partir da afirmação de Bohn e Souza (2003), acredita-se, neste estudo, que os processos de leitura e produção de textos precisam ser associados à participação do sujeito na vida social, à transformação da sociedade e às práticas de cidadania. Afinal, uma das principais tarefas do sujeito consiste em “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...] Assumir-se como sujeito porque [é] capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 23).

Lévy (2009a), em seu livro *O que é o virtual*, especificamente no capítulo *A virtualização do texto*, afirma que o texto não tem mais fronteiras livres no ciberespaço, pois ele é posto em movimento, é vetorizado. Para ser considerado texto, ele precisa ser lido, mobilizado e não apenas disponibilizado, colocado, introduzido no ciberespaço. “É uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização do objetivo” (KOCH, 2007, p. 26).

Outro ponto fundamental sobre texto é sua territorialização. Não basta apenas sua mobilização no espaço virtual; é necessário que ele seja territorializado, apropriado de significações, por meio da leitura. O responsável por essa territorialização, pela atribuição de significação, é o leitor, a partir da leitura do texto disponibilizado no ciberespaço. Isso porque, para Lévy (2009b), os dispositivos digitais têm o poder de desterritorializar o texto. Desse modo, o ciberespaço é uma grande biblioteca com várias informações, mas cabe saber onde isso vai nos levar.

Esse universo virtual potencializou o surgimento de novos escritores⁹, tema muito discutido pelo poeta, crítico e professor Dr. Pedro Lyra (*in memoriam*), em suas aulas nas disciplinas de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem (UENF). O poeta dizia que o universo virtual desfez a burocracia existente nas publicações impressas, na relação escritor/editora, pois não é mais necessário o contato do escritor com o editor para que um poema seja reconhecido e tenha repercussão entre o público. Dessa forma, o virtual ganhou força, bem como o escritor e seus escritos, tornando-se disponíveis a todos no ciberespaço.

Desse modo, o *Facebook* abriu portas para muitos jovens escritores. A referida escritora, na publicação ilustrada pela Figura 1, recebeu 4.300 curtidas, 14 comentários e 1.460 compartilhamentos. Se for considerado que cada pessoa que curtiu a publicação também tem outros muitos amigos, as curtidas não param por aí. Talvez já tenham chegado a 5.000 curtidas e a 2.000 compartilhamentos. Aqui, leitor, escritor, *compartilhador*, *postador* ganham rosto, forma, são vistos e estão acessíveis a todos.

9. O termo “escritor”, assim como “autor”, é utilizado nesta pesquisa para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir textos coerentes, coesos e eficazes.

Figura 1 – Poesia imagética retirada da página de Clarice Freire no *Facebook*



Fonte: Página da autora no Facebook¹⁰.

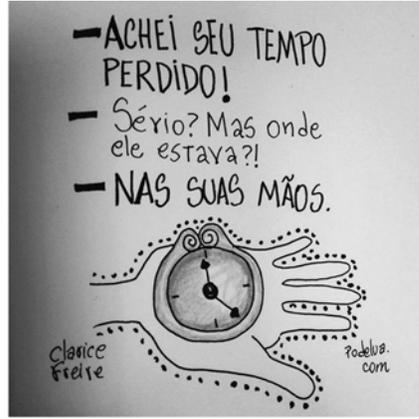
Ao nos depararmos com uma criação poética, seja ela inovadora ou não, atribuímos significado ao que está diante de nossos olhos. No caso de Clarice Freire, observa-se que a sua originalidade não existe apenas pelo fato da concretização de uma ideia nunca pensada – afinal muitos escritores também ousaram na representação de texto x imagem – mas pela forma nunca usada, isto é, seu processo de criação. “Ninguém cria do nada, mas sim seleciona, edita e organiza as linguagens à sua volta. A originalidade está no destino, não no início” (BOSCO, 2012, p. 2).

Abaixo, seguem outras criações de Clarice Freire retiradas de sua *FanPage*. Todas com a mesma finalidade: colocar para fora – como dito pela autora – suas inquietações, de forma original e característica dela.

10. Disponível em: <https://www.facebook.com/podelua/photos/a.198586886888503.50571.190607094353149/981717878575396/?type=3&theater>. Acesso em: 16 jan. 2021.



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: Página da autora no Facebook¹¹.

Numa entrevista concedida ao Correio Braziliense¹², Clarice afirmou que as redes sociais foram, sem dúvida, fundamentais para a divulgação e o

11. Disponíveis em: <https://www.facebook.com/podelua/photos/732153160198537>; <https://www.facebook.com/podelua/photos/561180223962499>; <https://www.facebook.com/podelua/photos/1018924421521408>; <https://www.facebook.com/podelua/photos/611078752305979/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

12. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/10/17/interna_diversao_arte,553516/clarice-freire-lanca-seu-segundo-livro-po-de-lua-nas-noites-em-claro.shtml. Acesso em: 16 jun. 2018.

reconhecimento de seu trabalho, além de eliminar barreiras. Clarice também deixou claro que a internet influencia mais na forma como os textos são divulgados e não em seu conteúdo, ou seja, a autora tem a preocupação com a formatação de suas publicações para que elas fiquem visíveis em todos os meios tecnológicos (*Smartphones*, computadores, tablets...), diferente do meio impresso. Outro ponto relevante a ser destacado é que é ela mesma quem desenha e cria suas poesias. Não há intermediário nesse processo, o que faz de sua produção ainda mais original.

O que se quer dizer é que a poesia não deve seguir necessariamente um padrão, ou deixar de se configurar como poesia por não seguir um determinado padrão. O importante é ser expressiva, ambiciosa. O que se vê nos compartilhamentos são poesias carregadas de reflexão, tentativa de compreensão do EU e do mundo e de denúncias acerca das fragilidades humanas, como nas publicações de Clarice Freire.

Portanto, as atividades propostas a partir das poesias imagéticas disponíveis nas redes sociais precisam ter como objetivo incentivar a leitura de textos no ciberespaço e “soltar” a escrita dos alunos a fim de que eles adquiram uma boa relação com essas duas habilidades de grande importância para a vida desses sujeitos, ideias também defendidas por Benevenuti e Fettermann (2019). Assim como Clarice, os alunos terão a oportunidade de colocar para fora suas inquietações, de forma original e criativa. Além de favorecer a criatividade, o trabalho colaborativo – enquanto um escreve, o colega pode pesquisar sobre o assunto ou fazer uma ilustração para a poesia –, a síntese, a organização de ideias, poderá ser um incentivo ao uso das redes sociais na sala de aula.

Nessa experiência é importante que os alunos percebam a aprendizagem da escrita como um espaço de invenções, em que deixam de ser apenas leitores das poesias imagéticas, criadas por escritores profissionais ou autônomos, para se tornarem também autores, tendo a possibilidade de divulgar seus textos nas redes sociais.

Durante o processo de criação das poesias imagéticas, os estudantes irão pesquisar em bibliotecas, na internet, desenvolvendo habilidades de leitura, comunicação e escrita. Além disso, ao publicar suas poesias na internet, os alunos têm a oportunidade de compartilhar seu trabalho com outras pessoas e até mesmo receber críticas sobre ele. Também fica a cargo do professor

aplicar esse trabalho individualmente ou em grupo, a fim de promover, no segundo caso, uma aprendizagem colaborativa.

A intenção do professor, desde o início, precisa ser abrir espaço para um diálogo sobre as possibilidades de uso das redes sociais e a escolha dos temas a serem trabalhados com os alunos a partir da realidade deles. Assim, será possível ampliar os sentidos de suas práticas sociais de leitura e escrita. A ideia de incorporar a poesia imagética ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa é uma tentativa de tornar o trabalho em sala de aula mais atrativo.

Considerações finais

A poesia contemporânea tem criado possibilidades de leitura nunca antes vistas na história, por estar disponível a um grande número de leitores, e a qualquer hora. Poesia erudita e poesia popular fundem-se em páginas, acervos eletrônicos e até mesmo pelo celular (*Smartphones*), por meio do *WhatsApp*, *Instagram*, *blogs*, fóruns, páginas do *Facebook*.

A partir desses meios, o aluno é capaz de compartilhar uma poesia de que gostou em sua própria página ou na página de um amigo, tirar uma foto de um livro e publicar em tempo real no *Instagram*, postar poesias diárias em seu *blog*, comentar e curtir publicações de poetas, de textos, de amigos e as suas próprias postagens. Hoje, o número de leitores aumentou significativamente, se se considerar a quantidade de publicações e curtidas de textos nos meios citados acima, devido à facilidade e o alcance do leitor que não só constrói o seu próprio meio virtual, mas que também é capaz de tocar a literatura, seja impressa ou virtual, como dizia o poeta Pedro Lyra.

Em época de poesia virtual, que também pode ser a poesia imagética, bem como as poesias criadas e difundidas nesse meio, criaram-se novos padrões de leitores, com novos assuntos e temas de interesse. Com isso, o mercado cultural, o público, os leitores só tendem a ganhar, porque novas oportunidades, espaços de criação e imaginação são criados a todo momento, possibilitando o surgimento de novos artistas, escritores e poetas num mundo e de um mundo digital.

Mesmo que a contemporaneidade seja cercada de inovações, de tecnologia e que gire em torno destas, há de se destacar que a única certeza que

se tem é da permanência do leitor e da leitura, seja ela qual for e como for, impressa ou digital.

A internet, como realidade que é, será apenas mais um meio de tornar a leitura, a poesia, o livro, a literatura, o texto mais reais, mais palpáveis, tornando-se um recurso a mais na divulgação da poesia virtual ou impressa e não uma divisora de águas, de forma que o leitor tenha de escolher se deseja fazer uma leitura virtual e, assim, acabar de vez com o livro impresso, ou vice-versa.

Assim, um dos objetivos da escola é formar cidadãos capazes de ler e escrever com eficácia. Contudo, ela ainda tem muito a avançar. Os órgãos públicos e até os próprios professores e gestores atribuem ao aluno o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Além disso, não levam em consideração que esse fracasso pode estar associado ao fato de a prática educativa, por vezes, não ser de caráter participativo e contribuir para uma mudança efetiva na vida escolar do aluno. Esse discurso da dificuldade impede a prática do que é aceito como orientação para a leitura e a escrita e gera certa acomodação por parte dos docentes.

Por meio da experiência com criação de poesias imagéticas os professores irão perceber que as práticas de leitura e escrita precisam estar presentes diariamente no contexto escolar e que os alunos precisam ser estimulados a ler e escrever. Neste último caso, sem foco na versão final do texto e nas correções gramaticais, mas no processo criativo pelo qual passam os alunos.

Esta pesquisa pretende reforçar que, por meio da experiência com criação de poesias imagéticas, os alunos terão a possibilidade de reconhecer sua autoria utilizando os universos linguístico e tecnológico a fim de compartilhar com mais pessoas. A partir do momento em que os professores mostram interesse pelo cotidiano de seus educandos – tanto no que diz respeito ao seu conhecimento prévio quanto no uso dos aparatos tecnológicos e das redes sociais –, cria-se uma situação autêntica de aprendizagem, provocando o processo criativo desses indivíduos. Para isso, é essencial que os professores – de acordo com suas limitações e potencialidades – realizem o planejamento das aulas a partir de sua realidade escolar.

Importa destacar que a utilização de poesias imagéticas funcionará como uma estratégia para que os alunos sintam satisfação em relação ao ato de escrever a partir do momento em que seus textos são lidos, curtidos e compar-

tilhados por outros alunos/usuários. Nesse sentido, apostar na escrita autoral de alunos, como autores produtores, é um dos fatores necessários para que haja uma mobilização que emerge como elemento capaz de incentivar a leitura e “soltar” a escrita.

Espera-se, com esta pesquisa, incentivar colegas professores na busca de novas estratégias em sala de aula e, sobretudo, de um ensino mais ajustado à realidade dos nossos alunos. Supõe-se, aqui, que o direito ao domínio da escrita por intermédio de recursos digitais, como meio de expressão e comunicação, deva ser o ponto de partida de um percurso investigativo e de formação que se orienta pelo princípio da inversão da lógica que constrange, mais do que viabiliza, a autenticidade da expressão escrita em qualquer gênero que seja. Afinal, o domínio da expressão escrita é um direito que só alcançará visibilidade e viabilidade prática se a naturalização do medo discente e docente de escrever for problematizada teórica e metodologicamente.

Nossa intenção, neste estudo, foi apontar possibilidades de soluções diante das angústias de professores de Língua Portuguesa em sua prática cotidiana em relação aos novos tempos de interação social e escolar. As atividades, aqui mencionadas, foram desenvolvidas remotamente pelos alunos com o auxílio do professor, devido à pandemia da COVID-19. Desse modo, a partir dos comandos do docente, em aulas *on-line* ou por meio da plataforma de aprendizagem, os alunos “soltaram” a imaginação e colocaram suas inquietações no papel, compartilhando e apresentando suas produções em *Power-Point*, na plataforma de aprendizagem e também nas redes sociais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; FETTERMANN, Joyce Vieira. Leitura e produção de textos multimodais: linguagem *on-line* e práticas digitais no ensino de língua portuguesa. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, VII SIMELP, 2019, Porto de Galinhas. **Anais**. Porto de Galinhas: Universidade Federal de Pernambuco, 2019. p. 2652-2660.
- BOHN, Hilário I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. *In*: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (org.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

- BOSCO, Francisco. Escrita recreativa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 de maio de 2012. Segundo Caderno, p. 2.
- CALIL, Eduardo. **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007.
- CASTELANO, Karine Lobo; CARMO, Gerson Tavares do. Jornal escolar: mídia impressa sob o viés da autoria e autoestima no ensino médio. *In*: HENRIQUE, Adalberto Romualdo Pereira; CASTELANO, Karine Lobo. **Mídia e tecnologia na sala de aula**: elementos facilitadores. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- CASTELANO, Karine Lobo; CARMO, Gerson Tavares do. Narrativa digital como fator mobilizador no processo de escrita. **Letra Magna**, ano 13, n. 21, p. 159-178, 2017. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_21/artigo10_21.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FEIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de; SOVIK, Liv. Entrevista com JB Stuart Hall. *In*: Caderno Ideias. **Jornal do Brasil**, 03 janeiro 2004. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/entrevista-jb-stuart-hall>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- KOCH, Ingedore. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009b.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2009a.
- PEREIRA, Maria Leopoldina; FREITAS, Maria Teresa de A. Práticas de escrita e autoria: a utilização dos blogs literários nas aulas de Língua Portuguesa. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Napoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da. **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- TRIGO, Luciano. Máquina de Escrever – Um olhar crítico sobre literatura, cinema e artes plásticas. **G1**, 15 outubro 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/mquinadeescrever/2008/10/15/entrevista-affonso-romano-de-santanna/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

5 Leitura significativa por meio do gênero microconto com auxílio do *smartphones*: uma proposta para os anos finais do ensino fundamental

Thais Cerqueira Faria

André Fernando Uébe Mansur

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p83-101

Introdução

É imprescindível compreender e reconhecer a importância da leitura no âmbito educacional. Segundo o psicolinguísta Frank Smith (1999), reconhecido pelas suas contribuições na linguística com a psicologia, a forma pela qual se entende o mundo é relativa à síntese de experiências que o indivíduo tem, e isso se reflete, significativamente, na leitura. Nesse sentido, algumas concepções de “leitura significativa” de Smith (1999) vão ao encontro da Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel, principalmente, quando envolve os saberes prévios do leitor.

Embora o ato de ler seja importante, é fato que no Brasil os índices em larga escala, como o PISA 2018 (BRASIL, 2019), confirmam que o país ainda se encontra abaixo da média no quesito leitura. Além disso, pesquisadores como Cosson (2018), Dalvi (2013), entre outros, criticam as estratégias usadas em sala de aula e afirmam que as metodologias estão voltadas principal-

mente à decodificação dos signos linguísticos e aos textos fragmentados dos livros didáticos.

Muitos pesquisadores e educadores discutem com veemência a questão da leitura a fim de amenizar os desafios existentes no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, as tecnologias digitais (TD) constituem um forte aspecto nas pesquisas quando a temática é a leitura. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, afirma que uma das competências para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é a compreensão e a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Além disso, os dispositivos móveis estão se tornando essenciais na vida dos estudantes por possuírem diversas funções como acesso à internet e às redes sociais digitais (RSD). Então, pesquisadores têm discutido e elaborado estratégias com essas ferramentas a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Tal processo é conceituado de *Mobile-Learning* e se define como um processo de aprendizagem com auxílio de dispositivos móveis e sem fio (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011).

Portanto, este artigo apresenta o resultado parcial de uma dissertação do Programa de Mestrado em Ensino e suas Tecnologias do IFF *campus* Campos Centro que partiu da seguinte problematização: Como contribuir para a formação de sujeitos-leitores, estimulando-os a uma leitura significativa, por meio do gênero microconto, usando as redes sociais digitais e com o auxílio do *smartphone*?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar uma Sequência Didática (SD), que envolva a “leitura significativa” de Smith atrelada a TAS de modo a contribuir para que o aluno se torne um “sujeito-leitor” a partir do gênero microconto, das redes sociais digitais e do aparelho *smartphone*.

Para se alcançar o objetivo geral, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: Discutir as teorias que envolvem essa pesquisa – a TAS, a leitura de significativa, os microcontos, as RSD e os *smartphones*; Criar e implementar uma sequência didática, usando as RSD com o auxílio dos *smartphones* para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; Contribuir para a expansão da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, partindo de formas literárias mais condensadas para alcançar outras mais extensas e complexas.

A pesquisa foi aplicada, qualitativa e realizou uma intervenção pedagógica, por meio de uma SD, que apresentou uma estratégia de leitura elaborada a partir da TAS e a Leitura Significativa de Smith, utilizando os ambientes do *Twitter* e do *WhatsApp* com auxílio dos *smartphones*. O instrumento de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário que foi implementado após a SD com uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal de Laje do Muriaé – RJ em que a pesquisadora também é professora. Ressalta-se que a escolha do gênero textual microconto se deu devido à sua relação com as RSD, além de a BNCC orientar o trabalho com o gênero em estratégias de leitura para 8º e 9º ano.

Além dos referenciais teóricos que envolvem a Sequência Didática, também serão apresentados alguns resultados da sua implementação.

1 Leitura Significativa de Smith relacionada à Aprendizagem Significativa de Ausubel

Embora sejam teorias distintas em muitos aspectos, ambas possuem algumas similaridades. Elas reconhecem que os usos dos conhecimentos prévios são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Antes de relacionar a Leitura Significativa com a Teoria de Aprendizagem Significativa – TAS, é necessário abordar, de forma breve, os temas separadamente e assim, relacioná-las.

A TAS foi desenvolvida por um psicólogo especializado na área da educação, David Paul Ausubel. A partir de uma perspectiva cognitivista, o criador da teoria afirma que o indivíduo é o protagonista do seu próprio conhecimento, mas parte da condição de que para aprender algo é necessário acionar seus saberes prévios. Quando isso não acontece a aprendizagem

[...]se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI, *et al.*, 2002, p. 38).

Pelizzari *et al.* (2002) afirmam que para que a aprendizagem se torne significativa, são necessárias duas condições: o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo ou material devem ser potencialmente significati-

vos de uma forma lógica e psicológica. “[...] cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio” (PELIZZARI, *et al.*, 2002, p. 37).

Para encerrar o assunto sobre a teoria, é necessário abordar o papel do professor no âmbito da TAS. Segundo Freitas, Pinto e Ferronato (2016) o trabalho do professor é o de relacionar o novo conhecimento com os saberes prévios do estudante e de tornar o ambiente escolar motivador para aprendizagem. O docente precisa garantir que se tenha a maior circulação possível de conhecimentos para que o aluno possa atrelar um saber com o outro.

A aprendizagem Significativa de Ausubel possui algumas concepções parecidas com a Leitura Significativa do psicolinguísta Frank Smith. O autor afirma que a leitura significativa é estabelecida quando o leitor emprega no texto o seu conhecimento prévio de mundo. Segundo Smith (1999, p. 74),

[...]tudo o que entendemos sobre o mundo é uma síntese de nossas experiências, e as nossas lembranças específicas que não puderam ser relacionadas com a nossa síntese, com as nossas regras gerais, farão pouco sentido para nós.

Para que a leitura se torne significativa, assim como a TAS, também são necessários dois requisitos: a disponibilidade de um material que seja motivador e significativo para o aluno e de um leitor mais experiente para orientar os leitores em formação (SMITH, 1999). Considera-se que o primeiro requisito é muito similar a uma das condições da TAS, principalmente quando afirma que a possibilidade de aprendizagem é maior se o aprendiz possui materiais que sejam interessantes e motivadores.

Nesse sentido, o papel do professor, segundo Smith (1999), não é, prioritariamente, ensinar a criança a ler, mas é tornar a aprendizagem da leitura possível. O autor também orienta que o dilema do professor não é, apenas, o de encontrar materiais, mas de selecioná-los: “[...] o problema (da escolha dos materiais) é o excesso e não a escassez” (SMITH, 1999, p. 12).

A teoria de Frank Smith também possui outras temáticas da Psicolinguística que não foram acopladas na pesquisa desenvolvida, uma vez que a intenção é relacionar alguns pensamentos teóricos do autor com os de Ausubel, principalmente quando se trata do uso dos saberes prévios. Como esta pesquisa está direcionada a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental,

a próxima subseção abordará como se encontra tal assunto dentro desse segmento de ensino.

2 A leitura no Ensino Fundamental

As concepções e experiências de pesquisadores que estudam leitura no Ensino Fundamental a partir de diversos gêneros, sendo eles literários ou não, são diversas e complementares. Embora existam inúmeras pesquisas relacionadas ao tema, ainda é fato que incentivar, potencializar e contribuir para a formação leitora dos alunos desse segmento ainda é um desafio. Tal afirmação pode ser constatada com a última pesquisa do PISA 2018 em que o Brasil ficou entre 55 a 59 na colocação, abaixo da média comparado aos outros países que fazem parte da OCDE (BRASIL, 2019).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os resultados do PISA 2018 (BRASIL, 2019) apontaram que a média do 8º ano foi de 320 pontos e a do 9º ano foi de 356. Comparados com os resultados do PISA 2015, o 8º ano continuou com a mesma pontuação e o 9º ano com uma diferença de 9 pontos abaixo da pesquisa atual. Logo, constata-se que não houve acréscimos relevantes na qualidade da leitura, a qual se encontra ainda estagnada.

Já a pesquisa dos “Retratos da leitura no Brasil” – 5º edição, realizada pelo Instituto Pró-Livro, considera leitores aqueles que leram “[...] inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses” (FAILLA, *et al.*, 2020, p.5). Também foi possível constatar que, a partir de um percentual e por estimativa populacional, apenas 52% da população brasileira são consideradas leitoras. Os resultados da pesquisa também indicaram o percentual de leitores a partir da escolaridade. Nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 23,3% dos alunos eram leitores. Quando se trata da leitura em dispositivos móveis, 73% afirmaram que leram pelo celular ou *smartphone*, 31% pelo computador, 9% em *tablets* ou *Ipads* e 5% em leitores digitais como *Kindle*, *Kobo* e *Lev* (FAILLA, *et al.*, 2020).

Quanto às práticas pedagógicas que envolvem a leitura, Cosson faz uma crítica afirmando que no Ensino Fundamental

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas

de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período de fruição (COSSON, 2018, p. 22).

Dalvi (2013, p. 74) possui outra reflexão sobre as práticas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela afirma que há preferências por gêneros textuais como a crônica, os textos jornalísticos, as músicas e os poemas que são esteticamente conservadores devido ao “[...] moralismo vigente nas escolas”. Segundo ela, isso é “[...] consequência do trabalho insuficiente ou precário na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental [...]”.

Além disso, a autora considera a relevância da leitura literatura nesse segmento e enaltece o trabalho de gêneros textuais como poemas mais sofisticados, poesias de apropriações vanguardistas ou textos que possuem registros orais como os *raps* e os cordéis. Ela também afirma que deveria ser desenvolvido com os alunos leituras de textos em prosa mais complexos, como contos, novelas e romances juvenis (DALVI, 2013).

A BNCC, além de orientar o trabalho com diversos gêneros textuais como o conto, também recomenda os gêneros jornalísticos, midiáticos e semelhantes que circulam na esfera pública (BRASIL, 2017). O documento orienta o trabalho dos mais variados gêneros possíveis, entre eles estão os microcontos que serão abordados a seguir.

2.1 O gênero Microconto

A produção de textos breves, como o microconto, teve sua ascendência durante os séculos XX e XXI no Brasil (FARIAS, 2017). Entretanto, as pesquisas relacionadas ao gênero ainda são escassas no país. Segundo Cechinel (2019, p. 17), “[...] o estudo da minificção no Brasil é ainda incipiente, embora sua produção e divulgação venham crescendo desde os anos 90 [...]”.

Atualmente, no século XXI, os microcontos têm ganhado cada vez mais destaque e acabam se caracterizando com as produções literárias desse período. Por essa razão, muitos leitores desse texto alimentam uma ideia equi-

vocada de que o gênero é um fenômeno recente, sendo que, no Brasil, há discussões sobre ele desde os anos 90. Inclusive, é importante considerar que os textos breves sempre existiram ocasionalmente, tanto que, no final do século XIX, a estética da brevidade passa a se tornar concreta na Europa. Ainda nesse período, a brevidade associada à poética do conto já havia sido defendida por Edgar Allan Poe, além de outros escritores que reconheciam o texto breve (CECHINEL, 2019).

No século XX, Cechinel (2019) aborda o surgimento de três linhas de inovação que contribuíram para que os gêneros, em geral, fossem modificados em outras estruturas, como a narrativa breve. Segundo a autora são: 1) Questionamentos, críticas, experimentações e a renovação do gênero literário pelos escritores vanguardistas (1917-1924); 2) A escola da modernidade - O mundo Bauhaus (1919-1933); 3) A evolução da tecnologia e da ciência com teorias que partem, por exemplo, da minimalização.

Ainda nesse período, iniciou-se a publicação periódica de contos em jornais e revistas que atendia a um mercado interessado por esse gênero e por sua brevidade. Contra os critérios mercadológicos que dominavam a imprensa norte-americana, surge um movimento que procurava valorizar o conto: a Teoria da Omissão ou Teoria do *Iceberg* de Hemingway. Essa teoria foi essencial para o que viria a ser o microconto. Hemingway (1932, p. 98) define a teoria da seguinte forma:

[...]se um escritor de prosa sabe o que está escrevendo, ele pode omitir coisas que sabe e, se está escrevendo com a verdade suficiente, seu leitor sentirá tais coisas tão fortemente quanto se ele as tivesse contado.

No século XX, a brevidade e a omissão começam a se destacar principalmente na língua espanhola (CECHINEL, 2019). O crítico literário argentino Lagmanovich (2006) afirma que na América Latina já havia duas gerações de escritores de textos breves considerados os precursores. Ainda nesse período, a ficção breve em Língua Inglesa começou a ser influenciada pela oposição em relação “[...] à aplicabilidade das categorias tradicionais de julgamento e descrição e por contos agressivamente antitradicionais, marcados pela contrariedade e pela problematização do cânone” (CECHINEL, 2019, p. 28).

Diante desse breve panorama apresentado, considera-se que a história do surgimento desse gênero é tão complexa quanto seu conceito. O gênero também recebe as nomenclaturas “miniconto”, “minificação”, “microficção”, “narrativas breves”, entre outras citadas por pesquisadores do tema. Quanto a sua definição, pode-se considerar que o gênero tem as suas similaridades com o conto, entretanto o microconto é “[...] antropofágico, bebe em todos os gêneros e formas de expressão artística, assim, enriquecendo-se” (CARVALHO, 2017, p. 266).

Lauro Zavala - pesquisador e professor da *Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco*, no México - define o gênero microconto, didaticamente, como um gênero composto por textos literários curtos. Ele também afirma que entre as principais características do microconto, constata-se a sua hibridização com outros gêneros (ZAVALA, 2011, p. 92).

Carvalho (2017, p. 267) discute a recorrência desse gênero também em ambientes digitais, afirmando que

[...] o emprego dessas nomenclaturas se intensificou há pouco tempo, com a força da difusão em livros, *blogs*, *twitters* e outras redes sociais, entretanto, são raros os debates e estudos teóricos, principalmente, sobre microconto.

O gênero tem ganhado cada vez mais destaque no virtual, principalmente, com as redes sociais digitais (RSD). O *Twitter*, por exemplo, possui uma relação próxima com o gênero, visto que a Academia Brasileira de Letras (ABL) elaborou um concurso de produção de microcontos em 2010 (FARIAS, 2017). Como este artigo, parte de uma pesquisa de dissertação, visou relacionar o gênero atrelado ao *smartphone* e às RSD, tal assunto será abordado a seguir.

3 O uso dos aparelhos smartphones e das Redes Sociais Digitais nos âmbitos educacionais

Com a ascensão das tecnologias digitais (TD), as escolas se sentem cada vez mais desafiadas a repensar suas práticas pedagógicas e metodológicas. Valente e Almeida (2014) afirmam que a necessidade de repensar novas es-

estratégias no processo educativo tem-se tornado constante entre pesquisadores e docentes, assim como

[...] repensar as teorias da aprendizagem para englobar as características da era da mobilidade, entendida não só pelo fato de usar tecnologias móveis como os *laptops*, os celulares, mas pela mobilidade das pessoas e da informação e, por conseguinte, pelo contexto de aprendizagem que é criado (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 46).

Os dispositivos móveis têm trazido praticidade e mobilidade para a sociedade de informação. Por isso, também é necessário repensar metodologias que possam incluir essas tecnologias móveis para a construção de conhecimentos que podem se constituir de forma dinâmica e colaborativa entre os professores e alunos (DALTIO; SANTOS; PRATA, 2017).

Nesse sentido, esses fenômenos têm motivado muitos pesquisadores e educadores a utilizarem esses dispositivos com a finalidade de facilitar a aprendizagem em diversos contextos. Tal processo é nomeado como *Mobile-Learning* e segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), o termo é conceituado como processo de aprendizagem com apoio de tecnologias da informação ou comunicação móvel sem fio.

O acesso às redes sociais digitais (RSD) é uma das funcionalidades dos *smartphones*. Recuero (2009) afirma que são necessários dois elementos para a sua existência: os atores (pessoas, grupos, instituições etc) e as suas conexões (interações sociais). Já o processo de interação pelas RSD ocorre de forma síncrona e assíncrona por pessoas identificadas, normalmente, por um perfil (RECUERO, 2009).

Dentre as inúmeras RSD existentes, destaca-se o *Twitter*. Segundo Recuero (2009), o *Twitter* é caracterizado como um *microblogging* (desenvolvido para textos curtos), tornando-se um ambiente favorável para se trabalhar com o gênero microconto. Além disso, o *Twitter* também se transformou em um ambiente de produção e propagação da literatura. Nele há fenômenos literários como o *Twitteratura* que é a adaptação de textos literários ou produção literária em rede dentro de 280 caracteres (SUBRINHO; LIMA, 2016).

O *WhatsApp*, outro ambiente usado nesta pesquisa, é um aplicativo de celular (também com versão disponível para computadores *desktop*) funda-

do por Jan Koun e Brian Acton. Além de ser um aplicativo utilizado pela maioria dos participantes dessa pesquisa, o uso dele possui algumas vantagens. Uma delas é o seu custo financeiro, pois o envio de mensagens é gratuito, sendo necessário somente sua conexão com a internet. Além das mensagens, é possível fazer ligações, vídeo chamadas, entre outras funções que o aplicativo oferece (GODOI, 2018).

Para esta pesquisa, o aplicativo *WhatsApp* foi essencial para a comunicação entre a professora e os alunos, principalmente, durante a pandemia da COVID-19 em 2020. Desse modo, diante dos pressupostos teóricos apresentados, a seguir serão descritos os procedimentos metodológicos em que o *Twitter* e o *WhatsApp* com o auxílio dos *smartphones* contribuíram para a formação leitora dos alunos participantes.

4 Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada foi de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e caracterizada por uma intervenção pedagógica. Damiani (2012, p. 3) define as intervenções pedagógicas como “[...] interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas”. A Intervenção Pedagógica ocorreu por meio de uma Sequência Didática (SD), iniciada no dia 05/03/2020. A SD foi elaborada de forma híbrida, pois houve dois encontros presenciais e, depois, o processo de implementação se sucedeu de forma assíncrona pelo *Twitter* e *WhatsApp*.

O público-alvo desta pesquisa foi uma turma do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com aproximadamente 20 alunos, de uma escola pública municipal de Laje do Muriaé - RJ. A partir das observações da pesquisadora que também foi professora da turma, foi constatado que, aproximadamente, 85% da turma possuía um aparelho *smartphone* e 75% eram usuárias do aplicativo *WhatsApp*.

Os encontros presenciais (nas duas primeiras etapas) aconteceram antes da suspensão das aulas devido à pandemia de COVID-19. As etapas três e quatro tiveram duração de três semanas pelos ambientes do *Twitter* e do *WhatsApp*. O quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese dos procedimentos da Sequência Didática:

Quadro 1 – Síntese da Sequência Didática

1° etapa	<p>1° ENCONTRO PRESENCIAL (05/03/2020) Duração: 50 min</p>	<p>Foram os procedimentos introdutórios da SD: os alunos foram informados sobre a estratégia de leitura, suas finalidades e como participariam. Depois, a professora instigou os alunos ao que eles conheciam dos gêneros textuais e apresentou uma bula de remédio e um livro de poemas. Os alunos deveriam analisar a estrutura, a temática, o público-alvo e as finalidades desses dois gêneros. Em seguida, a professora separou o quadro branco em duas colunas e escreveu “bula de remédio” em uma e “poema” em outra. Então, a professora perguntou sobre esses gêneros a fim de acionar os conhecimentos prévios dos alunos. Por último, a professora disponibilizou uma lista para que os alunos anotassem seu número do WhatsApp.</p>
	<p>2° ENCONTRO PRESENCIAL (05/03/2020) Duração: 50 min</p>	<p>A professora entregou um material sobre gêneros textuais com destaque para os microcontos. Então, a professora convidou os alunos a fazer a leitura dos conceitos de gêneros e tipos textuais. A professora fez uma pausa da leitura e instigou se alguém da turma já ouviu falar dos microcontos. Em seguida, escreveu no quadro o texto da Marina Colasanti – “Depois do Terceiro Ato” e indagou os alunos com perguntas relacionadas as características do texto, a personagem e a relação do título com a temática do microconto. Por último, a professora iniciou a leitura sobre os microcontos e dividiu a turma em grupos para os procedimentos das próximas etapas da SD.</p>
2° etapa	<p>3° ENCONTRO PRESENCIAL (06/03/2020) Duração: 50 min</p>	<p>A professora revisou a primeira etapa, ressaltando as definições do gênero microconto. Em seguida, explicou a finalidade do grupo do WhatsApp e do Twitter, além de estipular os prazos de participação que cada grupo faria na terceira etapa.</p>
	<p>4° ENCONTRO PRESENCIAL (06/03/2020) Duração: 50 min</p>	<p>Os alunos se agruparam conforme estipulado no segundo encontro. Cada grupo escolheu um microconto (para esta pesquisa, levou-se o livro do Marcelino Freire – “Os sem menores contos do século XXI”), elaborou três perguntas sobre ele e escolheu quem postaria as imagens no Twitter. Os grupos anotaram em uma folha o microconto escolhido, as perguntas relacionadas a ele e o nome dos participantes para a professora.</p>

(Continuação do Quadro 1)

<p>3° etapa</p>	<p>LEITURA E DISCUSSÃO DOS TEXTOS NO WHATSAPP 07/03/2020 à 23/03/2020</p>	<p>A partir da folha com os microcontos e as perguntas que os alunos anotaram, a professora postou o texto escolhido no Twitter e as perguntas no grupo do WhatsApp. Durante a semana, os alunos deveriam responder as perguntas no WhatsApp e postar uma imagem no Twitter condizente com a temática do texto postado (apenas uma pessoa de cada grupo). Cada semana foi um grupo diferente e aquele que foi contemplado com a postagem do texto e das perguntas foram isentos da sua participação durante esse período. Entretanto, teriam que responder as perguntas e anexar a imagem no Twitter dos outros grupos. Duração de três semanas.</p>
<p>4° etapa</p>	<p>QUESTIONARIO FINAL 24/03/2020 à 26/03/2020</p>	<p>A professora disponibilizou link do Google Forms com um questionário final, após o término das discussões do terceiro grupo. Os alunos responderam em três dias.</p>

Fonte: Autoria própria.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um questionário produzido no Google *Forms* e aplicado no dia 24/03/2020. Dos vinte alunos da turma, somente dezoito responderam ao questionário. Ele é composto por três seções que avaliam a implementação da SD, a fim de atender os objetivos desta pesquisa. Na próxima seção, serão abordados os resultados.

5 Resultados e discussões

A primeira seção foi destinada à Sequência Didática (SD) e, nela, havia seis perguntas, sendo que somente uma foi discursiva. A questão um indagou sobre o caráter criativo da SD. Todos os alunos afirmaram que ela foi criativa e a partir desse resultado, considerou-se o interesse da turma pela estratégia de leitura.

A segunda questão foi direcionada à participação dos grupos, visto que tiveram que se reunir na etapa dois da SD. Dentre os dezoito alunos que responderam ao questionário, 83,3% afirmaram que os integrantes do grupo participaram de forma efetiva. Entretanto, os 16,7% que responderam “não”,

demonstraram que não houve uma participação efetiva de alguns alunos ao cumprir o que foi delegado a eles. Considera-se que a SD atendeu à grande parte dos participantes, tanto para a inclusão daqueles que não possuíam internet, *smartphone* e/ou o *WhatsApp* e *Twitter*, quanto para o trabalho colaborativo em grupos.

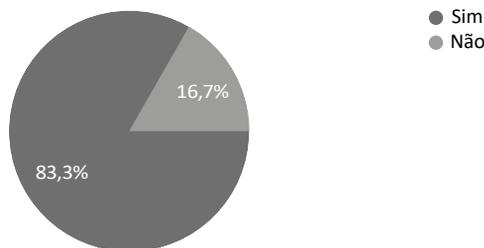
A pergunta três foi relacionada ao interesse dos alunos pelos microcontos a partir da sua participação na Sequência Didática. Todos eles afirmaram que a SD despertou o interesse pelo gênero microconto, o que indica mais um aspecto positivo sobre a estratégia de leitura com esse gênero.

A pergunta quatro, ilustrada pelo gráfico 1, indagou se a SD poderia ser adaptada para outros gêneros mais extensos e complexos. Quase 84% afirmaram que “sim”. Isso significa que a SD pode ser adaptada conforme as necessidades do público-alvo e do gênero que se pretende trabalhar, uma vez que tanto a teoria do Smith (1999) quanto a de Ausubel (PELIZZARI *et al.* 2002) defendem o uso de um material que motive o indivíduo a aprender. Logo, adaptar esse material para a necessidade e perfil da turma são essenciais para motivá-los.

Gráfico 1 – Se a estratégia de leitura pode ser adaptada para outros gêneros: Pergunta 4 / Seção 1

4. Você acredita que esta estratégia de leitura pode ser adaptada para outros gêneros textuais, além do microconto?

18 respostas



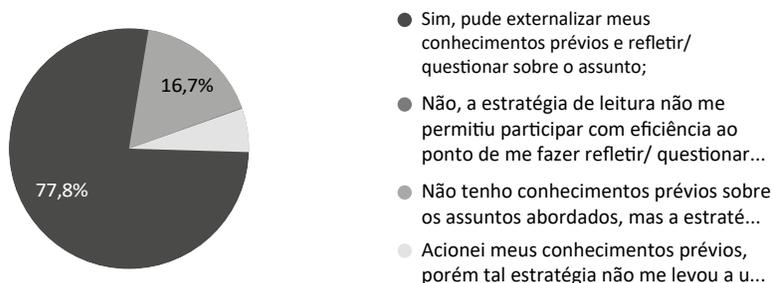
Fonte: Google Forms.

Já a questão de número cinco abordou se as discussões no *WhatsApp* acionaram os conhecimentos prévios em relação à temática dos microcontos. A afirmação tem várias opções e o participante marcaria a mais coerente com o seu pensamento. Quase 80% externalizou seus saberes prévios. No gráfico 2 abaixo, é possível analisar os resultados:

Gráfico 2 – Se o *WhatsApp* aciona os conhecimentos prévios: Pergunta 5 / Seção 1

5. Você acha que as aulas e as discussões no aplicativo WhatsApp acionaram os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados e o fez refletir e questionar?

18 respostas



Fonte: Google Forms.

Entre as opções apresentadas, constatou-se que quase 17% afirmaram não possuir conhecimentos prévios sobre os assuntos do texto, mas a proposta fez com que refletissem e pensassem nos conteúdos abordados. Apenas um aluno marcou a opção “acionei meus conhecimentos prévios, porém tal estratégia não me levou a uma postura mais crítica e reflexiva como leitor”.

Considera-se que a SD também foi relevante para aqueles que não puderam relacionar seus conhecimentos prévios com os textos, visto que adquiriram novos saberes por meio das temáticas dos microcontos. Pelizzari *et al.* (2002) chamam tal fato de aprendizagem mecânica. Esse tipo de aprendizagem não é algo ruim, uma vez que ela é necessária quando o indivíduo recebe novos conhecimentos mesmo que ainda não existam subsunçores sobre eles.

A última pergunta indagou se a SD motivou a leitura de outros gêneros mais extensos e complexos. Todos os alunos responderam que se sentiram

motivados. Nas respostas de alguns alunos, foi possível observar a utilização do verbo “interessar” ou do adjetivo “interessante” para afirmar que a SD influenciou favoravelmente para a leitura de outros textos, indicando que eles acharam a proposta atraente para tal intenção. Seguem algumas respostas para constatar a afirmação acima:

A1: “Sim, pois os assuntos são bem interessante.” / A5: “Sim. Porque você se interessa mais pelo universo da leitura; universo qual nunca havia me interessado profundamente.” / A7: “Sim, porque eu me sinto interessado em ler e escrever textos maiores.” / A9: “Sim. Comecei a escrever pequeno textos e me interessar por crônica e conto.” / A18: “Sempre gostei muito de ler. O microconto me fez pesquisar outros gêneros parecidos tanto extensos quanto pequenos.”

Tanto a SD quanto as respostas positivas sobre ela vão ao encontro do que Smith (1999) aborda sobre o interesse do leitor pelo texto e a sua relação com o material usado. Segundo o autor, o professor deve garantir que a leitura seja “[...]sempre acessível e agradável para as crianças[...]”, por meio de materiais que despertem “[...] o seu interesse que possam relacionar com atividades que já conhecem (SMITH, 1999, p.14).

Ainda sobre a pergunta anterior constatou-se que a SD não somente estimulou a leitura de outros gêneros como também para a produção da escrita. Seguem algumas respostas dos alunos que comprovam tal afirmação:

A4: “Motivou-me a pesquisar outros microcontos e a escrever. Comecei a ler textos maiores de romance para melhorar a escrita.” / A7: “Sim, porque eu me sinto interessado em ler e escrever textos maiores.” / A9: “Sim. Comecei a escrever pequeno textos e me interessar por crônica e conto.”

A seção dois abordou sobre o gênero microconto. A primeira pergunta investigou se os participantes conheciam o gênero antes da implementação da SD e quase 84% afirmaram que desconheciam. Já a próxima questão investigou se os participantes gostariam de conhecer os microcontos após a Sequência Didática e todos responderam “sim”. Para finalizar esta seção, a pergunta três investigou se a leitura, a discussão dos textos e a análise da estrutura dos microcontos foram significativos e todos também afirmaram que “sim”.

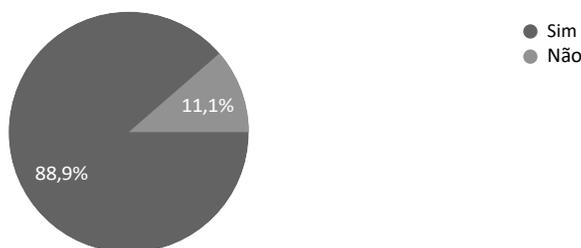
A seção três relacionou o uso dos *smartphones* e das redes sociais digitais. A pergunta um questionou se os usos das RSD foram relevantes para

estimular a leitura e as discussões dos microcontos. Quase 90% dos participantes afirmaram “sim”, como mostra o Gráfico 3. Logo, foi possível considerar a relevância da SD para muitos alunos, uma vez que eles acreditam que podem ser estimulados a ler usando as RSD.

Gráfico 3 – Redes sociais digitais estimulam a leitura: Pergunta 1 / Seção 3

1. Achou o uso das Redes Sociais Digitais relevantes para estimular a leitura e as discussões dos textos?

18 respostas



Fonte: Google Forms.

A pergunta dois indagou se os participantes acharam relevante o uso das RSD para qualquer prática educacional, levando em consideração que muitos as utilizam no seu cotidiano. A maioria, quase 84%, afirmou que “sim”. Alguns, porém, responderam não estarem habituados ao uso das RSD para esse fim.

A última questão desta seção procurou diagnosticar se os participantes tiveram dificuldades quanto ao uso das RSD e do aparelho *smartphone* durante a implementação da Sequência Didática. Havendo três opções de resposta, quase 83% não tiveram dificuldades em nenhum aspecto. Entretanto, 11% dos alunos tiveram dificuldades quanto ao uso do *Twitter* e quase 6%, o que equivale a um aluno, tiveram problemas quanto ao uso da internet para a realização da SD.

A partir da análise das respostas, considerou-se que a Sequência Didática atendeu às expectativas da pesquisa e que ela contribuiu para a formação de um leitor crítico e reflexivo, pois a maioria dos alunos que participaram destacou aspectos positivos relacionados à SD no questionário.

Considerações finais

Embora existam diversas pesquisas com a intenção de refletir, (des) construir, contribuir ou potencializar a leitura, é fato que no âmbito da educação básica tal aspecto ainda é incipiente. Pesquisas como as do PISA 2018 (BRASIL, 2019) e “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, *et al.*, 2020) confirmam isso. Assim também pode-se afirmar que as TD, mesmo inseridas em um contexto educacional, sozinhas não solucionam todos os desafios presentes na educação brasileira, mas podem contribuir facilitar e estimular para tal questão.

Nesse sentido, este trabalho apresentou uma proposta que contribuiu para formação leitora dos alunos que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Laje do Muriaé - RJ. Estruturou-se uma estratégia de leitura, organizada por uma SD, que associou a teoria de Frank Smith com a Aprendizagem Significativa de Ausubel a partir do gênero microconto e com o auxílio dos *smartphones*.

Por essas razões, este artigo apresentou, como objetivo geral, a análise de uma SD, baseada na teoria de Smith atrelada à de Ausubel a fim de contribuir para a formação de um “sujeito-leitor” a partir dos microcontos. Para isso, foram utilizados os ambientes do *Twitter* e do *Whatsapp*, com auxílio dos *smartphones*.

Quanto aos objetivos específicos, todos eles foram atendidos, uma vez que os referenciais teóricos estão relacionados com a estratégia de leitura e a SD foi elaborada e implementada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Também pôde-se constatar que a estratégia contribuiu para formação leitora desses alunos, estimulando-os não só à leitura de outros gêneros mais extensos e complexos, como também à escrita.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que a maioria dos alunos puderam refletir e debater as temáticas dos microcontos, de tal forma que o uso dos conhecimentos prévios facilitou a interpretação dos alunos. Ressalta-se que cada aluno é um mundo de experiências, culturas, pensamentos e valores, e esse mundo se reflete nas interpretações textuais de forma subjetiva e individual.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 set.2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao>. Acesso em: 21 ago.2020.
- CARVALHO, D. M. Microcontos no Brasil. **EntreLetras**, Tocantins, v. 8, n. 2, p. 266-281, 2017.
- CECHINEL, F. M. R. A. **O miniconto e a história da minificção brasileira**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em História da Literatura) – Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- DALTIO, E. S.; SANTOS, G. F.; PRATA, D. N. Reflexões sobre o uso dos smartphones com fins educacionais nas escolas. **Linkscienceplace-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 4, n. 2, p.115-130, 2017.
- DALVI, M. A. **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- DAMIANI, M. F. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.
- FAILLA, Z. *et al.* **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.
- FARIAS, F. B. Forma e brevidade: reflexões sobre a microficcção na Literatura Brasileira. In: XV Congresso Internacional da ABRALIC, 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional da ABRALIC**. v. 1. p. 1296-1306.
- FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.
- FREITAS, M.F.R.L.; PINTO, R.O.; FERRONATO, R.F. **Psicologia da educação e da Aprendizagem**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.
- GODOI, A. **O uso do aplicativo WhatsApp na aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2018. 53 f. Monografia (Especialização em Mídias na educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.
- HEMINGWAY, E. **Death in the Afternoon**. Simon and Schuster, 1932.
- LAGMANOVICH, D. **El microrrelato: teoría e historia**.1. ed. Espanha: menoscuarto, 2006.

- PELIZZARI A. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 39-42, 2002.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-Learning e U- Learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- SUBRINHO, A. U.; LIMA, E.G. Twitteratura: A Nanoliteratura nas redes sociais. **Letras & Ideias**, João Pessoa – PB, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2016.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede- Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014.
- ZAVALA, L. **Minificción contemporânea** :La ficción ultracorta y la literatura posmoderna. México: Universidad autónoma de Guanajuato, 2011.

6 Tecnologias digitais de informação e comunicação como auxílio no desenvolvimento dos componentes da linguagem

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Leonard Barreto Moreira

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p102-117

Introdução

No mundo contemporâneo, as tecnologias têm assumido um papel cada vez mais importante em diversas áreas do conhecimento. No que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Computação (TDIC), vários segmentos da sociedade têm se beneficiado da capacidade de tais sistemas em criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações (ANDERSON, 2010).

As TDIC se apresentam como uma ferramenta valiosa para profissionais e pesquisadores, apoiando diversas tarefas desempenhadas no nosso cotidiano, principalmente no seu uso para desenvolver ainda mais os componentes da comunicação (linguagem), podendo ser observado através do crescente número de trabalhos, com uma ampla variedade de aplicações, desde a organização quanto ao estímulo, práticas pedagógicas, prontuários, criação de jogos, metodologias ativas, pesquisas e armazenamento de dados, anamnese, e até terapia com a inclusão de softwares e jogos peda-

gógicos que possam maximizar os efeitos terapêuticos (YILMAZ; TOPU; TAKKAÇ TULGAR, 2019).

Um estudo realizado por Carvalho et al. (2019), aponta o objetivo na existência dos softwares disponíveis para as áreas de estimulação da linguagem, auxiliando e complementando essa estimulação como um todo, abrangendo diversas atividades, principalmente no âmbito familiar. Pesquisas demonstram que os softwares específicos são uma boa forma de inovar as atividades e complementar a forma terapêutica padrão, o que possibilitaria uma construção do conhecimento por meio de interação tecnológica, tendo as famílias e profissionais como mediadores desse processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento (DO NASCIMENTO et al., 2017; LAW; DENNIS; CHARLTON, 2017; PÂNISOARA et al., 2017).

Estudos sobre o uso de TDIC em processos de aprendizagem das habilidades linguísticas sob uma perspectiva fonoaudiológica podem trazer importantes contribuições, no sentido de adotar a tecnologia para auxiliar no trabalho e ajuste terapêutico, particularmente nos processos relacionados à linguagem. Os resultados podem influenciar positivamente no desempenho do futuro estudante ao atrelar terapia fonoaudiológica, evolução tecnológica e se inserindo no contexto educacional com a premissa da interatividade, culminando, por sua vez, em um aprendizado escolar mais eficiente.

As crianças da atualidade já nascem num mundo caracterizado pela tecnologia, inseridas nas mídias digitais, com acesso - desde muito novas - às redes sociais digitais, sendo elas totalmente influenciadas pelo que vivenciam e experimentam - e essas experiências são responsáveis por sua formação enquanto indivíduos. Essa geração é denominada como geração Z, composta por indivíduos nascidos a partir da segunda metade da década de 1990, totalmente familiarizados com as últimas tecnologias digitais, não encontrando nenhuma dificuldade em lidar com as novidades que aparecem diariamente no mercado (PRENSKY, 2014).

Nesse contexto, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento da linguagem, este capítulo tem como objetivo demonstrar como as TDIC podem auxiliar de forma significativa o desenvolvimento da linguagem e propiciar uma aprendizagem mais eficaz, buscando demonstrar softwares, aplicativos e sites que possam contribuir nesse contexto, trabalhando os seguintes componentes: fonologia, semântica, morfossintática e pragmática. Para tanto, o

estudo foi delineado de forma quali-quantitativa e descritiva, abrangendo a revisão sistemática da literatura que retrata os aspectos das tecnologias, intervindo na comunicação no âmbito educacional.

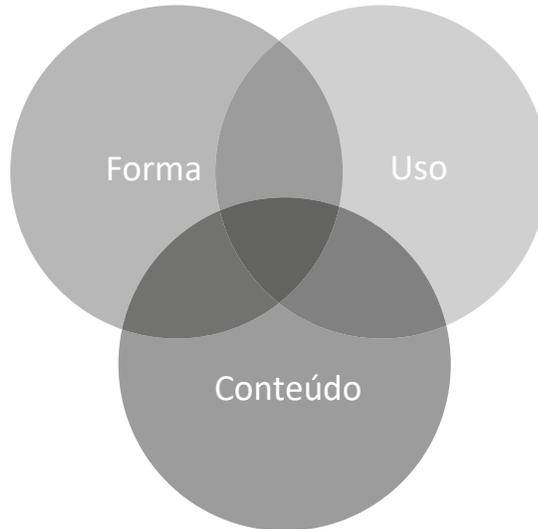
Ademais, considerou-se na pesquisa 12 (doze) TDIC pertencentes ao domínio da linguagem, de modo a avaliar potenciais das habilidades linguísticas para o desenvolvimento da população sob estudo. Acerca das tecnologias consideradas para a pesquisa, buscou-se plataformas digitais, como sites e aplicativos acessíveis (gratuitos ou com baixo custo) e multiplataforma, ou seja, softwares compatíveis em diversos sistemas operacionais e dispositivos computacionais (smartphones, notebooks, *tablets*). Outro quesito importante considerado foi a facilidade de uso (usabilidade) das ferramentas utilizadas.

1 Princípios da aquisição de linguagem e comunicação verbal

As dificuldades na comunicação impedem as crianças e adultos de ampliarem a sua linguagem. Essas alterações são bastante comuns nesse grupo, em parte caracterizadas por dificuldades quanto ao desenvolvimento principalmente em crianças. Embora seja possível classificar certos distúrbios da comunicação, como as alterações de fala e alterações de linguagem, a diferenciação entre elas não parece ser tão simples (ZORZI, 2005).

O processo normal da aquisição de linguagem envolve o desenvolvimento de sistemas interdependentes. O uso (pragmática) refere-se ao uso comunicativo da linguagem no contexto social, transmitindo emoções e enfatizando significados; a forma é a estrutura formada pela fonologia (envolvendo a percepção e a produção de sons para formar as palavras) e a morfossintaxe evolui dessa, utilizando combinações de palavras em frases compreensíveis; o conteúdo (semântica) são as representações mentais que o indivíduo adquire, se desenvolvendo por meio de capacidades neurobiológicas em interação com experiências vividas pela interação com pessoas, objetos e eventos do ambiente afetivo e social (BLOOM, 1988). A Figura 1 representa a integração dos conceitos estrutura, conteúdo e uso propostos por Bloom (1988).

Figura 1 – Integração da Estrutura, Conteúdo e Uso



Fonte: Adaptado de Bloom (1998).

As crianças que apresentam alterações nas habilidades de linguagem têm maior dificuldade para se comunicar e serem compreendidas, o que resulta em uma tendência a permanecerem isoladas ou restritas a um grupo específico que entenda o que ela diz. Quase sempre, sua autoestima e autoimagem ficam afetadas e muitas sofrem constrangimentos com relação à fala, tornando-as crianças inibidas e retraídas. Esse conjunto de fatores acaba por prejudicar a aprendizagem, uma vez que a criança se vê como detentora de um “problema”, o qual não consegue resolver ou mesmo compreender (MARCHESAN, FERREIRA, BEFI-LOPES, 2004).

Para uma adequada comunicação, a criança também deve possuir o sistema estomatognático anatômico e funcionalmente equilibrado, propiciando condições favoráveis à realização dos movimentos necessários para sua produção. Aspectos relacionados ao desenvolvimento ósseo e à situação oclusal devem ser considerados em correto posicionamento, no qual a forma corresponde à parte óssea e a função, ao termo genérico que relaciona cada parte do complexo orofacial, irá transformar o sistema dinâmico por meio de atividades coordenadas. São muitos os fatores que interferem na produção dos sons

da fala, sendo os problemas de dentição e oclusão, as alterações orofaciais e a respiração oral, alguns dos mais apontados como possíveis causas de risco de interferência (MARTINELLI et al., 2011).

Assim, a comunicação oral pode ser caracterizada como a tradução sonora da linguagem verbal, tendo sua exteriorização possível, devido aos atos motores dos órgãos do sistema fonador, que age em conjunto com o respiratório (FRANÇA, 2003; LIMA, 2011). Efetivamente, a fala está conectada à expressão do pensamento organizado, abstrato e concreto, e contará com a organização de um sistema linguístico que irá se estruturar nas regras de uma determinada língua.

Essa comunicação é entendida como o mais antigo sistema de signos utilizados para a expressão e comunicação humana, sendo uma atividade presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida. Ela possibilita o estabelecimento de diálogos, transmissão de informações e notícias e é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. A fala tem um caráter social e precisa de resposta e significação. Sua articulação, embora precise de uma série complexa de movimentos, requer que o indivíduo tenha uma razão, motivação, intencionalidade ou necessidade de se comunicar (FREED, 2020; ZORZI, 2005).

Outrossim, a linguagem oral tem diversas inferências no desenvolvimento da criança, possibilitando a sua comunicação com outras pessoas e iniciando o processo de socialização (inclusive, secundária), a internalização da palavra, o que implica na formação do pensamento e a formação das imagens mentais, o que representaria por sua vez, os signos. Enfim, as representações permitem que as experiências levem ao desenvolvimento da linguagem (WADSWORTH, 1997).

No que se refere ao desenvolvimento do sistema fonológico, segundo os estudos de (FILHO, 2013), que inclui o inventário fonético e as regras fonológicas, ele ocorre até os oito anos de idade. E à medida que a criança alcança as regras fonológicas mais importantes, ela melhora a inteligibilidade da fala e, isto posto, sua habilidade em se comunicar e de interagir socialmente.

A fase que representa o período maior de desenvolvimento do sistema fonológico é a pré-escolar, sendo um período em que se observam mudanças importantes na criança. A inteligibilidade da fala, pode ser um fator

decisivo para o processo de transmissão da mensagem, e para que haja uma fala plena, a criança precisa aprender os sons contrastivos que fazem parte do seu sistema linguístico, do seu idioma (ZORZI, 2005). Aos cinco anos de idade, ela precisa apresentar um sistema fonológico completo, culminando também com o início do desenvolvimento da sintaxe, o que permitirá uma expansão significativa do vocabulário, permitindo um alcance de aproximadamente 8000 palavras nessa idade. Assim, as formas gramaticais da língua já devem estar presentes e essas crianças devem ser capazes de usar a língua para se comunicar de forma efetiva (LOWE, 1996).

Portanto, para que o indivíduo consiga se expressar verbalmente, mantendo uma compreensibilidade do que é dito, faz-se necessário um desenvolvimento tanto no aspecto fonético (no que diz respeito à produção), quanto no fonológico (organização) dos sistemas da fala, sendo esses aspectos adquiridos no período entre dois e oito anos de idade (ZORZI, 2005).

A relação entre infância e brincadeiras é contígua. Há uma inter-relação entre o brincar enquanto experiência lúdica que promove práxis, possibilitando a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, apropriação de vários conhecimentos e o desenvolvimento da sociabilidade. Assim, através do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário (COSCARELLI, 2016).

Nesse aspecto, assim como o brinquedo estimula a inteligência, permitindo que a criança solte a sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilita que ela construa um exercício para a concentração, atenção, engajamento, desafios e motivação (MOYLES, 2015). As tecnologias associadas ao brincar, por meio do uso de jogos on-line, softwares e aplicativos, permitem essa associação do lúdico ao aprendizado, o que ocorre de forma muito concisa e integrada, visto que estamos falando da geração dos nativos digitais.

Para Belloni & Gomes (2008), usar as TDIC desenvolve nas crianças novos modos de aprender e novas habilidades, assim como o conhecimento e a representação da realidade, aumentando, assim, o intercâmbio de informações. Dessa forma, a virtualização do lúdico, permite à criança uma autonomia maior frente ao seu processo terapêutico. Ademais, em tempos digitais, as crianças adotaram muitos aplicativos, sendo sua familiarização como os softwares muito significativa do ponto de vista da motivação e interação necessários à aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao utilizar a tecnologia digital, a criança exercita diversas áreas cerebrais, como atenção, memória, orientação espacial, percepção, assim, o uso dos softwares permitirá que ela desenvolva o seu raciocínio por meio de um saber ou habilidade dos componentes linguísticos. Em relação à terapia fonoaudiológica, mesmo na terapia de fala, há de se concordar que fazem-se necessários os processos dos componentes da linguagem, pois estes são pontos fundamentais para a evolução da comunicação.

O uso das TDIC no processo educacional para a comunicação de crianças na educação infantil pode ser apoiado no uso dos softwares, sites on-line e aplicativos, trazendo para os processos de educação e ensino aprendizagem, um auxiliador motivacional, tendo os educadores e terapeutas, como mediadores nessa tecnologia, possibilitando que o aluno estabeleça novos significados e amplie seus conhecimentos. O uso de softwares ainda precisa de maior expansão dentro dos contextos educacionais e terapêuticos. Assim, Berberian, Bortolozzi e Guarinello (2006) relatam que o uso das tecnologias para as práticas educacionais e terapêuticas, está assentado em diferentes abordagens teóricas, em alguns momentos como um motivador, em outros como uma ferramenta criativa. O que não deixa de ser verdade, porém, ainda existem poucos softwares destinados aos “laboratórios de fala”.

Os softwares que trabalham com esse tipo de laboratório, representam aos educadores e terapeutas um tipo de referência para a estimulação, o que os permite, mesmo que o profissional não tenha conhecimento específico sobre a prevenção dos diversos distúrbios de fala, linguagem e aprendizagem, possibilitando aos profissionais um detalhamento da função e produção, em ferramentas que tornam a estimulação mais prática e significativa (COSTA, 2006).

Por fim, muitos são os benefícios promovidos pelo uso dos softwares, aplicativos e sites. Porém, nos cabe ressaltar que a tecnologia pode nem sempre ser a resposta para esse problema em particular, sendo de extrema importância o conhecimento prévio do profissional acerca de uma avaliação bem executada, bem como um plano de ação eficiente e o conhecimento prévio do uso dos aplicativos e softwares. Mas, é uma opção para famílias, educadores e terapeutas acompanharem as melhorias e evoluções. Além disso, reforçamos a ideia de que a tecnologia é uma ferramenta auxiliar para os profissionais da educação, saúde e famílias, não uma substituta das interações e relações humanas.

2 Metodologia

Este estudo foi desenvolvido de forma qualitativa e descritiva, abrangendo a revisão sistemática da literatura que retrata os aspectos das tecnologias que intervêm na comunicação no âmbito educacional.

Foram consideradas para a pesquisa 12 TDIC, de modo a avaliar os sistemas interdependentes relacionados com o processo de aquisição de linguagem, a saber: forma, conteúdo e uso. Assim, os softwares, sites e aplicativos avaliados foram: Fofuuu (“Fofuuu - Saúde e Desenvolvimento Infantil”, 2020), Matraquinha (“Matraquinha”, 2020), E-futuro (“Efuturo”, 2020), Ler e contar (“Ler e Contar,2020”), PlayKids - Séries, Livros e Jogos Educacionais (Android) ou PlayKids - Séries e Jogos (iOS) (“PlayKids - Séries, Livros e Jogos Educacionais (Android) ou PlayKids - Séries e Jogos (iOS)”, 2020), Rimas e Sons Iniciais (“Rimas e Sons Iniciais”, 2020), Pedro na casa mal-assombrada (“Pedro na casa mal-assombrada”,2020), Pedro no parque de diversões (“Pedro no parque de diversões”,2020), Escuta Ativa (“Escuta Ativa”, 2020), Memotraining (“Memotraining”, 2020), Processando Sons (“Processando Som”, 2020), Distúrbio do processamento auditivo: O que é? (“Distúrbio do processamento auditivo: O que é?”, 2020).

Com base no levantamento previamente realizado, a pesquisa foi delimitada a partir da avaliação de três importantes pilares linguísticos: i) forma; ii) conteúdo e iii) uso. De modo a mensurar o nível de componentes da linguagem atendidos pelo software, adotou-se a seguinte escala de avaliação de desempenho:

1. Não Atende;
2. Atende Parcialmente;
3. Atende Totalmente;
4. Supera com excelência.

Acerca das tecnologias consideradas para o estudo, buscou-se plataformas digitais, como sites e aplicativos, acessíveis (gratuitas ou com baixo custo) e multiplataforma, ou seja, softwares compatíveis em diversos sistemas operacionais e dispositivos computacionais (smartphones, notebooks, *tablets*). Outro quesito importante considerado foi a facilidade de uso (usabilidade) das ferramentas utilizadas.

3 Resultados e discussão

O método composto por livro e CD intitulado “Distúrbio do processamento auditivo: O que é?” tem por finalidade ajudar as crianças com distúrbios do processamento auditivo a superarem as dificuldades relacionadas à essa patologia, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e escrita.

O site “E-futuro” pode ser classificado com um ambiente composto por atividades lúdicas para linguagem. Sendo gratuito e multiplataforma, é baseado na criação de jogos educativos online através de uma rede social educativa.

O software “Escuta Ativa” oferece um conjunto de tarefas acústicas que são designadas para ativar o sistema auditivo e os sistemas relacionados, de forma que as bases neurais e comportamentos auditivos associados sejam alterados positivamente. Ele possui diferentes atividades com a finalidade de aprimorar a percepção auditiva, permitindo um treinamento organizado, planejado e medido, podendo ser utilizados desde a criança até o idoso.

O aplicativo “Fofuuu Fono” é uma plataforma em que os muitos exercícios que estimulam a linguagem e a fala são transformados em missões, jogos e brincadeiras, onde as crianças aprendem a falar enquanto se divertem, pois as atividades são estimulantes, divertidas e cheias de brincadeiras. O afeto, as interações com os pais e as emoções nesse período podem fazer grande diferença na vida dos pequenos. A Fofuuu foi a primeira empresa de desenvolvimento infantil que utiliza Neurociência, Fonoaudiologia e Terapia Comportamental aliados à tecnologia, para criar jogos interativos que estimulam o desenvolvimento das crianças com uma metodologia que segue o fluxo natural de aprendizado, para potencializar habilidades essenciais na primeira infância e promover um desenvolvimento que respeita o ritmo de cada criança. O universo lúdico torna os jogos atrativos, de forma que imediatamente o foco de atenção da criança é dirigido para o jogo, aumentando a capacidade de concentração dos pequenos durante os exercícios.

De interface simples e amigável, o aplicativo “Ler e Contar” contém exercícios que auxiliam a criança aprender a escrever as letras e os números, bem como a desenhar as formas geométricas básicas. Dentre as funcionalidades oferecidas pelo aplicativo, pode-se destacar a representação do alfabeto com ilustração em cada letra e os números de 0 a 10, contando com os dedos,

alfabeto na Língua de Sinais, o som e nome dos animais (52 animais) e o nome das principais cores, com ilustrações.

“Matraquinha” é um aplicativo no qual a comunicação é feita por meio de cartões que, ao serem clicados, fazem com que uma voz reproduza o que a criança deseja transmitir. Apesar de na sua designação trazer a temática do autismo, ele pode ser utilizado como uma forma de estimular todas as crianças. No início, a criança vai clicar em todos os cartões para entender o significado de cada um deles e depois, esse aprendizado vai se tornando de forma gradual mais efetivo, correlacionando o som ao significado.

Classificado como um jogo de memória com estímulos auditivos e visuais, o aplicativo “Memotraining” alia o treino da memória operativa ao treino de habilidades fonológicas, discriminação auditiva e associação de estímulos não verbais aos verbais. O software tem por objetivo facilitar os processos de aprendizagem pelo uso de três tipos diferentes de estímulos: visual, auditivo, e auditivo-visual.

“Pedro na Casa Mal-Assombrada” é um software específico para desenvolver as habilidades de processamento auditivo, composto de oito exercícios envolvendo diferentes padrões verbais e não-verbais para trabalho das habilidades auditivas. Dentre as funcionalidades do software, podem-se destacar tarefas relacionadas à detecção do som, o reconhecimento e identificação sonora, a discriminação adutiva, reconhecimento e identificação sonora, dentre outras.

“Pedro no Parque de Diversões”, possui a mesma proposta, mas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica nos níveis silábico e intrasilábico, pelas habilidades de segmentação, síntese, contagem, identificação, inclusão, exclusão, substituição e transposição.

Considerada uma plataforma educacional completa, o aplicativo “Play-Kids – Séries” apresenta diversas atividades, filmes, séries e desenhos infantis, jogos educativos e livros. Distribuído gratuitamente para *smartphones*, tem por objetivo fazer parte da vida dos pequenos e ter a certeza que estão aprendendo enquanto se divertem. Para isso, o aplicativo tem uma equipe de especialistas que seleciona os conteúdos e as atividades adequadas para cada idade, sempre priorizando o fator educacional. Além disso, o conteúdo desenvolve as áreas intelectual, física e socioemocional. As atividades envolvem ciência, linguagem, matemática, coordenação motora, artes, lógica

adaptada ao universo infantil, com muita diversão para os pequenos. Além disso, possui um cantinho dedicado exclusivamente para os idiomas, são desenhos e livros com personagens infantis para introduzir inglês e espanhol ao dia a dia das crianças.

Organizado e distribuído em formato de livro e CD, “Processando os sons” tem como finalidade fortalecer o desenvolvimento das habilidades auditivas. Ele integra imagens e textos que permitem à criança uma forma de aprendizagem que estimula a curiosidade, estimulando a linguagem e a audição.

O aplicativo “Rimas e sons iniciais” tem por objetivo lidar com aspectos relacionados com a capacidade de reconhecimento de rimas, de sílabas e fonemas iniciais. Esse aplicativo traz consigo quatro jogos com níveis de dificuldade crescente, pontuáveis e com possibilidade de partilha dos resultados por e-mail. Além deles, dispõe também de jogos de conceitos não fonológicos (definição de igual-diferente e posições de ordem) mas que são essenciais para a realização das atividades de maneira a não influenciar o desempenho fonológico.

O quadro 1 apresenta um estudo comparativo das TDIC descritas previamente, assim como o aspecto avaliado, no que tange ao processo dos componentes de aquisição da linguagem falada.

Quadro 1 – TDICs e características avaliadas para comunicação através de seus componentes de linguagem

	TDIC	FORMA	CONTEÚDO	USO
1	Distúrbio do processamento auditivo: O que é?	1	2	1
2	E-futuro	1	2	1
3	Escuta Ativa	2	2	1
4	Fofuuu Fono	2	2	1
5	Ler e contar	1	2	1
6	Matraquinha	2	2	1
7	Memotraining	2	2	1
8	Pedro na casa mal-assombrada	2	2	1

(Continuação do Quadro 1)

9	Pedro no parque de diversões	2	2	1
10	PlayKids – Séries	1	2	1
11	Processando Sons	1	2	1
12	Rimas e Sons Iniciais	2	2	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme previamente citado, a pesquisa buscou demonstrar algumas ferramentas educacionais que se aplicam dentro da temática de um auxiliar ao desenvolvimento da linguagem, no que se diz respeito aos componentes linguísticos (forma, conteúdo e uso).

Foram estudados softwares, sites e aplicativos que se encaixam dentro dessa proposta, contemplando o auxílio nas demandas referentes às habilidades linguísticas, propiciando assim, estimular o desenvolvimento das habilidades verbais das crianças no desenvolvimento desta fase. Entre as ferramentas avaliados, dentre as informações mais relevantes ilustradas no Quadro 1, podem-se destacar:

- A insuficiência dos softwares em atender os quesitos relacionados à forma, uma vez que aproximadamente 41,6% das TDICs não atendem o domínio analisado (valor 1) enquanto as demais (58,3%) são atendidas parcialmente (valor 2). De modo oposto, nenhum dos softwares atende totalmente (valor 3) ou supera com excelência (valor 4) a componente citado;
- A totalidade dos softwares atende, de forma parcial (valor 2), os aspectos relacionados com as representações mentais que o indivíduo adquire ao longo de suas experiências e/ou interações, ou seja, através da semântica;
- De forma semelhante, nenhuma das TDIC atende (valor 1) questões relacionadas ao uso comunicativo da linguagem no contexto social – uso.

Portanto, as práticas discursivas instauradas pelas redes sociais digitais e mediadas por sites, softwares e aplicativos como os citados acima recebem uma grande adesão de crianças, porém, por outro lado, sofrem considerável estigma por parte de instâncias reguladoras dos usos dos componentes da linguagem, pois não demandam totalmente e não superam com excelência

o campo pragmático, ou seja, o uso da língua como um todo. Diante disso, torna-se necessário compreender o significado dessas práticas discursivas no ambiente virtual: quais são as faces desse normativismo e que imaginário instaura ou reproduz sobre a pragmática e seus usos, especialmente os que se verificam entre a interação pelas próprias redes sociais e o indivíduo.

Considerações Finais

Muitas são as dificuldades encontradas pelos profissionais dentro da intervenção e da educação, principalmente no que tange às crianças com alterações na comunicação, o que proporciona nesse contexto muitas frustrações aos profissionais, desmotivando os mesmos e ocasionando, muitas vezes, dúvidas sobre a adequada intervenção.

Nesta pesquisa, verificou-se que no Brasil pouca ênfase tem sido dada ao ensino e à aprendizagem de atividades digitais mais estruturadas e diretivas, principalmente as que são relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Dessa forma, a tecnologia vem como um suporte, não só do ponto de vista clínico e educacional, mas motivacional, pois a criança aprendente, sente prazer nas atividades que desempenha por meio das tecnologias, e isso permite que ela elabore de forma mais significativa bases sólidas de aprendizado da forma adequada na qual se faz alterada, o que influenciará diretamente em todo seu contexto social.

Atendendo à demanda do avanço tecnológico, o jogo, como um suporte interativo ao desenvolvimento dos sons da fala, vai ao encontro dos interesses das crianças e dos diversos profissionais que atuam com elas, surgindo como um instrumento de promoção à saúde, possibilitando uma diversificação e até registro da evolução clínica.

É importante ressaltar que os recursos das TDIC não substituem as terapias e as relações educacionais, deixando claro, que se utilizadas como auxílio, tendo professores, terapeutas e famílias como mediadores, poderão trazer excelentes benefícios. Desse modo, uma avaliação precisa e bem realizada por um profissional específico da área da linguagem (Fonoaudiólogo), quando se nota um atraso nessa aquisição e desenvolvimento infantil, é extremamente importante para a evolução da criança.

Neste sentido, atividades lúdicas no ambiente digital são utilizadas como ferramentas que contribuem com maior participação e envolvimento por parte dos educadores, na busca de correção de alterações na linguagem oral, ao possibilitarem maior engajamento na realização de atividades e nas práticas necessárias à fala, como, por exemplo, atividade como automatização dos fonemas alterados - que serão realizados de modo espontâneo, criativo, eficiente desafiador, colaborando no desenvolvimento de boa fluidez verbal, como no aumento do vocabulário da criança -, dando todo um suporte para o melhor desenvolvimento das habilidades auditivas que serão amadurecidas após a educação infantil, ou seja, no período de seis anos de idade.

Por fim, a era digital atual contribui para o auxílio no desenvolvimento dos componentes da linguagem ao apresentar e mapear as TDIC, em função dos diversos domínios e habilidades embasados na literatura. Estudos relacionados a sequências didáticas podem se beneficiar dos resultados desta pesquisa, ao incorporarem as TDIC em suas práticas docentes e familiares.

Referências

- ANDERSON, J. **ICT Transforming Education: a Regional Guide**. Bangkok: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>, 2010. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: Autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, 2008.
- BERBERIAN, A. P.; BORTOLOZZI, K.; GUARINELLO, A. C. Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “Surdo aprendendo em silêncio”. **Distúrb. comum**, 2006.
- BLOOM, L. Language acquisition in developmental contexts. In: Handbook of child psychology. 5. ed. New York: Wiley, 1998. p. 1030.
- CARVALHO, L. A. DE et al. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e a sala de aula. **Humanas & Sociais Aplicadas**, 2019.
- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSTA, M. A. L. D. P. DA. **Avaliação de desvios fonéticos e/ou fonológicos em crianças: contribuição para a criação de um software aplicativo**. Recife, Brasil. Universidade Católica de Pernambuco, 2006.

- DO NASCIMENTO, C. M. B. et al. Telespeech therapy as a continued education strategy in primary health care in the state of Pernambuco, Brazil. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 3, p. 371–380, 2017.
- Efuturo**. Disponível em: <https://www.efuturo.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- FILHO, O. L. **Novo Tratado De Fonoaudiologia**. 3. ed. Barueri: MANOLE, 2013.
- Fofuuu - Saúde e Desenvolvimento Infantil**. São Paulo Fofuuu - Saúde e Desenvolvimento Infantil, 2020. Disponível em: <https://fofuuu.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- FRANÇA, M. P. **Estudo Longitudinal da relação entre aquisição fonológica e alterações de escrita**. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- FREED, D. B. **Motor speech disorders: Diagnosis and treatment**, 3rd ed. San Diego, CA, US: Plural Publishing, 2020.
- MARCHESAN, IQ, FERREIRA, LP, BEFI-LOPES, DM, LIMONGI, SCO. Alterações de fala de origem musculoesquelética. **Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca**, 2004; p. 292-303.
- LAW, J.; DENNIS, J. A.; CHARLTON, J. J. V. Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 1, 2017.
- LIMA, R. **Fonologia Infantil. Aquisição, Avaliação e Intervenção**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.
- LOWE, R. J. **Fonologia: avaliação e intervenção: aplicações na patologia da fala**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- MARTINELLI, R. L. DE C. et al. Correlações entre alterações de fala, respiração oral, dentição e oclusão. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 1, p. 17–26, 2011.
- Matraquinha**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.matraquinha.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- PÂNISOARA, G. et al. **Training with ict support in speech therapy-an analysis of needs**. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education. **Anais...**2017
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning**. [s.l.] Corwin Press, 2014. p. 67–85
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget: Fundamentos do Construtivismo**. 5 ed., cap. IV, p.89-117. São Paulo: Pioneira, 1997.

YILMAZ, R. M.; TOPU, F. B.; TAKKAÇ TULGAR, A. An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. **Computer Assisted Language Learning**, 2019.

ZORZI, L. J. Diferenciando alterações da fala e da linguagem. In: **Aspectos clínicos da motricidade orofacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan (GEN), 2005.

7 Caminhos multimodais para a produção de sentido no ensino de inglês

Joyce Vieira Fettermann

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p118-136

Introdução

Com as transformações vivenciadas pela sociedade nos dias atuais, fica perceptível o quanto o ensino requer abordagens que condigam com as demandas que este tempo traz. Nesse sentido, falar apenas em uso de tecnologias já não contempla as necessidades emergentes na educação, mas torna-se relevante pensar em como elas poderão ser aplicadas aos contextos, para que os alunos produzam sentido a partir de suas escolhas e isso contribua com suas aprendizagens.

De modo breve, pode-se afirmar que sentido é algo subjetivo, produzido por meio da relação concreta com o mundo. Assim, determinado objeto produz diferentes sentidos em diferentes sujeitos e contextos. Ora, “[...] chamamos de sentido o que pode ser articulado na interpretação (...) todas as significações sempre têm sentido” (HEIDEGGER, 1996 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 132). Logo, no processo de ensino e aprendizagem, pode-se dizer que o sentido está nas conexões feitas pelos alunos à medida que interpretam conceitos, relacionam-nos a outros para construir conhecimentos e, assim, tornam sua aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a multimodalidade, por familiarizar os leitores com informações em diversos modos semióticos nos textos, torna-se facilitadora da compreensão de dados, representações cartográficas ou gráficas de narrativas, estatísticas e informações em geral (RIBEIRO, 2016). Assim, importa considerar que não somente a escrita possibilita a construção de sentido em um texto, mas todos os modos nele envolvidos, como as imagens, as cores, a tipografia, a sonoridade, entre outros, que, certamente, são escolhidos para essa composição com propósitos bem específicos. Considerá-los, então, na produção de textos no ensino de língua inglesa pode facilitar a compreensão de informações e a aprendizagem do idioma, tendo em vista que os aprendizes poderão realizar conexões interessantes por meio do idioma.

Portanto, este capítulo demonstra como infográficos produzidos pelos alunos nas aulas de inglês podem contribuir para que eles construam sentido na escola a partir de seus conhecimentos prévios. Parte-se da análise de uma produção de alunos do 2º ano do Ensino Médio no primeiro bimestre de 2018, como pode ser lido na metodologia deste artigo. Antes, porém, faz-se uma leitura e tecem-se considerações sobre os multimodalidade, a seguir.

1 Texto, multimodalidade e construção de sentido

Quando se fala em texto, a tendência é priorizar a escrita e a fala. Apesar disso, Kress (1997, 2003) adverte que estas representam apenas duas possibilidades entre tantas outras que existem para a comunicação e a produção de sentido. Como se pode observar,

Etimologicamente, a palavra “texto” vem de termos do latim que remetem a “tecido”, tais como *textos*, *texere* e *textum*, derivados do verbo *texo*, o qual significa “entrelaçar, tecer, entrançar”. *Textum*, por exemplo, é definido como “1) tecido, pano; 2) obra formada de várias partes reunidas”. [...] Entender o texto sob tal ponto de vista implica considerar as “várias partes” escolhidas para a sua composição, sejam elas palavras, cores, gestos, sons, entre outras. Além disso, é preciso analisar o entrelaçamento dessas *partes*, o arranjo entre elas, que também são aspectos constitutivos do “tecido”, isto é, do texto (GUALBERTO, 2016, p. 20).

A afirmação acima evidencia que os textos não se limitam ao verbal (GUALBERTO, 2016), havendo, além das palavras, diversos modos de comunicação que podem constituirlos e devem ser considerados. A Semiótica Social (SS) se preocupa com isso (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010).

Criada por Hodge e Kress (1988), a SS estuda a comunicação e a semiose humana, importando-se com “o processo de produção de sentido” (BITENCOURT, 2018, p. 53). Por isso, ela

[...] está interessada basicamente no significado em todas as suas formas, surgido tanto dos ambientes sociais, quanto em virtude das interações sociais (KRESS, 2010), que ocorre em determinada situação de interação entre os membros de uma comunidade linguística qualquer, em um dado ambiente comunicacional de uso da língua (BITENCOURT, 2018, p. 33).

No que tange a esses significados que podem surgir a partir das interações em ambientes sociais de uso da língua, nessa abordagem investigam-se as características que são próprias da construção de sentido, considerando, igualmente, o modo de comunicação – que se constitui da fala, da escrita, da imagem, entre outros – e os recursos semióticos – os gestos, o tom de voz, as cores, as texturas, os tamanhos, etc. – que se fazem presentes no texto.

Se, por um lado, a linguística mantém seu foco na forma e no significado, como salienta Kress (2003), observando apenas a linguagem oral e a escrita (dois modos), por outro, a semiótica, como ciência do signo, preocupa-se em utilizar vários modos na produção de sentido. Dessa maneira,

A SS propõe mudança, partindo de uma teoria que aborda a língua, para uma que considere igualmente gestos, imagens, escrita, fala, cores, objetos tridimensionais, música, entre outros. Assim, o verbal – texto oral ou escrito – será tratado a partir de uma abordagem semiótica, pois faz parte de uma gama de possibilidades de modos disponíveis para comunicação (GUALBERTO, 2016, p. 58).

Além disso, diferentemente de outras teorias que tratam da semiótica, na SS os signos são produzidos, não apenas utilizados nas relações sociais. Outro fator relevante é que na SS considera-se o caráter dialógico dos textos,

que remete à sua *não-finalização*, ao seu *vir a ser*, à sua *inconclusividade* (BAKHTIN, 1997 [1929]). Partindo desse ponto de vista, o leitor interage com o texto, interpretando e produzindo outros sentidos a partir dele, sendo, portanto, um agente de transformação (GUALBERTO, 2016).

Nessa perspectiva, a multimodalidade, sendo um dos desdobramentos da SS, abarca recursos semióticos diversos compreendidos em todas as formas de comunicação humana, que permitem aos textos novas configurações linguísticas, não importando se eles são orais, escritos ou virtuais (ARAÚJO, 2011; BITENCOURT, 2018).

Assim, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) propõem que aspectos visuais dos textos sejam analisados com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), destacando também a importância de fatores como o *layout*, a composição, a relação entre a escrita e a imagem, as margens, as cores, a tipografia e outros, propondo análises de como esses modos e recursos podem ser “[...] orquestrados no texto, projetando um público específico e produzindo sentidos diversos” (GUALBERTO, 2016, p. 20).

Lima-Lopes (2018, p.16) esclarece que a GSF

[...] é um modelo semântico-funcional. Uma das premissas básicas dessa abordagem é que o uso da língua e as relações sociais são reflexo uma da outra; as escolhas lexicogramaticais nunca são aleatórias ou arbitrárias. Ao contrário, elas são condicionadas pelo contexto ao mesmo tempo que elas o condicionam, tornando o signo um princípio da escolha comunicacional.

Quanto às escolhas comunicacionais, Halliday (1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) afirma que elas são organizadas por três Metafunções da Linguagem, que são essenciais para o ser humano ao se comunicar. Assim, Lima-Lopes (2015; 2016) destaca que essas escolhas feitas com base nas Metafunções acabam por refletir questões ideológicas e sociais do falante, sua cultura e seu contexto imediato, devido à natureza semântico-funcional da linguagem. Elas são definidas da seguinte forma:

- Metafunção Interpessoal: engloba as atitudes em relação ao outro e os papéis sociais assumidos.
- Metafunção Textual: organiza o texto.

- Metafunção Ideacional: refere-se à representação de nossa experiência (HALLIDAY, 1978; LIMA-LOPES, 2016, p. 328).

Outro princípio relevante com relação às escolhas de linguagem é que elas são analisadas em comparação das suas relações com as demais dentro de uma proposição, possibilitando a construção de significados nas Metafunções, simultaneamente. Assim,

[...] ao pressupor que todos os modos de linguagem são igualmente importantes (Norris, 2004), estamos admitindo que a linguagem é um sistema multissemiótico, no qual todas as escolhas convergem em termos de uma função social determinada pelo contexto que são produzidas (LIMA-LOPES, 2016, p. 328-329).

Logo, a partir do pressuposto de mais de um modo pode ser utilizado para representar uma mensagem, verifica-se que todo texto é sempre multimodal (GUALBERTO, 2016; BITENCOURT, 2018). Exemplificando isso, Gualberto (2016, p. 62) cita o jogo de tabuleiro Imagem e Ação, em que os jogadores levam seus grupos a adivinharem as palavras, utilizando a mímica ou o desenho:

Supondo que a palavra seja “dirigir”, possivelmente, ela seria representada, de forma mais rápida, por meio do gesto; em contrapartida, o desenho provavelmente teria maior potencial para ilustrar uma palavra como “árvore”. [...] Na representação gestual, é comum que o produtor da mensagem utilize sons e expressões faciais para se fazer entendido. Adicionalmente, quando o jogador está desenhando algo para ser adivinhado, ele aponta para determinada parte da imagem, balança a cabeça ou faz sinais com os dedos, indicando “certo”, “errado”, “mais ou menos”, e assim por diante.

Dessa forma, partindo dos usos de diferentes modos e estratégias para transmitir uma mensagem, confirma-se que, sim, a multimodalidade está intrinsecamente ligada ao texto, o que é essencial para a construção dos significados em um contexto (FETTERMANN, 2020). Nesse sentido, os infográficos, inicialmente mais utilizados no meio jornalístico, sendo um gênero textual que contém diversos modos e recursos semióticos, conforme a figura

1, visam a facilitar a compreensão dos assuntos neles veiculados de forma rápida e dinâmica, destacando as informações mais relevantes.

Figura 1 – *Classificação da infografia segundo Tattiana Teixeira*

Textos	Ícones
Quadros	Fundos
Legendas	Tabelas
Mapas	Ilustrações
Números	Fotografias

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/genero-textual-infografico.htm>

A professora Ribeiro (2016) afirma que à medida que essa leitura é experimentada, há a familiarização com representações cartográficas ou gráficas de narrativas, estatísticas e informações, o que também facilita a compreensão das informações por parte dos leitores. Ao passo que são relacionados a escrita, as imagens, gráficos, tabelas, números, cores, *layouts*, texturas e outros elementos, de fato, pode-se ter uma dimensão mais completa de determinada mensagem, remetendo a conhecimentos previamente construídos que contribuirão com as novas significações dos aprendizes.

Concordando com o que foi dito, Abio (2014) destaca que trabalhar com infográficos confere aos alunos outros benefícios, como aumento no desenvolvimento do letramento visual; melhor aquisição, processamento e interpretação das informações, o que pode levar-lhes ao empoderamento para “interpretar, avaliar, usar e criar mídia visual; também um aumento no letramento tecnológico, além da capacidade para usar a tecnologia de forma criativa, produtiva e efetiva” (Ibid., p. 4).

Portanto, torna-se essencial que os professores explorem mais esses modos variados em sala de aula, a fim de permitir que os aprendizes produzam sentidos com base em suas experiências de aprendizagens, dando-lhes a liberdade para expressar o que pensam e construir novos conhecimentos coletivamente.

2 Metodologia

Durante o primeiro bimestre de 2018 - com o segundo ano do Ensino Médio integrado aos cursos de Informática e Eletromecânica de um instituto federal no Espírito Santo – em uma unidade sobre fazer conexões através do uso de tecnologias, o material didático adotado de inglês trazia o gênero textual infográfico, incentivando a leitura e a interpretação de dados que nele podem ser encontrados, com exercícios para a fixação do conteúdo. Buscando um aprofundamento do tema, foram levados para as aulas alguns infográficos também no formato digital. Após a familiarização com esse tipo de texto, os alunos foram motivados a criar infográficos sobre tópicos de seus interesses e apresentar aos colegas da turma. No decorrer desse trabalho, eles tiveram atendimentos individualizados e em grupos para tirar dúvidas sobre os temas escolhidos, questões que envolviam a língua inglesa, as apresentações (que foram depois feitas em inglês), as ferramentas que poderiam ser utilizadas, entre outras. Diversas plataformas foram sugeridas como opções para os alunos realizarem suas produções, no entanto, pela identificação e facilidade de uso, todos optaram pelo *Canva*¹.

A partir dessa experiência, adota-se a metodologia de natureza quali-quantitativa, relatando a prática realizada com alunos do ensino médio do referido instituto; realiza-se uma revisão de literatura sobre textos multimodais, bem como a produção de sentido no ensino de inglês; analisa-se um dos trabalhos produzidos segundo alguns pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional; analisam-se os dados quantitativos referentes à sua percepção sobre o trabalho com infográficos, para, enfim, chegar às considerações finais.

3 Resultados e discussão

O Ensino Médio é uma etapa escolar de muitas descobertas para os adolescentes. Nesse período, torna-se essencial que o que produzem na escola tenha ligação direta com os desafios que encontram em seu cotidiano. Desde as relações sociais que constroem até as leituras e interpretações que fazem dos textos que normalmente leem e do mundo ao seu redor, tudo deve lhes

1. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/modelos/infografico/

permitir perceber significados variados que podem contribuir para a sua formação e servir como suportes para que subam degraus rumo à construção de conhecimentos ao longo da vida.

Hoje em dia, os estudantes facilmente possuem contato com variados modos de texto – escrito, oral, visual, etc. – nas mais diversas plataformas, que certamente possuem detalhes e estratégias para atrair sua atenção, como as cores, os tamanhos, as tipografias, os *layouts*, entre outros e, muitas vezes, vender produtos, séries, filmes; convencer de que tal produto seja melhor que o outro; de que artistas atuem melhor que outros; cursos sejam mais atraentes que outros; enfim, afetando, inclusive, suas escolhas nesse mundo multimodal em que vivem.

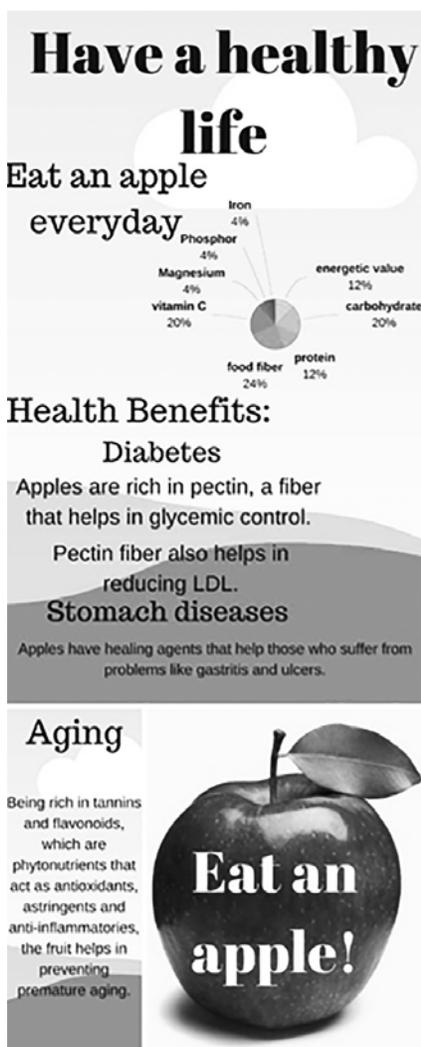
Levando em consideração o fato de que os alunos da contemporaneidade estão imersos nessa multimodalidade, optou-se por oportunizar aos participantes do trabalho a prática com infográficos nas aulas de inglês, deixando de lado abordagens meramente teóricas, fundamentadas somente na exposição de conteúdo e exercícios do livro didático (LD), e passando a torná-los produtores, autores de seus próprios infográficos digitais, sob temas de seu interesse.

3.1 Multimodalidade nos infográficos

Da prática realizada com os alunos (em grupos) resultaram 12 infográficos, que compreendiam temas como: bacias hidrográficas no Espírito Santo, músicas mais ouvidas, esportes favoritos, estilos musicais, vida saudável, tipos de inteligência, entre outros. A seguir, analisa-se um deles à luz da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; LIMA-LOPES, 2015, 2016).

Na figura 2, exemplifica-se um infográfico em que um grupo trata sobre a importância de comer uma maçã por dia, devido aos benefícios que a fruta traz ao corpo. Nota-se que ao falar sobre vida saudável, os alunos escolheram focar na alimentação saudável como um elemento essencial para que se tenha uma boa saúde.

Figura 2 – *Have a healthy life?*



Fonte: Dados da pesquisa.

2. Descrição social da imagem: infográfico sobre vida saudável. Na parte superior da imagem, um céu azul claro com nuvens brancas; tipografia maior e em negrito nos títulos e menor, sem negrito, no texto logo abaixo; gráfico de pizza em degradê azul, informando o percentual de vitaminas que uma maçã contém; relevo em duas tonalidades de verde claro, simbolizando uma montanha; uma maçã vermelha na parte inferior da imagem, com um convite em cima dela: *Eat an apple* (em inglês, coma uma maçã).

Observa-se nesse trabalho o uso de *imagens* (a maçã grande, bonita e com uma cor forte – sendo a imagem principal, que logo atrai a atenção do leitor e complementa a parte escrita, sobre as vitaminas que ela contém e as vantagens que pode fornecer –, as montanhas e o céu azul com a nuvem, em *cores claras* – que carregam o sentido de bem-estar e tranquilidade, algo que uma saúde em bom estado pode proporcionar). Além disso, os alunos utilizaram um *gráfico* com percentuais de nutrientes contidos na fruta, fazendo uso de variados tons da cor azul para diferenciar a quantidade de cada vitamina. Mesmo assim, como é possível observar, o gráfico fica em um canto, sem se destacar tanto entre as outras imagens, pois seus tons azulados quase se misturam com o azul do céu ao fundo.

Outro detalhe importante é a escolha da *tipografia*. O título, com uma fonte serifada grande e em negrito, destaca o tema sobre o que trata o infográfico. Há subtítulos também em destaque, com letras serifadas, que delimitam os espaços para cada tipo de informação (sobre os nutrientes, benefícios contra o diabetes, doenças estomacais e o envelhecimento). Observa-se que tanto nas informações do gráfico quanto nos textos abaixo dos subtítulos os alunos optaram por fontes sem serifas, mais limpas, precisas, com pouco movimento, passando a ideia de funcionalidade e clareza. O *espaçamento* entre as letras é bem pequeno, o que facilita a leitura. Enfim, sobre a maçã vem o convite atraente para que o leitor coma a fruta, com uma tipografia bem destacada pela cor branca sobreposta à vermelha, com serifa, bem ornamentada e grossa, que não deixa dúvidas de que comê-la é uma ótima escolha.

Como salienta Lima-Lopes (2015), a escrita manifesta a linguagem visualmente e ao fazer certas escolhas tipográficas, realizam-se também escolhas estético-visuais que se tornam responsáveis por agregar significados às mensagens veiculadas. Com todos os detalhes revelados na produção dos alunos, cada um escolhido com propósitos definidos por eles – que certamente pensaram nas imagens, cores, textura, fontes, destaques, gráficos que seriam mais adequados à sua produção –, verifica-se que o conjunto de suas escolhas foi o que determinou os sentidos/significados construídos em seu texto.

Percebe-se na produção demonstrada que as capitulares e/ou o negrito indicam o início de cada sessão sobre a qual virão as informações seguintes, o que auxilia na identificação das fronteiras entre os tópicos. Ademais, identificam-se no infográfico Metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1978; LIMA-LOPES, 2016), que indicam:

- *Relações interpessoais*, já que o leitor pode, a partir do que leu, construir suas opiniões sobre o tema abordado;
- *Função textual*, que destaca os elementos textuais que logo são vistos na leitura (a escrita, a tipografia, as imagens etc.); e
- *Significados ideacionais*, que constituem impressões sobre os que os infográficos trazem (nos percentuais mostrados nos gráficos das figuras 2 e 3, como resultados das entrevistas realizadas, por exemplo).

Assim, como sublinha Gualberto (2016), pode-se dizer que o texto ultrapassou os limites do verbal, indo além das palavras e, permitindo interpretações e aprendizagens diversas tanto aos autores do infográfico quanto aos seus leitores. Apesar disso, nota-se que a escrita prevalece no infográfico.

Apesar de a ferramenta utilizada (*Canva*) talvez ter limitado os alunos no sentido de terem que seguir padrões pré-estabelecidos do site, destaca-se a importância do *layout* usado, das composições feitas, da relação que se criou entre a escrita e as imagens, das cores, da tipografia escolhida para a construção, verificando que a maneira como todos esses elementos foram “orquestrados no texto” pelos próprios aprendizes possibilitou produções de sentidos diversos (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; GUALBERTO, 2016, p. 20).

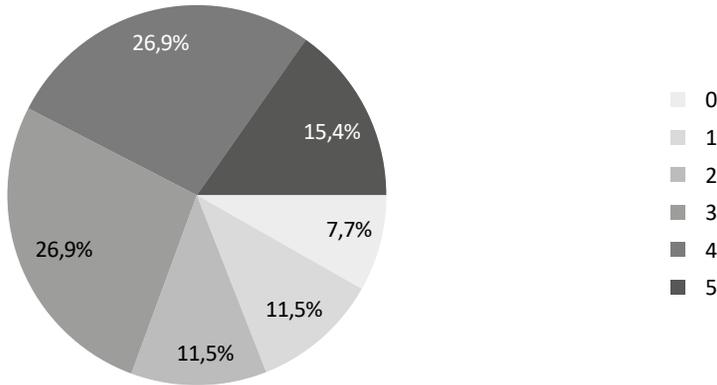
3.2 Percepção dos aprendizes e resultado das atividades

Após a prática realizada com os infográficos nas aulas de inglês, os alunos foram perguntados sobre a experiência que tiveram. Foi realizado um questionário através do recurso “formulários” do *Google Docs*, com perguntas que foram enviadas aos alunos pelos grupos de Whatsapp das turmas, a fim de compreender de que forma as atividades cooperaram com suas aprendizagens. No total, houve 26 respostas.

Gráfico 1 – Contribuição do uso de infográficos para o aprendizado de inglês

1. De 0 a 5, quanto o uso de infográficos na aula contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico 1, percebe-se que a maior parte dos alunos declarou que a experiência com o uso de infográficos contribuiu para o seu aprendizado de inglês (92,2%). Assim, verificou-se a importância de utilizar outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento em sala de aula, além das tradicionais que normalmente são aprendidas na escola (BRASIL, 2006).

Como declaram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ibid., p. 97-98),

[...] 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na

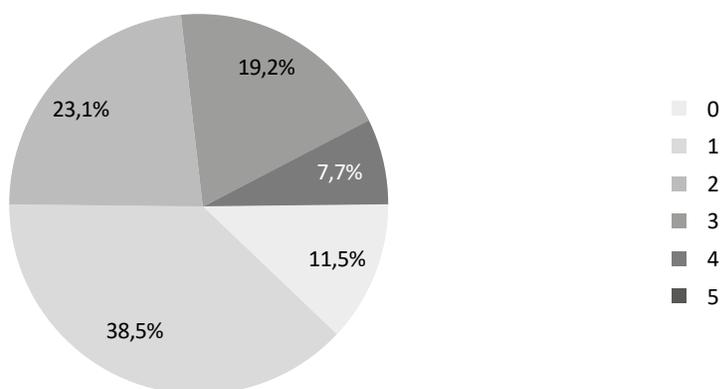
produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

No gráfico 2 os alunos informaram os graus de dificuldade encontrados na criação dos infográficos. Apesar de todos os respondentes (100%) terem declarado alguma dificuldade, as quais não foram expostas nesses números, pode-se verificar no gráfico 3 que a participação e colaboração dos grupos tiveram importância significativa na produção e apresentação dos trabalhos.

Gráfico 2 – Grau de dificuldade na criação do infográfico

2. De 0 a 5, qual foi o grau de dificuldade encontrado na criação de seu infográfico?

26 respostas



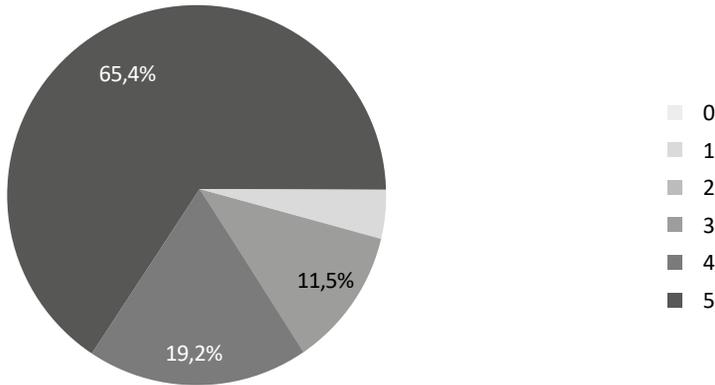
Fonte: Dados da pesquisa.

A participação dos alunos nos trabalhos realizados fica evidente no gráfico 3, uma vez que a maioria dos participantes do questionário declarou que eles colaboraram de forma muito proveitosa nas produções e nas apresentações. De fato, como professora da turma, foi possível verificar o engajamento dos aprendizes desde o início das atividades até as apresentações, na busca por informações e esclarecimento de dúvidas nos atendimentos aos grupos e individualmente e nas discussões geradas em sala de aula; bem como a disposição para realizar algo diferente do que estava disposto no livro didático, o que os motivou a participar ativamente da proposta.

Gráfico 3 – Colaboração do grupo

3. De 0 a 5, como foi a colaboração do seu grupo na produção e na apresentação de todo o trabalho?

26 respostas

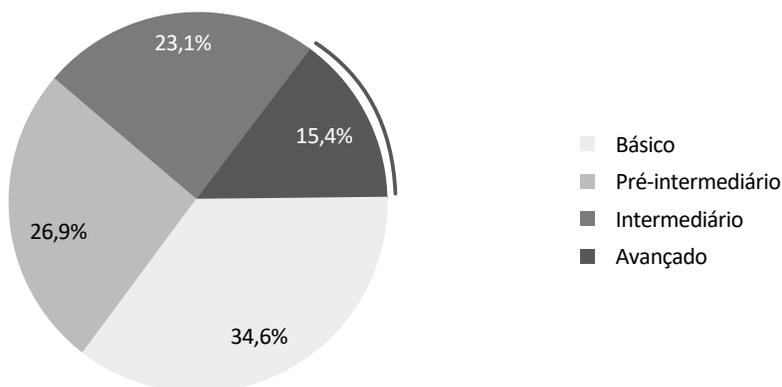


Fonte: Dados da pesquisa.

Durante todo o percurso do trabalho, realmente, foi possível trabalhar como orientadora da turma e contar com a colaboração de todos no processo (LOURENÇO, 2013), mostrando-lhes o caminho com relação às ferramentas a serem utilizadas, ajudando-lhes com curiosidades em relação à língua inglesa e deixando que eles mesmos dessem os próximos passos rumo à realização das tarefas.

Gráfico 4 – Proficiência da língua inglesa**4. Que nível de proficiência da língua inglesa você acredita ter?**

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 4 traz a pergunta sobre o nível de proficiência da língua inglesa que os alunos acreditam possuir e não é uma questão tendenciosa. Nas duas turmas havia alunos que, aparentemente, compreendiam e podiam utilizar bem o idioma, o que era observado pela professora nas participações durante as atividades orais, escritas, de compreensão auditiva e de leitura. Ao mesmo tempo, outros alunos demonstraram mais dificuldade na realização das mesmas, necessitando de monitoria mais frequente (tanto docente como dos colegas de turma). De fato, como é possível verificar no gráfico acima, a maioria dos alunos assume possuir o nível básico (34,6%) ou pré-intermediário (26,9%), enquanto 23,1% afirma estar no nível intermediário e 15,4%, no avançado.

Portanto, para a realização dos trabalhos com os infográficos, eles foram estimulados e desafiados a estar em grupos mistos e a usar somente a língua estudada o máximo que conseguissem, buscando aprimorar seu uso dos conhecimentos prévios e dos conteúdos estudados até então nas aulas, sempre com o auxílio uns dos outros e a utilização de diversos modos semióticos, como as imagens e os gestos, que podem funcionar como grandes

aliados no ensino de língua inglesa. Foi importante, então, verificar suas próprias percepções quanto ao que sabem e ao que aprenderam, o que remete ao gráfico 1.

Destaca-se, dessa maneira, a importância de promover e desenvolver atividades que funcionem como

[...] caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a fazer parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais, espaciais e os multimodais (SILVA, 2012 apud LOURENÇO, 2013, p. 7)

Com base em Ribeiro (2016, p. 38), tornou-se possível afirmar que a infografia, de fato, facilita “[...] a compreensão dos dados pelo leitor”. E notou-se com clareza esse objetivo nas autorias apresentadas, que utilizaram recursos facilitadores do entendimento das mensagens ali expostas. O estudo do gênero em aula (tanto no LD como, posteriormente, em formato digital) possibilitou que os alunos internalizassem como esse tipo de texto é produzido, como as informações devem ser dispostas ao longo dele, quais recursos podem/devem ser usados para atrair a atenção do leitor. A partir disso, eles tiveram a liberdade para criar, baseando-se em suas preferências e leituras, contando, como mencionado na metodologia, com os suportes docente e tecnológico nessa preparação.

Logo, da prática realizada, obteve-se também os seguintes resultados pedagógicos:

- 1) O trabalho com textos multimodais possibilitou que os alunos atuassem como *autores e produtores* de conteúdo;
- 2) Houve *colaboração* entre eles em seus respectivos grupos e com outros durante as produções;
- 3) Observou-se nos trabalhos a *interdisciplinaridade* com outras áreas de estudo;
- 4) Eles foram *desafiados e motivados* a cumprir as tarefas *em inglês*;
- 5) Eles *venceram* a timidez e as dificuldades para falar diante de toda a turma em inglês, apesar de limitações existentes quanto ao idioma.

- 6) As atividades realizadas contribuíram para a *aprendizagem da língua inglesa e através dela*.

Os resultados apresentados remetem aos estudos de Kalantzis; Cope (2008) e Cope & Kalantzis (2009b) sobre os multiletramentos, que apontam para a abordagem de uma variabilidade de sentidos construídos em diferentes contextos sociais e culturais. Notou-se que os letramentos multimodal, digital e crítico contribuíram para que os aprendizes trabalhassem com habilidades exigidas deles durante as produções de infográficos. Isto também foi positivo no processo de aprendizagem da língua inglesa, ajudou-lhes a superar as dificuldades encontradas, além de permitir a colaboração dos grupos nas produções e apresentações dos trabalhos.

Assim, verificou-se que os infográficos funcionaram como

[...] caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa [deixou] de ser a principal forma de produzir sentidos e passa [passou] a fazer parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais, espaciais e os multimodais (LOURENÇO, 2013, p. 7).

Por fim, as possibilidades escolhidas pelos alunos em suas autorias tiveram implicações no nível semântico e pragmático de seus textos, contribuindo na construção de significados das mensagens que desejavam passar (LIMA-LOPES, 2015).

Considerações finais

De fato, os dias atuais requerem habilidades que incentivem a colaboração, a cooperação, discussões/debates, análises críticas, produção e autoria de conteúdo. Considerar isto no ensino de inglês pode trazer benefícios diversos, facilitando a compreensão e a produção de sentido por parte dos aprendizes.

Dessa forma, as tecnologias digitais podem ser ferramentas aliadas, por meio das quais os alunos interagem e fazem conexões com a vida real. Os textos multimodais são um exemplo de como tornar essa aplicação possível, uma vez que o professor tem oportunidades de engajá-los em tarefas significativas e interessantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem ainda mais prazeroso.

Neste trabalho, apresentou-se uma noção mais ampla de texto e de como a multimodalidade pode contribuir com a construção de sentido, abrindo portas para que os alunos se tornem leitores ainda mais competentes, por meio de multiletramentos, múltiplos modos e recursos semióticos que servem de estratégias para a reflexão no processo de autoria e, mesmo, após ele. Aqui, através da língua inglesa, pôde-se produzir significados diversos, desde as escolhas feitas durante as autorias dos infográficos até suas apresentações e exposições em sala de aula.

Dessa forma, conclui-se que, de fato, o texto vai muito além de apenas palavras, compreendendo diversos modos de linguagem, e que isso deve ser mais explorado nas aulas de inglês, levando os aprendizes a ler e interpretar além do que está escrito.

Referências

- ABIO, G. Infográficos e ensino de línguas adicionais: algumas considerações. In: **Anais do XI Evidosol/VIII Ciltec Online**. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5780/5100. Acesso em: 14 jan. 2019.
- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: ARAÚJO, A. D. (Org.) **Linguagem em foco**. Revista do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UECE. v. 3, nº 5, 2011, p. 13-23.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BITENCOURT, A. P. **A multimodalidade na abertura de unidades e de capítulos em um livro didático de língua portuguesa**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- FETTERMANN, J. V. **Redesign como teoria de ensino voltada para os multiletramentos na formação de professores de inglês**. 2020. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2020.

- GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. 2016. Tese. (Doutorado em Estudos linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. **Before writing: Rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- LIMA-LOPES, R. E. de. Explorando o Significado Tipográfico em Gêneros Escritos: Potencialidades e Regularidades. In: Lima-Lopes, Rodrigo Esteves de; Fischer, Cynthia Regina; Gazotti-Vallim, Maria Aparecida. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Ied., 2015, p. 103-140.
- LIMA-LOPES, R. E. de. Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-visuais. In: **D.E.L.T.A.** v. 32, 2016, p. 325-354.
- LIMA-LOPES, R. E. de. Apontamentos sobre mídias digitais: qual caminho para o gênero 2.0? In: LIMA-LOPES, R. E. de; BUZATO, M. E. K. **Gênero Reloading**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 13-41.
- LOURENÇO, D. S. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público. In: **Anais...** (VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica), 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/06-dslourencotrabalhocompleto.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.
- RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SILVA, S. B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais. **Revista X**, v. 1, p. 61-75, 2012.
- SILVEIRA, M. R. A. da. **Produção de sentidos e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da matemática**. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

8 Tirinhas e *charges*: inovando sentidos e significados do ensino da língua inglesa em escola pública

Elane Kreile Manhães

Maria Luísa Terra Cola

Gerson Tavares do Carmo

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p137-149

Considerações iniciais

No Brasil, existe um discurso recorrente proliferando a ideia de que a escola pública não é o lugar de aprender inglês, relegando, assim, o êxito de tal aprendizagem a instituições particulares. No entanto, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica 2019, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de 80% dos alunos da Educação Básica estão matriculados em escolas do setor público.

Ora, se considerarmos que a Língua Inglesa desempenha um papel crucial do ponto de vista da globalização econômica e, principalmente, do aperfeiçoamento tecnológico vivenciado pela sociedade atual e se reverberarmos o discurso negativo sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, os números apresentados significariam que uma parte considerável de estudantes estaria alijada de acessar esse bem cultural.

Caminhando na contramão de tal cenário negativo, este projeto pretende mostrar que é possível não só desenvolver habilidades produtivas da

Língua Inglesa na escola pública, mas também ir além e mostrar que, por meio de uma abordagem comunicativa, integrando as novas tecnologias da informação e comunicação ao ensino do idioma, a aprendizagem do idioma pode ser ressignificada e compreendida como um elo na rede de pessoas capazes de expressar suas opiniões e ideias mais livremente.

Sabe-se que, para que o aprendizado de um idioma estrangeiro, no caso deste trabalho, a Língua Inglesa, seja eficaz, é necessário que o aluno pratique as quatro habilidades da língua: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*. Sendo assim, ter acesso ao conhecimento e à prática de diferentes gêneros textuais que tragam à tona possibilidades de trabalho com habilidades produtivas e receptivas é de suma importância para o desenvolvimento do aluno na aquisição de uma língua adicional. De acordo com Schneuwly (*apud* Koch, 2017, p. 61), os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.

Como dominar o gênero consiste no domínio da situação comunicativa, o trabalho com gêneros textuais pode ser bastante útil no processo de aprendizado de um segundo idioma. Sendo assim, para o projeto aqui desenvolvido, o gênero História em quadrinhos (HQ) mostrou-se bastante apropriado para o estímulo da recepção e produção textuais em inglês, pois, além de se configurar num gênero mais lúdico e atraente para os alunos, é de execução simples e objetiva, diminuindo possíveis dificuldades que os estudantes possam apresentar ao expressar suas ideias em um idioma estrangeiro. Além disso, a opção por trabalhar a produção escrita em inglês através de tirinhas de humor crítico (*comic strips*) sobre temas da atualidade tornou o ensino e o aprendizado da língua estrangeira mais relevante para o aluno na medida em que ele tomou consciência da sua capacidade de se expressar em outro idioma e teve intrinsecamente estimulados o seu pensamento e a sua expressão crítica.

Trabalhar os conteúdos de modo contextualizado é desapegar-se de um ensino meramente gramatical, formalista e com pouca ênfase no uso da língua. É inserir nos ambientes das salas de aula as práticas sociais da linguagem, que são, na verdade, os gêneros textuais que, assim como a língua, são flexíveis,

variáveis, adaptam-se, se renovam e se multiplicam (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

A execução deste trabalho contou com a participação de alunos que faziam parte de um Projeto Integrador¹ desenvolvido no *campus* avançado São João da Barra do Instituto Federal Fluminense (doravante IFF). O projeto durou cerca de oito meses e teve, como objetivo principal, despertar o pensamento criativo dos jovens estudantes, além de contradizer o senso comum de que a produção textual em Língua Inglesa se constitui numa habilidade muito difícil e inalcançável para estudantes de escola pública.

Nesse contexto, trabalhando com uma metodologia colaborativa de construção de objetivos e orientação para o seu alcance, foi criada uma parceria entre professor e alunos de modo que se revelassem potenciais que, muitas vezes, ficam ocultadas atrás de crenças proliferadas pelo senso comum.

1 A construção colaborativa do projeto: parceria entre docente e discentes

Nesta seção, apresentaremos como foi estruturado o projeto de ensino *Comic Strips&Charges: let it all hang out in drawings!*, que teve por intuito o estímulo à prática de produção textual em Língua Inglesa.

A execução do projeto foi feita primeiramente com a escolha, feita pelos próprios alunos, de temas importantes e polêmicos da atualidade. Em seguida, aos estudantes eram fornecidos insumos textual e vocabular em Língua Inglesa acerca dos temas selecionados, por meio de pesquisas realizadas em *sites* de notícias nacionais e internacionais.

Após os encontros destinados somente às leituras e discussões sobre os temas selecionados, as reuniões passaram a adentrar na prática do gênero textual histórias em quadrinhos (HQs) em inglês. Nessa etapa, foi realizada a apresentação de textos estruturados em tal gênero textual para que, posterior-

1. O Projeto Integrador, parte do Projeto-Político-Pedagógico do *campus* São João da Barra, com caráter interdisciplinar e objetivos voltados para a formação cidadã dos discentes, no momento de execução deste trabalho, era desenvolvido a partir de uma parceria entre servidores e estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado e de cursos concomitantes da instituição.

mente, os discentes produzissem aquele que seria o produto final do projeto: tirinhas de humor crítico e *charges* em inglês. Sobre essa sequência didática eleita para ser trabalhada durante a execução do projeto, Bawarshi e Reiff (2013, p. 227) relatam que:

Baseados em diversos estudos sobre a implementação curricular do modelo didático (Cristóvão, 2009; Baltar *et al.*, 2009; Furlanetto, 2009), os pesquisadores defendem que os estudantes se tornam mais aptos a internalizar estratégias de escrita ao participarem de abordagens de aprendizagem que desenvolvam capacidades cognitivas enquanto incentivam a participação em atividades sociocomunicativas. Por exemplo, as atividades de estudantes lendo e analisando gêneros e depois produzindo e compartilhando suas histórias [...] podem ensinar a interação sociodiscursiva, ajudando os estudantes a situar e negociar suas ações sociodiscursivas em relação a diversos gêneros, enquanto aprendem e praticam textos em uso autênticos.

Durante as reuniões do projeto, os alunos tiveram acesso a textos e artigos sobre temas políticos e sociais, bem como a vocabulário específico e *idioms* que deviam ser usados na produção de tirinhas de humor crítico e *charges*. A escolha de tais gêneros discursivos se deu em virtude de eles se destacarem como gêneros textuais mais objetivos e com maior apelo visual, tornando, assim, o processo de desenvolvimento do projeto mais fácil e eficaz.

Como, no ano de execução do projeto, o calendário letivo do *campus* avançado São João da Barra do IFF, *locus* de realização do trabalho em questão, era dividido em três ciclos de quatro meses, o projeto foi executado da seguinte forma: em cada ciclo, um grande tema, escolhido pelos alunos, era trabalhado, com subseqüentes produções de *charges* e tirinhas de humor crítico envolvendo o assunto eleito previamente pelos alunos.

É importante ressaltar que o projeto foi desenvolvido entre abril e novembro de 2018, com reuniões realizadas sempre nas terças-feiras, no horário pré-determinado pela Direção de Ensino da escola, das 14h10min às 15h. As reuniões não se deram sem interrupções, pois, durante as semanas de provas, que acontecem três vezes durante o ano letivo, era necessário suspendê-las para que os alunos e os espaços do *campus* ficassem integralmente dedicados

às avaliações. Além disso, houve também uma breve interrupção durante o recesso escolar, em julho.

No primeiro ciclo, o grande tema foi o PRECONCEITO, sob todas as suas formas: preconceito racial, religioso, de gênero, estereótipos de todos os tipos, etc. No segundo ciclo, a temática foi o MEIO AMBIENTE, abordando vários problemas, a saber: a crise hídrica no Brasil e no mundo, poluição, desmatamento, efeito estufa, extinção de várias espécies de animais, desastres ambientais e o problema do consumismo e seu impacto no meio ambiente. No terceiro ciclo o grande tema abordado foi EDUCAÇÃO, discutindo-se as diferenças da educação em vários países, as dificuldades enfrentadas, os desafios, bem como as experiências bem sucedidas, além de debates sobre possíveis formas de se solucionarem os problemas referentes à educação em todo o mundo.

Com o intuito de dar maior visibilidade ao projeto e estabelecer um vínculo de aproximação com o universo jovem por meio das novas tecnologias digitais, este trabalho foi desenvolvido em parceria com o projeto *Marketing digital*, também executado no *campus* avançado São João da Barra. Tal parceria viabilizou a publicação da produção textual dos alunos na página do *campus* no Facebook e também no Instagram. Assim, as produções textuais dos alunos em forma de tirinhas e *charges* em Língua Inglesa foram publicadas por esses meios digitais de comunicação.

Além disso, foi criado um perfil no Instagram do projeto *Comic strips & charges: let it all hang out in drawings!*, com o intuito de mostrar, de forma mais específica, o trabalho desenvolvido. Tal perfil foi dedicado exclusivamente à divulgação das produções do projeto, visando, ainda, à interação com os “seguidores”, dando margem à livre expressão de opiniões desses seguidores e até mesmo a contribuições na produção dessas tirinhas e *charges*, pois os comentários enviados para o perfil do Instagram proporcionaram o enriquecimento do trabalho e até travaram novos questionamentos que foram posteriormente repensados.

A ideia inicial do projeto era a de se produzir uma revista ou livro impresso ao final do ano letivo de 2018, no entanto, a publicação das tirinhas e das *charges* por meios digitais mostrou-se mais interessante e interativa, indo ao encontro do objetivo maior do projeto, que foi o despertar do pensamento crítico e a expressão e divulgação desse pensamento dos nossos

jovens alunos. Além disso, tal expressão de ideias e opiniões através dos meios digitais mostra-se mais atraente e afinada com a realidade dos jovens em plena era digital.

É importante ressaltar que tal aproximação entre jovens e instituição escolar é urgente, uma vez que não o fazer atualmente pode se constituir numa “escola fora da escola”, tal como relata Gomes (2016, p. 92). Sobre a crescente necessidade de a escola se adaptar a essa nova construção das sociabilidades, o autor ainda acrescenta que:

Há inúmeros desafios e muitas questões que a crescente organização das pessoas em redes sociais na internet traz para a escola. Talvez isso ocorra porque a pedagogia anda furtivamente no rastro da tecnologia e a instituição escolar, mais furtivamente ainda. Ou porque não há mesmo como a pedagogia acompanhar ou se antecipar à voracidade da criação tecnológica e a seus impactos em nossa vida e na educação. Enquanto tentamos entender os efeitos, as causas nos passam despercebidas. O tempo urge, e a escola vive entre o ainda não e o já passou (GOMES, 2016, p. 92).

Assim, por meio dessa aproximação viabilizada por uma rede social, os alunos não só puderam expor ideias relacionadas aos temas propostos, mas também ultrapassar os muros da escola e observar a repercussão delas em ambientes externos.

É importante destacar que, no projeto em questão, para a produção das tirinhas e *charges*, não foi necessária nem a habilidade artística para desenho, nem o total domínio do idioma, pois, com “bonequinhos de palito” e poucas expressões-chave, os alunos puderam expressar muitas ideias de forma clara e objetiva.

2 As etapas do projeto: das reflexões sobre cidadania às redes sociais, um caminho possível

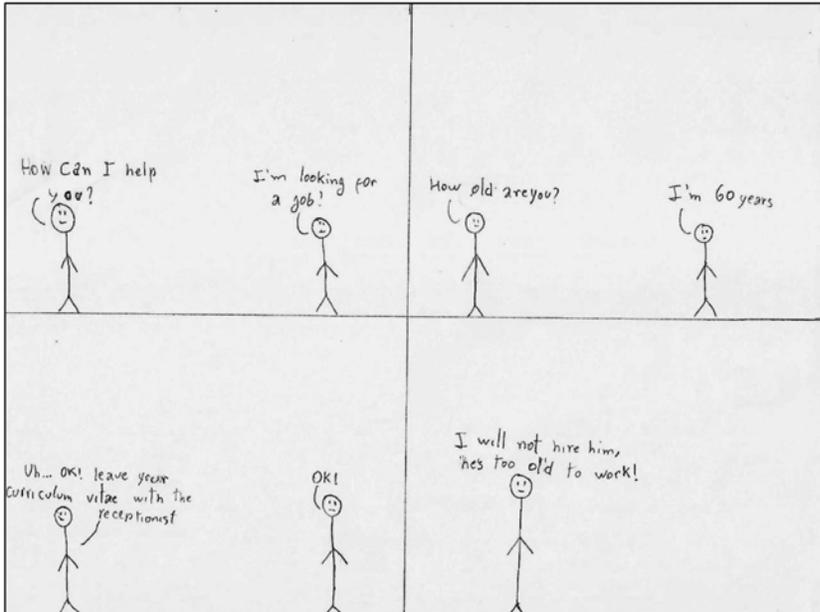
O projeto foi primeiramente desenvolvido com base no tema “preconceito”. Foram realizadas cerca de quatro reuniões com os alunos, utilizando *sites* de notícias internacionais, tais como o www.aljazeera.com, o www.bbc.com/news, o www.theglobeandmail.com, o edition.cnn.com/world, entre outros,

para o aquecimento do trabalho com a Língua Inglesa e para o levantamento de opiniões e reflexões sobre o tema.

Durante as reuniões, os alunos relatavam, em português, as pesquisas por eles feitas previamente, a pedido da professora, em aula anterior, e davam detalhes sobre o que leram, bem como expressavam também suas opiniões sobre os temas em discussão. Após esse aquecimento inicial, era solicitado aos alunos que acessassem determinados *sites* de notícias internacionais por meio de seus celulares, para a leitura de alguns artigos já anteriormente selecionados pela professora.

Dentro do tema “preconceito”, várias formas de preconceitos foram abordadas durante as reuniões, e uma delas foi a maneira como o idoso é visto e tratado na sociedade contemporânea, trazendo à tona, por exemplo, debates acerca da discriminação sofrida por essa faixa etária no mercado de trabalho, tal como é apresentada na Figura 1.

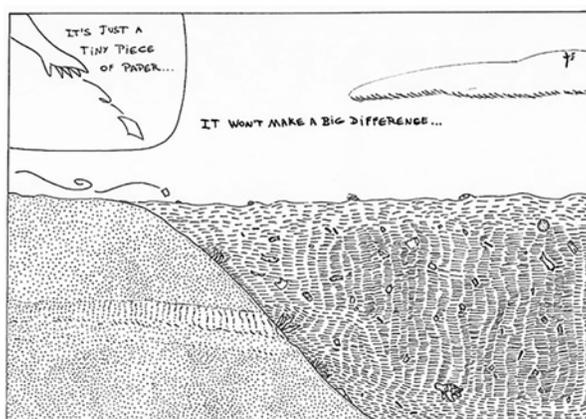
Figura 1 – *Comic strip* sobre a discriminação do idoso no mercado de trabalho



Fonte: Elaborada pelos alunos participantes do projeto.

Em seguida, o projeto partiu para a abordagem do segundo tema previsto, qual seja o “meio ambiente”. Durante essa etapa do projeto, foram realizadas oito reuniões com os estudantes, utilizando também sites internacionais de notícias internacionais, tais como a CNN, a BBC, para que os alunos percebessem e propagassem a noção da importância do papel de cada cidadão na preservação do meio ambiente para as gerações futuras. A Figura 2 revela o quanto hábitos individuais podem agravar problemas ambientais já em estágio avançado de criticidade e, ao mesmo tempo, o quanto uma pequena mudança desse hábito pode contribuir para uma melhoria significativa dessas questões.

Figura 2 – Charge sobre o impacto de hábitos individuais em questões ambientais



Fonte: Elaborada pelos alunos participantes do projeto.

No decorrer da terceira etapa do projeto, foi abordado o tema “educação” e, dentro dessa área, discutiram-se questões concernentes ao método utilizado, em geral, pela escola para abordar a miscigenação de culturas e raças presentes em nossa sociedade. Para tais discussões, foram realizadas cerca de oito reuniões com os alunos, utilizando sites de notícias nacionais e internacionais e relatos orais das pesquisas previamente feitas pelos alunos sobre o tema, com o intuito de suscitar, nos estudantes, o interesse pelo assunto e fazê-los perceber que algumas atitudes praticadas cotidianamente pouco contribuem para a verdadeira valorização das culturas diversas que compõem a

sociedade brasileira. Os alunos, assim como nas duas etapas anteriores, também pesquisaram sobre os vários aspectos a respeito da educação, a fim de levarem mais informações para discussões durante os encontros.

A Figura 3 representa como a escola vem trazendo, ao longo de vários anos, uma ideia de que a cultura indígena, apesar de ser um dos pilares da representação e da formação da cultura brasileira, só precisa ser lembrada e celebrada em um dia do ano, com gestos até um pouco carnavalescos, como o de vestir e pintar uma criança com roupas e tintas que julgamos ser semelhantes às usadas pelos indígenas. Seguindo tal raciocínio, a *charge* também revela a importância de se trabalhar, entre os jovens, o respeito a culturas diversas, pois, apesar de, quando crianças, esses jovens provavelmente terem celebrado o dia 19 de abril como o dia do índio, em outros dias do ano, ainda se propagam ideias errôneas e preconceituosas de índio como um povo de cultura inferior à cultura branca e que, por isso, não merece respeito, intensificando a violência simbólica e trazendo à tona a cultura do ódio e da violência física contra esse povo.

Figura 3 – *Charge* sobre a violência imposta ao índio



Fonte: Elaborada pelos alunos participantes do projeto.

Após o cumprimento das etapas de discussões e produções escritas do projeto, além de os trabalhos realizados pelos discentes terem sido publicados no Facebook em parceria com o projeto Marketing Digital desenvolvido no mesmo *campus* de execução deste projeto, foi criado um perfil no Instagram para exibição das *charges* e das *comic strips* elaboradas pelos alunos. Assim,

foi possível propagar as ideias dos estudantes e ampliar a arena de debates em torno dos assuntos levantados pelo projeto.

Silva e Paiva (2016, p. 51) ressaltam que “[...] a sala de aula pode ser considerada como um sistema adaptativo complexo, tendo em vista as interações dinâmicas entre seus elementos, as transformações ao longo do tempo, as influências sofridas por elementos internos e externos e sua capacidade de adaptação e de auto-organização”. Sendo assim, observando tal complexidade inerente às relações estabelecidas em sala de aula e trabalhando com a ideia de que essas relações são ainda potencializadas no âmbito das redes sociais digitais, o projeto ganhou mais força e visibilidade ao encurtar distâncias, desfazer fronteiras e esvaziar a noção de espaço por meio de sua propagação na rede.

Sendo assim, o projeto, ao tratar, de uma forma mais significativa, o trabalho com a habilidade escrita em outro idioma, no caso, o inglês, e exercitar também a argumentação e o pensamento crítico dos alunos sobre os temas abordados, viabilizou o empoderamento dos alunos, não somente no que tange à criatividade, à aquisição de vocabulário específico sobre os assuntos apresentados e discutidos e à prática da produção textual, mas também a seu crescimento como cidadãos conscientes de seu lugar e importância na sociedade.

Considerações finais

O projeto teve, como objetivo, possibilitar a criação de mecanismos de exercício da habilidade escrita em inglês, por meio da produção de tirinhas e *charges* com conteúdo de humor crítico, rompendo a ideia de que a escola pública não é o local onde se aprende uma língua estrangeira e viabilizando a construção de consciência cidadã não somente entre alunos envolvidos no desenvolvimento do projeto, mas também entre aqueles que integram o rol de amigos no *Instagram* desses alunos.

Foi possível observar que, após discussão de questões importantes da atualidade, com a provisão de insumo léxico em Língua Inglesa acerca dos temas abordados, os alunos não só ampliaram seu vocabulário em Língua Inglesa, mas também se desenvolveram como cidadãos ao lhes serem possibilitados momentos de discussões sobre assuntos que permeiam a sociedade atual.

Assim, de forma lúdica e significativa, ao trabalhar a habilidade escrita em outro idioma, foi possível, também, empoderar os alunos no sentido de despertar neles a consciência de que, mesmo não sendo fluentes no idioma, eles eram capazes de se expressar, de comunicar suas ideias e opiniões, além de influenciar outros estudantes. Pelo fato de os trabalhos produzidos terem sido publicados no Facebook e no Instagram, a influência sobre outros jovens se tornou mais eficaz, viabilizando até mesmo uma interação produtiva entre os autores e o público que curte² suas tirinhas ou *charges*.

Com as estruturas gramaticais que os alunos já tinham aprendido em sala de aula e o vocabulário, já trabalhado previamente, acerca dos assuntos escolhidos, os discentes se expressaram de forma bastante objetiva e eficaz. Essa forma mais lúdica e livre de expressão discursiva foi importante para dar aos estudantes envolvidos no projeto mais confiança no uso da Língua Inglesa, despertando-os para a sua capacidade de expressar ideias, opiniões e críticas. Desta forma, foi possível perceber, através da contextualização da escrita em inglês, o quanto o projeto em questão fortaleceu o ensino da Língua Inglesa em uma instituição pública de ensino.

Dessa maneira, o maior benefício do projeto foi a quebra de paradigmas em relação à capacidade de alunos do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino, ainda não fluentes em Língua Inglesa, de produzirem textos do gênero histórias em quadrinhos e *charges*, bem como de expressarem suas opiniões e ideias, de forma crítica, em uma língua estrangeira. É importante lembrar que, mesmo que houvesse alguns desvios gramaticais em Língua Inglesa nas produções escritas, os alunos foram capazes de fortalecer as habilidades de compreensão e produção escritas em inglês expondo suas ideias de forma clara e com bastante coerência. Em outras palavras, um dos aspectos mais relevantes do aprendizado de uma língua estrangeira, que é a capacidade de se expressar e de interagir nesse idioma, foi conquistado ao longo da execução do projeto, na medida em que este tratou não de *não* priorizar somente os aspectos formais da Língua Inglesa, dando demasiada importância às regras gramaticais, mas de ressaltar e desenvolver a capacidade comunicativa, verdadeiro propósito de se aprender uma língua adicional.

2. *Curtir* é o nome da ação utilizada pela rede social *Instagram* para representar o fato de que alguém gostou de sua postagem e que, por isso, acha que você merece uma *curtida*.

Essa prática constituiu-se num estímulo não só à produção textual, mas também à leitura em outro idioma, já que textos foram trabalhados de forma a garantir insumo teórico e léxico aos alunos. Ao serem trabalhadas as habilidades de *reading* e *writing* de forma contextualizada e orientada aos objetivos previamente acordados, foi possível desconstruir crenças perniciosas como a de que a escola pública não é o lugar onde se aprende língua estrangeira.

É fundamental pontuar que tal crença só alija e nega a possibilidade de aprendizagem desse bem cultural a uma grande parcela da população brasileira, obviamente à parcela constituída pelas camadas sociais mais carentes. Nesse sentido, crenças assim deveriam dar lugar às inúmeras possibilidades de se tornar a escola um lugar de práticas vigentes que escreverão uma nova narrativa a respeito da aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil.

Além disso, o projeto em questão mostrou que, através de ideias simples e afinadas com a realidade dos estudantes, é possível começar a mudar a forma como ensino de língua estrangeira é encarado, priorizando a ênfase no real sentido de se aprender outro idioma. Não deixando de dar a devida importância ao cumprimento do currículo escolar, é preciso que, paralelamente ao atendimento dessa exigência, se comece a priorizar o uso real da língua estrangeira, sua aplicabilidade na vida dos alunos, dando sentido ao aprendizado de outro idioma e mostrando a importância desse aprendizado na vida dos estudantes.

Apesar de o uso de novas tecnologias digitais ter sido de grande importância no projeto em questão, não se faz mister que sejam utilizados recursos tecnológicos para a execução de projetos como esse. No lugar de celulares e de *sites* nacionais e internacionais de notícias, poderiam ter sido utilizados revistas, jornais e artigos impressos em inglês, fornecidos pelo professor. Outro ponto a ser destacado é o estabelecimento da interdisciplinaridade durante a execução do projeto, principalmente em se tratando do segundo tema abordado, meio ambiente, uma vez que, como os alunos do projeto estudam no Curso Integrado de Petróleo e Gás, além de integrações com disciplinas propedêuticas como Geografia e Sociologia, eles puderam também fazer uma série de associações entre os conteúdos específicos do seu curso, com as questões concernentes aos desastres envolvendo derramamento de petróleo, por exemplo, agregando ainda mais significação ao projeto.

Uma das maiores provas de que existe a crença de que a escola pública não é local de aprendizado e prática de língua estrangeira foi o fato de pouquíssimos alunos terem se inscrito no projeto, por receio de não serem capazes de participar de um projeto de produção textual em Língua Inglesa. Esse fato foi notável, principalmente entre os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, recém-saídos do Ensino Fundamental, revelando o quanto o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas tem sido relegado a segundo plano, a ponto de se tornar precário e de deixar um legado de inseguranças e de preconceitos linguísticos em relação ao objetivo mister de uma língua: a comunicação. Um projeto de Língua Inglesa com viés lúdico e, ao mesmo tempo, político, tem o intuito de atrair os estudantes, despertar neles o senso crítico, mostrar-lhes o quanto eles são capazes de produzir discursivamente em inglês e, principalmente, fazer com que tomem gosto pelo aprendizado do idioma.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.
- GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KAEWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Recife: UFPE, 2005, p. 19-33.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2017.
- SILVA, Walkyria Magno e; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 50-68.

9 Textos multimodais como resultados do uso de metodologias ativas nas aulas de língua espanhola

Elaine Teixeira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p150-163

Introdução

O ensino e a aprendizagem de línguas têm passado por grandes transformações, uma vez que as tecnologias digitais começaram a fazer parte da vida dos estudantes, fazendo com que os professores busquem novas práticas e as adaptem ao cotidiano escolar. A exemplo, vimos que com a pandemia da COVID-19 a internet e as ferramentas digitais tornaram-se mais urgentes e necessárias às práticas dos docentes, com a inclusão do ensino remoto, que evidenciou seu relevante papel no cenário educacional.

Com tantos desafios, a escola do século XXI precisa dialogar com a globalização que tem inserido nas casas dos estudantes ferramentas digitais diversas, permitindo que eles interajam com outros usuários de várias partes do mundo em redes sociais, ou acessando a internet para aprender algo novo em algum site, por exemplo. O professor por sua vez, precisa adequar esse diálogo à sua prática, buscando recursos que aproximem o ensino tradicional do ensino pautado nas tecnologias digitais, para que o estudante seja capaz de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, signifi-

cativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Observa-se que as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano dos estudantes mesmo fora do espaço escolar uma vez que eles estão quase o tempo todo conectados a algum desses recursos, seja acessando uma rede social para enviar uma mensagem de texto, vídeos, fotos, ou seja acessando algum software para criar memes, vídeos, por exemplo.

Dessa forma, buscou-se inserir nas aulas de Língua Espanhola metodologias ativas que levassem os discentes da teoria à prática, tornando-os protagonistas no seu processo de aquisição do conhecimento. Para que as metodologias ativas fossem aplicadas nas aulas de língua espanhola, adotou-se a multimodalidade como conceito para embasar o letramento, já que textos multimodais estão presentes em vários meios de comunicação e espaços acessados pelos estudantes, também por eles já fazerem uso dessa prática - às vezes, mesmo sem saber -, ao produzir textos associativos com imagens.

Cabe ressaltar que as propostas de atividades apresentadas para o ensino da língua espanhola se fundamentam na aquisição significativa para o aluno e não meramente um ensino conteudista, pois entende-se que a inclusão linguística está no uso real que o estudante pode fazer da língua estudada, colocando em prática o aprendizado e, principalmente, respeitando as limitações, dificuldades e a multiculturalidade que o cerca.

1 Aplicando metodologias ativas

Sabe-se que a Internet e as ferramentas digitais cada vez mais fazem parte da vida dos estudantes, seja por meio de aparelhos, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* etc., seja em práticas sociais, publicando um texto ou foto em redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas, ou participando de jogos on-line. Essa realidade do mundo globalizado faz com que os docentes sejam desafiados a utilizar metodologias ativas que promovam a qualidade no processo do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa ser um lugar de aprendizagens múltiplas, que contemple a oportunidade de inserir as tecnologias digitais de formas eficazes nas práticas educativas.

Portanto, as metodologias ativas combinadas com as tecnologias digitais tornam-se cada vez mais essenciais para as práticas pedagógicas nos dias atuais, além de facilitarem a transição do ensino tradicional para o híbrido, no qual a sala de aula enquanto espaço físico é mesclado com a sala de aula no espaço digital, pois as metodologias ativas “[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4).

Muitos docentes utilizam outros espaços digitais para complementar o ensino presencial que contribuem para a autonomia da aprendizagem dos estudantes, como menciona Zacharias (2016, p. 28), ao afirmar que “A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos”. Assim, vale ressaltar que essa junção entre os espaços – físico e digital - faz com que professores e estudantes (re)pensem sobre como utilizar as tecnologias digitais tanto para ensinar como para aprender.

Dessa forma, entende-se que inserir metodologias que levem o estudante da teoria à prática pode contribuir para que ele se torne o protagonista no processo de aquisição do conhecimento como também produtor de informação, ao inserir no ensino formal atividades com ferramentas digitais. Como afirma Moran (2015, p. 39):

O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (*storytelling*), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, *blog* ou página da *web* (grifos do autor).

Portanto, as produções de textos multimodais podem comprovar a importância do uso de metodologias ativas na prática pedagógica em Língua Espanhola.

2 Ensino da língua espanhola e multimodalidade

É importante que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira dialoguem com fatores como a multiculturalidade do discente e com os multiletramentos. Com a multiculturalidade do discente, porque é importante levar em consideração o seu conhecimento sociocultural como instrumento para a construção do saber educacional. Além disso, um currículo que dialogue com a multiculturalidade contribui para a formação integral do estudante e reforça “a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais” (ROJO, 2009, p. 120).

Com os multiletramentos, porque eles podem contribuir para a inclusão de estudantes no contexto global e profissional, ao inserir no processo de aprendizagem ferramentas que serão úteis à sua formação como cidadãos capacitados para atuar não só na vida cotidiana, mas também no mercado de trabalho, como afirmam os PCN (2000, p. 11):

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual.

São muitas as ferramentas e as possibilidades de uso delas para o ensino e para a aprendizagem de línguas, mas para que haja a inclusão do estudante no âmbito das tecnologias digitais, tendo em vista uma proposta voltada para os multiletramentos, é preciso que o professor, como o mediador do processo, propicie essa inclusão. Assim,

A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

No que se refere à diversidade de linguagem dentro da pedagogia dos multiletramentos, evidencia-se a multimodalidade, já que a produção dos textos atuais exige do autor/produtor a prática dos multiletramentos, pois esses textos são “[...] compostos de muitas linguagens (modos, ou semioses) e que

exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Dessa forma, utilizou-se a multimodalidade para a compreensão das atividades propostas aos estudantes partindo do conceito da produção de textos em diferentes modos de linguagem, como nesta proposta o uso associativo da palavra com a imagem, já que “[...] a escrita terá cada vez mais a imagem combinada ao texto verbal, e os efeitos causados por essa junção produzirão mudanças sobre as formas de conhecimento” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 25).

Considerando, portanto, o contexto semiótico dos textos multimodais, por permitirem a seus criadores a possibilidade de produção autoral e criativa, corroborando o que afirmam Cani e Coscarelli (2016, p. 18): “Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido”.

O conceito de multimodalidade foi postulado por Kress e Van Leeuwen em 2001, como sendo uma forma de produção de diferentes modos de linguagem, ou seja, são várias modulações usadas para produzir uma mesma mensagem ao receptor. Um exemplo são os memes que possuem características textuais e visuais que permitem aos seus criadores variadas possibilidades de réplica. Além disso, ao criar um meme, o autor realiza uma análise de imagem e texto, para fazer com que a sua produção alcance o objetivo esperado, como afirma Ribeiro (2016, p.115):

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como completariedade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Assim, ao produzir um texto multimodal, os aprendizes entrarão em contato com as múltiplas linguagens ao mesmo tempo que esse tipo de texto exigirá deles habilidades de leitura e compreensão, e que eles “[...] percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24).

Pode-se perceber com essas considerações teóricas sobre a multimodalidade a importância de incluir textos multimodais no ensino e aprendizagem de língua espanhola. Assim, o professor estará incentivando a criatividade autoral do aluno, que, de acordo com Carvalho; Ferrarezi Jr. (2015), deve ser estimulada para que o aprendiz possa ter liberdade para produzir seus textos. Dessa maneira, ele recorre à ludicidade como um recurso para uma aprendizagem significativa para seus estudantes.

3 Produzindo textos multimodais

Os textos multimodais apresentados neste trabalho tomaram como base a implementação do uso de metodologias ativas e a produção de texto multimodal como recurso pedagógico para a prática do letramento na língua espanhola. As produções foram realizadas com estudantes da Educação Básica - 9º Ano do Ensino Fundamental II e 1ª Série do Ensino Médio.

Para que a aprendizagem seja significativa e esteja alinhada ao uso das tecnologias digitais,

Os estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeo que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de público-alvo (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29).

Além disso, buscou-se apoio nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que trazem direcionamentos para o ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito às práticas pedagógicas, diferenciando-o do contexto educacional dos cursos de idiomas, ao passo que aproxima o estudante das situações reais que contribuam no processo de aprendizagem. Segundo o documento,

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira **deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados** – simples ou complexos – **que tenham uma função discursiva determinada**. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por

exemplo. Assim, **o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas** (BRASIL, 2006, p. 144, Grifos nossos).

Para entender como as produções dos textos multimodais foram feitas, buscou-se seguir as sugestões de Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 302-303) para o ensino e para a prática do letramento na língua espanhola através da multimodalidade, de modo que contribuíssem para o desempenho linguístico e tecnológico do estudante, como:

- “criar um texto modelo no qual os estudantes baseiem seu próprio trabalho”;
- “ensinar antes o conteúdo linguístico exigido”;
- “acompanhar e providenciar o *feedback* e correções enquanto os estudantes estão produzindo os textos”.

Dessa forma foram elaborados três passos para a aplicação das metodologias ativas:

- a) Apresentação do conteúdo** – em todos os conteúdos estudados, buscou-se inserir nas atividades a prática dos multiletramentos, seja com *slides*, seja com vídeos, *softwares* de edição etc. para que os estudantes se familiarizassem com as possibilidades para a criação das suas produções.
- b) Exemplos feitos mediados por tecnologia digital** – os estudantes tiveram um modelo a seguir para que ele saiba o que o professor espera que seja feito, mesmo que ele tenha liberdade de criação, como afirmam Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015, p. 86-87): “Precisamos ensinar a eles como preparar esses procedimentos, [...]. Isso é fundamental: *ensinar a fazer*, fazer junto e não ‘mandar fazer’, como tem sido a prática recorrente nas escolas brasileiras” (Grifos dos autores).
- c) Divulgação dos trabalhos** - todos os textos multimodais produzidos foram expostos no espaço escolar, no mural da escola, e também em um repositório digital na internet, o REALPTL <<http://realptl.portugueslivre.org/realptl/>>), pois acredita-se que valorizar o trabalho discente dará a eles mais vontade em fazer o que se propõe, como afirmam Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015, p.196): “O professor deve levar esse aspecto em conta, proporcionando meios de publicidade ao que os alunos escre-

vem, o que aumenta, inclusive, a responsabilidade pelo que escreve e o prazer de produzir.”

Além disso, ressalta-se que a escolha pelo repositório digital REALPTL, que incentiva a produção e divulgação de Recursos Educacionais Abertos (REA), se deu pela importância de mostrar aos estudantes que produzir e compartilhar REA de forma adequada abre espaço para uma educação igualitária e de acesso aberto a todos os envolvidos, além de que incentivar e mostrar a sua importância para a educação torna-se quase uma tarefa que os professores necessitam cumprir ao inserir em sua prática pedagógica metodologias ativas alinhadas às tecnologias digitais.

A seguir algumas produções de textos multimodais:

Figura 1 – Texto multimodal com o gênero Meme



Fonte: <<http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1681>>

A produção da figura 1 foi realizada com estudantes da 1ª Série do Ensino Médio, tendo como tema o aspecto sociocultural e linguístico “la jerga juvenil”, conteúdo proposto para a realização da produção de texto. Os estudantes deveriam pesquisar as gírias ou expressões nas línguas espanhola e portuguesa usadas por jovens. Essas gírias e/ou expressões deveriam servir de suporte para as produções escritas/autorais, ou seja, eles deveriam ser autores/criadores e não poderiam reproduzir as gírias já exis-

tentes, criando, então, novas gírias. Em seguida, produziram os textos multimodais com o gênero *meme*.

Para auxiliá-los na pesquisa do conteúdo, no estudo do tema e na confecção do gênero digital, foi criada uma *WebQuest*¹, orientando-os com exemplos de memes com gírias e expressões tanto na língua materna como na língua espanhola, além de *sites* geradores do gênero.

É importante mencionar que a escolha pela *WebQuest* se deu por sua interface - *Introducción - Tarea - Proceso - Recursos - Evaluación - Conclusión - Créditos* - com direcionamento para cada parte do trabalho, como também a possibilidade de que sejam acrescentadas outras páginas, que, no caso desta atividade, foi a inclusão de uma página para os resultados das produções.

A atividade foi realizada em grupos e mesmo que tenham sido apresentadas aos estudantes na aba “Recursos” da *WebQuest*, as opções de sites geradores de memes, destaca-se que eles próprios quiseram ser as personagens memes, outorgando-lhes a autonomia autoral e favorecendo ainda mais a criatividade para trabalhar com textos multimodais, conforme assevera Marques (2016, p. 130):

Ao ser colocado na posição de produtor do gênero, o aprendiz assume uma tomada de posição argumentativa e tem a liberdade de ser criativo para hibridizar elementos multimodais, explorar a linguagem informal e produzir significados na sociedade contemporânea.

Essa autonomia autoral pode estar relacionada ao fato do gênero digital *meme* possuir características multiculturais muito presentes nos dias atuais estando em ambientes digitais como as redes sociais e sendo usados pelos estudantes, comprovando que o “poder semiótico” (KRESS, 2003) deles foi ampliado ao se expressarem na produção das imagens meméticas.

A produção da figura 2 foi realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II sobre as profissões na língua espanhola. Após estudarem algumas profissões, os estudantes deveriam criar verbetes em forma de cartazes

1. <https://sites.google.com/view/webquestlajergajuvenil/introduccion>

sobre elas. Para isso, foi-lhes apresentado um modelo (Figura 2) produzido com o software Canva – tanto no celular como na plataforma on-line.

Figura 2 – Texto multimodal usando um *software*



Fonte: <<http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/2323>>

Observa-se que na produção estudantil, os alunos buscaram aplicar ao texto informações que correspondiam a ele, mostrando que para criarem as modulações eles precisaram associar imagens que são características a profissão escolhida.

A proposta do trabalho na figura 3 teve como componente curricular o gênero Publicidade/ Propaganda - conteúdo do Currículo Mínimo de Língua Estrangeira no Estado do Rio de Janeiro.

Figura 3 – Texto multimodal gênero propaganda

**PREVINA-SE PORQUE
O CANCÊR DE MAMA MATA.**

**PREVÉN PORQUE EL CANCER DE MAMA
TE LLEVA A LA MUERTE.**



NOME: W [REDACTED]
A [REDACTED]
PROFESSORA: ELAINE
TURMA : 1002

Fonte: <<http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1798>>

A atividade passou por três momentos:

1. Apresentação do conteúdo em slide com informações sobre o gênero como: características, diferenças, *slogan*, exemplos de propaganda e publicidade, todas na língua espanhola. Abordou-se como conteúdo gramatical o modo Imperativo, também usado como recurso nas publicidades e propagandas - essa introdução se deu em duas aulas semanais (a disciplina na unidade escolar é obrigatória).
2. Atividade de interpretação sobre o tema.
3. Produção do material bilíngue e/ou monolíngue no laboratório de informática da escola em duplas e trios, já que não havia máquinas suficientes para cada estudante.

Para orientar aos estudantes durante a produção multimodal, instalou-se previamente em todos os computadores uma pasta criada pela professora

com as informações úteis para auxiliar aos estudantes, como o slide apresentado a eles anteriormente, outros exemplos do gênero e as imagens, previamente selecionadas e relacionadas a variados temas como a violência contra a mulher, gravidez na adolescência, contra o fumo e bebida, para a confecção da proposta, por não haver conexão com a Internet no laboratório.

Como apresentado, a produção relaciona imagem e texto, o que comprova que os estudantes compreenderam que ambos precisam estar relacionados para alcançar o público para o qual a propaganda se destinava, como afirma Marques (2016, p. 129),

O resultado desses anúncios elucida que os alunos se apropriaram do gênero para agir em uma situação linguageira real, compreendendo a linguagem publicitária e a força argumentativa que a imagem e o enunciado escrito podem produzir juntos, atingindo o seu público-alvo.

Também pode-se observar que os estudantes fizeram uso do conteúdo gramatical – o modo Imperativo – e do conhecimento curricular – o gênero Propaganda – aprendidos, ao produzirem o texto multimodal.

Observa-se na atividades apresentadas que o “poder semiótico” (KRESS, 2003) dos estudantes foi ampliado, alcançando o objetivo da proposta de aprendizagem com a prática do letramento na língua espanhola através dos textos multimodais.

Incluir metodologias ativas nas aulas permitiu que os estudantes exercessem o conhecimento adquirido ao produzirem os textos no suporte digital como forma de inclusão no âmbito das tecnologias digitais levando em consideração a autonomia autoral para as produções como afirma Moran (2018, p.4): “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, criando, com orientação do professor”

Considerações finais

Observou-se que inserir metodologias ativas na prática pedagógica contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, como foi possível verificar nos resultados das produções dos textos multimodais.

Além disso, os resultados mostram que os estudantes, ao produzirem o *meme*, se apropriaram do gênero digital ao reproduzirem no texto aspectos linguísticos vivenciados por eles, aumentando o seu poder semiótico alcançando o objetivo da mensagem, assim como nas demais produções, em que os estudantes fizeram uso de recursos visuais e para criarem os seus textos multimodais.

Por fim, buscou-se apresentar que a produção de texto multimodal levou os estudantes tanto à prática do letramento na língua espanhola, observando os conhecimentos linguísticos já adquiridos sobre o idioma e os aprendidos para a realização das atividades, como também para a prática dos multiletramentos como recurso utilizado para a promoção de sentidos para a aprendizagem.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a prática de outros docentes da língua espanhola, incentivando-os a implementarem as metodologias ativas no currículo, considerando as ferramentas que podem aproximar o ensino à multiculturalidade e promover o conhecimento não somente da língua estudada, mas também contribuir com a formação integral do aprendiz.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- BNCC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 de mar. 2021.
- CANI, Josiane Brunetti. COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-48.
- DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge, 2003.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologia e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 109-136.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In.: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. (Orgs.) Porto Alegre: Penso, 2015, p-p. 27-45.

----- **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In.: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018, p-p, 1-25.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In.: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p-p. 11 – 31.

----- **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. In.: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. (Org.) - 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p - p. 15 - 29.

10 Tecnologias digitais nas aulas de língua espanhola: o uso do Duolingo como recurso de aprendizagem

Poliana da Silva Carvalho

Jucélia Azevedo dos Santos Silva

Ezequiel Gonçalves de Paula

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p164-184

Introdução

Muitos pesquisadores vêm buscando compreender características da aprendizagem dos indivíduos e, com isso, evidenciar como aprendem. Entendemos que esse é um processo social e, portanto, suscetível a mudanças ou adaptações com o passar dos anos. Com o avanço da ciência e das tecnologias digitais surgiram também novas formas de se aprender e outras abordagens relacionadas ao ensino como, por exemplo, os cursos oferecidos a distância.

Tendo em vista o contexto do ensino remoto emergencial, por exemplo, que foi proposto devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 no Brasil, percebeu-se a urgente necessidade de adaptação das abordagens existentes, já que agora o “novo normal” tem pautado o comportamento e a vida das pessoas. Mediante tal situação, era de se esperar que o ensino-aprendizagem também passasse por transformações significativas e de grande impacto, tanto para alunos quanto para professores. Dessa forma, tornou-se essencial para a práxis docente e todo o processo educativo a apro-

priação de ferramentas que podem contribuir e agregar valores às metodologias e às estratégias já utilizadas no contexto escolar.

Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido amplamente disseminadas pelo mundo, sobretudo, no âmbito educacional, contribuindo assim para a melhoria do ensino-aprendizagem. Mais especificamente no que concerne ao ensino de língua espanhola, a tecnologia digital contribuiu consideravelmente e permitiu ao professor apropriar-se de inúmeras possibilidades que melhoram o processo de aprendizagem e que atraem os alunos. Essa abordagem, além de motivar o aprendiz, fomenta o processo individual de sua aprendizagem.

No entanto, para gerar bons resultados é importante ressaltar que o docente não deve usar a tecnologia aleatoriamente ou sem planejamento, isto é, deve-se pensar em atividades contextualizadas e que dialoguem com o que está sendo trabalhado em sala de aula. Além disso, é essencial que o professor domine com propriedade os aparatos tecnológicos, para que seu uso não surta um efeito indesejado.

Foi pensando na emergência de práticas pedagógicas inovadoras, com as quais se aposta melhorar a qualidade do ensino contemporâneo, que se assumiu neste capítulo uma postura reflexiva para investigar de que forma o Duolingo contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas aulas de espanhol, principalmente se considerarmos a carga horária semanal oferecida nas escolas regulares, que normalmente não ultrapassa duas horas/aulas.

O ponto de partida desta pesquisa foi procurar respostas para a seguinte questão-problema: o Duolingo pode fortalecer o processo de aprendizagem de língua espanhola na aquisição de competências orais e escritas dos alunos dentro e fora do entorno escolar?

Como forma de operacionalizar a pesquisa, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: i) Refletir sobre a importância das tecnologias digitais no contexto atual do ensino de espanhol; ii) Discutir a relevância da aprendizagem móvel (*mobile learning*) no processo educativo; iii) Apresentar o Duolingo como recurso complementar de aprendizagem nas aulas de espanhol.

1 Tecnologias digitais no ensino de espanhol

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) vem sendo repensado em virtude da inclusão dos alunos na cultura digital. Essa revolução tecnológica, acompanhada por diferentes gerações, convida o docente a repensar sua prática pedagógica, já que ele está diante de uma fonte que oferece possibilidades de ensinar e aprender de forma lúdica e interativa.

Desde la aparición de los primeros ordenadores (que han pasado de ser herramientas de cálculo a herramientas de información y de comunicación), numerosos investigadores en todo el mundo comenzaron a investigar y a trabajar sobre la incorporación de las herramientas informáticas al campo de la didáctica. Es así como surge la Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO), siendo sus áreas de interés la innovación pedagógica aplicada a la investigación sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de segundas lenguas. En un nivel más práctico, se interesa en la creación de entornos de aprendizaje (IZQUIERDO, 2008, p.1).¹

É notável que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) afetaram a educação de forma significativa, sobretudo, com a necessidade de implantação do ensino remoto, e, isso refletiu também no ensino de idiomas. Porém, é importante considerar que para tomar a tecnologia como apoio pedagógico, o docente deve possuir conhecimentos adequados acerca das ferramentas a serem utilizadas, ser coerente quanto aos recursos disponíveis, bem como ser consciente de seu papel de facilitador/orientador/mediador. Até porque, apenas aderir a ferramentas tecnológicas não garante a integração das TICs nas aulas de E/LE.

Conforme Bañón (2008), as TICs podem contribuir para colocar em prática as premissas dos enfoques comunicativos e, mais concretamente, do ensino

1. “Desde o surgimento dos primeiros computadores (que passaram de ferramentas de cálculo para ferramentas de informação e comunicação), inúmeros pesquisadores em todo o mundo começaram a pesquisar e a trabalhar sobre a incorporação das ferramentas informáticas ao campo da didática. É assim que surge o Ensino de Línguas Mediado pelos Computadores (ELMC), sendo suas áreas de interesse a inovação pedagógica aplicada à pesquisa sobre métodos de ensino-aprendizagem e aquisição de segundas línguas. Em um nível mais prático, interessa-se na criação de entornos de aprendizagem” (Tradução nossa).

por tarefas, posto que promovem o trabalho colaborativo entre os alunos e proporcionam contextos reais e autênticos para as atividades propostas.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que a tecnologia contribui para um processo educativo centrado no aluno, o que favorece sua autonomia. No entanto, vale salientar que ela não substitui o papel essencial do docente, que é orientar e conduzir os educandos para um aprendizado efetivo. Ela deve ser pensada como um suporte para o ensino. Assim, a tecnologia somada a um bom planejamento do professor tende a ser ainda mais eficaz.

Nas aulas de espanhol, esses aparatos tecnológicos podem funcionar muito bem, haja vista as inúmeras opções disponíveis como jogos, aplicativos, editores de vídeos, criadores de *cómic*s, entre outros. Cabe ao professor selecionar e observar as que melhor podem contribuir com a prática pedagógica e trazer bons resultados em suas salas de aula.

1.1 Desafios e oportunidades

Ao iniciar os estudos para aprender uma Língua Estrangeira (LE), seja ela qual for, o aluno se depara com muitas informações a respeito do idioma, pois aprender outra língua é também entender a cultura do outro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) postulam que o contato com uma LE contribui não apenas para o cultivo do idioma, mas estabelece além disso a compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998).

Uma pessoa que estuda determinado idioma, ainda que em nível avançado, pode apresentar certa dificuldade para comunicar-se com falantes nativos: ou por não ter contato frequente com a língua e, por isso, acaba esquecendo algumas palavras e expressões; ou, até mesmo, porque as escuta em contextos diferentes daqueles em que aprendeu, não conseguindo compreendê-las.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem de uma LE, as crenças que carregam sobre o que seja aprender um idioma e as limitações de cada um dentro da sala de aula (timidez, vergonha, entre outras), os professores se veem diante da necessidade de dinamizar as aulas de línguas, tornando-as mais atrativas e acessíveis para os alunos, a fim de que estes superem as dificuldades existentes e desenvolvam as competências comunicativas necessárias à obtenção de uma aprendizagem significativa.

Sob essa perspectiva, ressalta-se uma forma interessante e lúdica de abordar os conteúdos gramaticais em geral e desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) intrínsecas à aprendizagem de uma LE. Desse modo, a aplicabilidade das tecnologias digitais na educação traz desafios para o professor, ao mesmo tempo em que se desdobra em oportunidades para os próprios alunos, que, em muitos casos, já dispõem de muitas ferramentas tecnológicas no dia a dia, principalmente no celular.

De acordo com Enciso,

[...] la tecnología es el enriquecimiento del mundo natural, el mundo virtual constituye el espacio ideal para que los niños adquieran nuevos conocimientos y refuercen los que ya poseen, desarrollando competencias comunicativas en un idioma extranjero, que los prepara para interactuar en un mundo globalizado (2015, p.14).²

Em muitos momentos, professores de LE questionam qual deve ser (ou qual tem sido) o papel das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, pois acreditam que mais do que um lugar onde se possa ensinar um novo idioma, é necessária a inserção de metodologias inovadoras que auxiliem o aluno a alcançar autonomia no processo de construção de sua aprendizagem tanto dentro quanto fora da sala de aula. E quando nos deparamos com a ínfima carga horária oferecida na escola regular, pensamos que se apropriar dos aparatos tecnológicos como alternativa seja uma opção eficiente para garantir a qualidade do ensino.

Tendo em vista que os estudos acerca das tecnologias não são nenhuma novidade para o ensino, considerando-se o quantitativo de pesquisas que se voltam para essa temática (BAÑÓN, 2008; ENCISO, 2015; BARCELOS e TAROUCO, 2011; IZQUIERDO, 2008; BARTON e LEE, 2015; entre outros), é pertinente apontar que é dentro do ciberespaço que se encontra uma infinidade de possibilidades que propiciam o dinamismo nas aulas de LE. Isso é muito positivo, pois permite aos docentes infinitas possibilidades de explorar o mundo digital propiciando uma aprendizagem lúdica e eficiente aos alunos.

2. “[...] a tecnologia é o enriquecimento do mundo natural, o mundo virtual constitui o espaço ideal para que as crianças adquiram novos conhecimentos e reforcem os que já possuem, desenvolvendo competências comunicativas em um idioma estrangeiro, que os prepara para interagir em um mundo globalizado” (Tradução nossa).

Sendo assim, as ferramentas tecnológicas cumprem o papel de facilitar os processos de compreensão e aplicação práticas de atividades de leitura, de escrita, auditivas e conversacionais próprias de uma LE e, por sua vez, estimulam o intercâmbio entre construção de conhecimento e autovalorização dos aprendizes. Elas não substituem, porém, o papel do professor, que tem todo o preparo e didática para orientá-los quando e como devem usar essas ferramentas, ou seja, são complementares à prática, servindo como um auxílio, um suporte.

A respeito da relação dialógica entre tecnologia e aprendizagem, vale lembrar que é imprescindível a ação da escola nesse cenário. A escola precisa oferecer uma infraestrutura adequada para a integração de ambas, como sala de computadores com acesso à internet, capazes de navegar pela rede sem problemas e um bom sistema de áudio para explorar as habilidades comunicativas relacionadas à pronúncia e à escuta.

Cabe sobrelevar, ainda, que os professores devem estar preparados, pois os estudantes que buscam essas plataformas e aplicativos de ensino têm como objetivo principal obter a fluência em um idioma. Portanto, é crucial que o professor faça uma reflexão sobre sua prática docente e busque desenvolver competências tecnológicas que contemplem as necessidades atuais. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 210) salientam que

Enquanto o caráter de novidade e as virtualidades destes meios podem ser tentadores e atraentes, explorar como exatamente o uso deles pode melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos precisa ser algo trabalhado em cada situação.

Diante disso, é necessário estabelecer uma rede de conhecimento colaborativa em que todos se beneficiem e se ajudem, administrando as ferramentas e ambientes, “[...], mas não de modo tradicional, e sim de forma abrangente e inovadora”, conforme salienta Moran (2004 apud BARROS, 2016, p. 5).

2 *Mobile learning* e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Considerando o avanço dos recursos tecnológicos que se fazem presentes nas diversas esferas sociais, tais como, o mercado de trabalho, por meio

de máquinas cada vez mais desenvolvidas; a saúde, com aparelhos cada vez mais modernos nos hospitais; a educação do século XXI, que já se vê completamente envolvida com as ferramentas tecnológicas; hoje, computadores e dispositivos móveis como *tablets* e celulares (*smartphones*) invadem as salas de aula (presenciais ou remotas), fazendo parte da vida de grande parte dos educandos.

Conforme explicitado, tais ferramentas podem ser utilizadas com o intuito de inovar, trazer ludicidade a um ensino-aprendizado muitas vezes paucado apenas por recursos e ferramentas tradicionais, como o quadro, o livro didático, o caderno - que são importantes, mas, se atribuídos ao contexto tecnológico, podem estabelecer um fazer pedagógico mais condizente com a atualidade e, conseqüentemente, mais próximo do educando contemporâneo.

Barton e Lee (2015, p. 214) evidenciam que

A maioria dos professores na sociedade contemporânea não é novata em termos de tecnologia, mas teve anos de experiência com práticas digitais educacionais e informais. Ao tomar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto da sala de aula.

Nesse sentido, com o advento dos aparelhos móveis e a presença de inúmeros aplicativos digitais disponíveis para *download*, bastando apenas conexão com a internet, pode-se pensar em práticas de ensino envolvendo essas ferramentas e ensino não somente de línguas, mas de qualquer outra disciplina a qualquer lugar e hora utilizando estes aparatos portáteis.

Nesse cenário, surge uma modalidade de ensino que envolve o uso dos dispositivos móveis no contexto pedagógico conhecida como *Mobile Learning* (*m-learning*), em português, aprendizagem móvel, a qual O' Malley et al. (2003) define como qualquer tipo de aprendizado que ocorre quando o estudante não está em um local fixo, pré-determinado ou quando o aprendiz aproveita as oportunidades oferecidas pelas tecnologias móveis para adquirir conhecimento.

Quanto à aprendizagem de línguas, diversas atividades podem ser realizadas com o *m-learning*, tais como:

[...] participação em fóruns de discussão, consulta a glossários, envio de vídeos para professores, alunos e ambientes de aprendizagem, acesso a material didático, possibilidade de realizar testes e avaliações, acesso a *podcasts*, vídeos e conteúdos interativos (BARCELOS; TAROUCO, 2011, p. 228).

Gautam (2014) relata que com o *m-learning* é possível ainda estabelecer *quizzes* com os alunos, *feedback* rápido e em tempo real. Barcelos e Tarouco (2011) afirmam ainda que é o momento do aluno aprimorar o uso do seu tempo, tal como aquele na fila do banco, do cinema, trajeto trabalho e escola. Assim, aquele tempo curto que poderia “não servir para muita coisa” pode ser aproveitado com a prática de atividades no Duolingo, por exemplo, o que otimizaria a aprendizagem do aluno, já que o manteria em contato com a língua espanhola.

O *m-learning* e, conseqüentemente, os dispositivos móveis podem ajudar a desenvolver as competências básicas de uma língua estrangeira, pois as funções desses aparelhos atualizam-se e modernizam-se a cada dia. Sabota e Peixoto (2015) afirmam que os dispositivos podem trazer responsabilidade e autonomia durante as atividades, assim como contribuir para a colaboração entre os alunos no processo educativo. Da mesma forma, Knittel (2014) enfatiza que esses aparatos e suas funcionalidades fazem-nos perceber que não há razão para não utilizá-los no contexto pedagógico.

Discussões acerca do *m-learning* seguem avançando. Ainda assim, é preciso que sejam realizados mais estudos sobre o assunto. Tal abordagem deve ser considerada levando em conta a preparação dos docentes e o controle sobre o uso dos alunos, caso contrário, alguns problemas podem ocorrer, como a falta de concentração ou acesso a conteúdos inadequados para o momento da aula. Assim sendo, acreditamos que o *m-learning* pode trazer sucesso educacional à aprendizagem de LE, entretanto regras precisam ser estabelecidas e alinhadas a um bom acompanhamento pelos professores.

De acordo com Paula (2019), é importante a orientação dos professores quando os alunos estiverem em sala de aula, instruindo o acesso destes ao que diz respeito sobre a disciplina e sobre a aprendizagem, destacando além disso a conscientização da família acerca do uso responsável dos dispositivos móveis no momento em que os discentes os utilizarem de suas casas.

Dessa forma, o uso de dispositivos móveis nas salas de aulas permite um ensino sob uma vertente atual e atraente para o aluno contemporâneo, possibilitando, entre outros aspectos, na perspectiva de Barton e Lee (2015, p. 213-217): aprendizagem autônoma de línguas, compreensão das práticas cotidianas dos alunos, compreensão das práticas dos professores, consciência contínua das mudanças nas práticas dos alunos, novas pedagogias para novos tempos e instauração de políticas linguísticas na sala de aula.

Assim, os aplicativos e plataformas on-line utilizados nesses aparelhos e desenvolvidos para a aprendizagem de idiomas têm se mostrado como alternativas eficazes no que diz respeito ao processo de aquisição de uma LE. Dentre as várias possibilidades disponíveis, este capítulo analisa uma mais detalhadamente: o Duolingo.

2.1 O Duolingo e suas funcionalidades

O aplicativo Duolingo é referência quando se trata de aplicativo para a aprendizagem de línguas e, de acordo com o seu próprio site³, obtém inúmeros prêmios e destaques, entre eles, os mais recentes como: a Empresa mais inovadora - segundo o site *Fast Company* -, em 2013, 2017, 2018 e 2020, Melhores Empregadores *Startup* em 2019 e 2020 e, segue como o aplicativo de escolha dos editores na *Play Story*. Ao desenvolver inúmeras pesquisas sobre sua interface e papel no ensino de línguas, o Duolingo vem atraindo cada vez mais aprendizes e, segundo seu site, o programa já conta com mais de 300 milhões de alunos pelo mundo.

A escolha do Duolingo deu-se da seguinte forma: realizou-se um levantamento dos aplicativos voltados para o ensino-aprendizagem de LEs, mais especificamente, língua espanhola, utilizando a palavra-chave “aprender espanhol”. A partir da pesquisa verificou-se que há aproximadamente 250 aplicativos com essa finalidade. Optou-se por investigar apenas os *softwares* presentes na loja virtual *Google Play Store*, considerando, além disso, o sistema operacional Android como forma de delimitar a pesquisa e por ser um sistema bastante popular e acessível, utilizado por milhões de usuários. Nesse contexto, o Duolingo é o aplicativo de línguas estrangeiras com a maior

3. Disponível em: <https://www.duolingo.com/>

popularidade. Atualmente, apresenta mais de 10 milhões de classificações, isso quando somadas todas as estrelas validadas pelos usuários, ou seja, de uma a cinco estrelas, além de 4,6 como nota.

Segundo Paula (2019), é uma plataforma gamificada criada pelo guatemalteco Luis Von Ahn, diretor executivo do Duolingo, empreendedor e professor associado na Universidade Carnegie, e por Severin Hacker, formado em Ciência da Computação na ETH Zurich (Instituto Federal de Tecnologia Suíço) no ano de 2006 e doutor pela Universidade Carnegie Mellon, em 2014, na qual, ao lado de Luis, criou o aplicativo.

O Duolingo tem se mostrado inovador no que diz respeito à aprendizagem de LE: apresenta-se em forma de jogo para seus usuários, instigando-os a jogar para avançar os níveis. Logo, cada lição representa uma fase ou etapa a se passar e, ao concluí-la, outra lição é desbloqueada, fazendo com que o jogador avance um nível no idioma escolhido para aprender determinada língua proposta e acompanhar seu progresso diário. Possui um sistema de aprendizado que oferece um ensino gratuito e de qualidade, que mistura conceitos de gamificação e inteligência de dados para personalizar a aprendizagem daqueles que almejam aprender um novo idioma.

O acesso à plataforma pode se dar por meio do aplicativo ou pelo endereço eletrônico www.duolingo.com e, para iniciar os estudos, o primeiro passo é criar uma conta e escolher o(s) idioma(s) que se deseja aprender. Na versão para brasileiros, é possível estudar Inglês, Espanhol, Francês, Alemão ou Esperanto. Em seguida, o usuário deve selecionar o objetivo, motivo pelo qual deseja aprender a língua escolhida, tendo opções como: carreira, estudos, viagens, exercício mental, família e amigos, cultura, entre outras situações. Atualmente na língua espanhola, por exemplo, ao marcar a alternativa “estudos”, o estudante entrará em contato com mais de cinco mil palavras e 15 mil frases dentro do idioma, passando por conteúdos como pedir comida, dar e pedir instruções. Vale mencionar que o aluno pode começar pelo nível básico ou fazer um teste de nivelamento, caso tenha algum conhecimento prévio do idioma definido para estudar.

Ao acessar a plataforma pelo computador ou pelo aplicativo nos *smartphones*, as lições, que são divididas por tópicos ou habilidades, são apresentadas sequencialmente, em grupos, passando por conteúdos mais básicos como saudações; o nível intermediário com advérbios, aquisição de vocabulário,

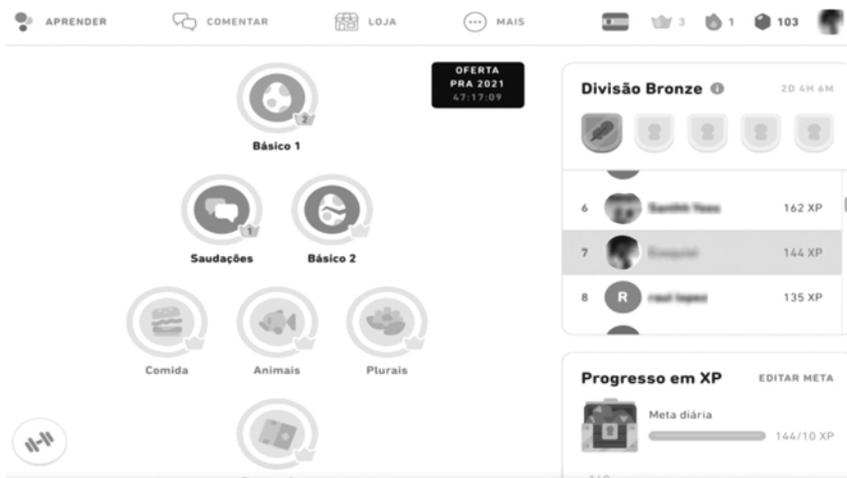
até os mais complexos, como os tempos verbais, condicionais, etc. Tudo em um ritmo personalizado. O aluno só avançará se conseguir completar as lições anteriores. O objetivo é passar por todas as unidades e dominar as atividades do idioma em foco.

Ainda, de acordo com Paula (2019), em cada unidade, o usuário deve completar um nível, por meio de uma série de exercícios, para assim conquistar uma coroa. Ao ganhá-la, a unidade temática posterior é desbloqueada e assim sucessivamente. Destaca-se que o estudante pode conquistar várias coroas em uma mesma unidade. Dessa forma, ele pratica determinada lição, revisa o que aprendeu, aumenta sua pontuação, o que o faz garantir energia no jogo, representada pelo desenho de um pequeno coração. Outra característica desse uso é que:

Quando a energia ficar baixa, é sinal de que o aprendiz deve voltar e praticar as lições. Os pontos no Duolingo são denominados de 'XP' (*experience point*) e ao completar uma lição, mais 'XP' são contabilizados, significando ainda que o nível de linguagem aumentou (PAULA, 2019, p. 94).

Logo, à proporção em que se realizam as atividades, a barra de progresso que cada tópico possui fica com o preenchimento na cor dourada, sendo o registro de todo o progresso salvo automaticamente. Isso significa que o aluno alcançou o domínio da unidade que praticou. A Figura 1 ilustra o grupo de unidades e temáticas e suas práticas.

Figura 1 – Grupo de unidades e suas práticas

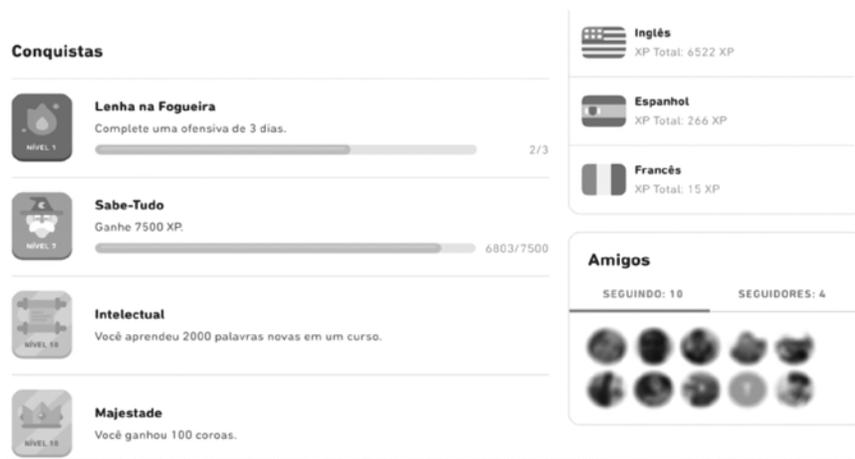


Fonte: Plataforma Duolingo

O Duolingo utiliza uma abordagem orientada por meio de dados e voltada à educação. Portanto, a cada passo, o sistema verifica em quais questões os usuários tiveram dificuldade e que tipos de erros foram cometidos. O sistema, então, agrega os dados e os customiza a partir dos padrões que foram identificados. Assim, o aprendiz é estimulado a praticar constantemente os conteúdos estudados. Tem-se ainda, ao lado direito da interface da plataforma e clicando sobre o próprio perfil do aprendente, informações importantes quanto à aprendizagem durante a prática do idioma, dias e horas de ofensivas⁴ e uma parte em que se pode verificar os amigos pelo Facebook, a fim de iniciar uma competição entre os participantes. Um convite pode ainda ser feito a outros usuários. A figura 2 ilustra o que foi relatado. Observe:

4. As ofensivas correspondem ao número de dias em sequência que o aprendiz alcança sua meta de pontos (XP); a meta pode ser redefinida sempre que o usuário quiser, bastando apenas clicar sobre a ofensiva. Elas servem ainda para manter o usuário ativo e praticando as lições na plataforma (PAULA, 2019, p. 94).

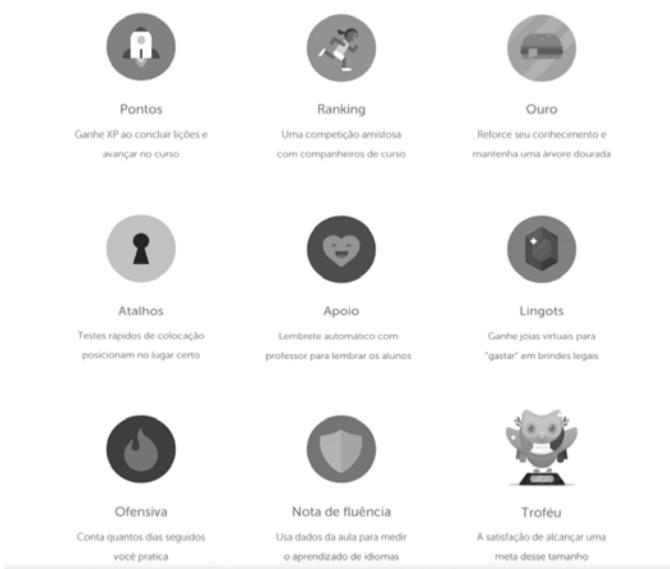
Figura 2 – Conquistas do usuário



Fonte: Plataforma Duolingo

É sabido que um dos princípios para a aprendizagem de qualquer idioma é a motivação, pois é algo intrínseco a cada ser humano. Por isso, visando manter o interesse dos aprendizes, o Duolingo busca oferecer várias vantagens ou bonificações para que seu público-alvo se mantenha ativo e entusiasmado a praticar o idioma. Assim, a Figura 3 ilustra as estratégias motivacionais utilizadas pela ferramenta.

Figura 3 – Bonificações



Fonte: Guia para líderes em educação

Com seu crescimento e popularidade, o Duolingo ganhou destaque. A equipe responsável decidiu, então, adaptá-lo à sala de aula, dando origem ao Duolingo para Escolas. A diferença agora é que o professor pode criar suas turmas e passar a monitorar seus alunos mais de perto, enviando-lhes atividades, reforçando o vocabulário, caso apresentem alguma dificuldade, e acompanhando o progresso de cada um. Isso é muito bom, pois se sabe que no dia a dia é quase impossível assistir o aluno individualmente, principalmente se a turma for muito grande. Dessa forma, as aulas de línguas estrangeiras ficam mais dinâmicas e atraentes para os alunos. As Figuras 4 e 5 mostram o ambiente do Duolingo voltado exclusivamente para interação do professor com sua(s) turma(s).

Figura 4 – Tela da turma criada



Fonte: Plataforma Duolingo para escolas

Figura 5 – Tela do Duolingo para escolas



Fonte: Plataforma do Duolingo para escolas

Há também outras sugestões para o usuário desfrutar e conhecer, como o mural de conversas. Esse mural foi criado com o intuito de estabelecer a aproximação entre os jogadores de culturas e lugares diferentes, além de proporcionar troca de perguntas e respostas entre eles, de comentários acerca das atividades realizadas, entre outras vantagens. No entanto, para realizar

os *posts*, é necessário seguir toda uma regulamentação prevista no manual da plataforma, atentando para os critérios lá estabelecidos.

Além desse aspecto, o tópico “Palavras” disponibiliza um recurso em que todas as palavras aprendidas no decorrer das atividades praticadas ficam arquivadas no sistema e, se este detectar que o aluno cometeu erros ao escrevê-las, ele contabiliza a dificuldade e leva o aluno a exercitar, como se verifica na Figura 6.

Figura 6 – Tela das palavras aprendidas

Palavras aprendidas em espanhol
739 palavras

Palavra	Categoria gramatical	Última prática	Grau de confiança
agua	Noun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
carta	Noun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
nosotras	Pronoun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
la	Determiner	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
yo	Pronoun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
persona	Noun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
diario	Noun	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■
las	Determiner	3 anos atrás	■ ■ ■ ■ ■

Repetição espaçada
Os algoritmos de Duolingo determinam quando você deve praticar as palavras para que fiquem em sua memória.

- ■ ■ ■ ■ Muito bom
- ■ ■ ■ ■ Bom
- ■ ■ ■ ■ Hora de praticar
- ■ ■ ■ ■ Muito ruim

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativa

Fonte: Plataforma Duolingo

Com a prática diária, o aluno ganha moedas virtuais denominadas *lingots* para gastar com os brindes disponibilizados na loja virtual do Duolingo, como bloqueio de ofensivas, dobro ou nada, prática com cronômetro, *quiz* de espanhol, acessórios para o *personal trainer*, entre outros. A Figura 7 ilustra a loja virtual disponível na plataforma.

Figura 7 – Loja virtual



Fonte: Plataforma Duolingo

O *personal trainer* do Duolingo é uma coruja verde, que acompanha e sempre alerta seus alunos quanto aos treinamentos do idioma. O aprendiz pode delimitar a meta diária que deseja cumprir, da básica à intensiva, e pode alterar quando desejar, como se verifica na ilustração da Figura 8.

Figura 8 – Tela para escolha de meta



Fonte: Plataforma Duolingo

Após aderir ao Duolingo para escolas e utilizá-lo em sala de aula, o docente recebe uma certificação de reconhecimento, intitulada como “Educador Certificado Duolingo” disponibilizada na plataforma para escolas, conforme pode ser visto na Figura 9.

Figura 9 – Tela para obtenção de certificado



Fonte: Plataforma Duolingo

De fato, como foi possível observar, o Duolingo oferece boas possibilidades ao contexto da educação, é otimizado a cada ano que passa, aposta por meio de suas funcionalidades na interação, além de lançar mão da ludicidade e valorizar o *feedback* nas atividades, mantendo o usuário ciente do que acontece à medida que conclui tarefas, como apontado por Paula (2019). O aplicativo traz informações durante os exercícios, como “Correto!” e mensagens de incentivo, como “Parabéns! Bom trabalho!”, com o intuito de manter o aluno bem informado e engajado no momento de sua prática. A versão para escolas permite, ainda, uma resposta imediata do professor da turma sobre o desempenho dos estudantes, sua evolução e metas estipuladas.

Por fim, destacamos que o Duolingo facilita a prática de línguas estrangeiras, como a língua espanhola, abordando, portanto, competências linguísticas essenciais para a aprendizagem, uma vez que suas tarefas focam principalmente no ouvir, falar e escrever (PAULA, 2019).

Considerações finais

A partir da presente pesquisa, pôde-se perceber e refletir sobre o quão importante é o papel das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Dentre as várias características e funcionalidades analisadas no recurso didático escolhido - Duolingo -, notou-se que ele é um aplicativo que promove o trabalho colaborativo entre os alunos, visto que eles podem ajudar uns aos outros durante o cumprimento das tarefas; além disso, a ferramenta proporciona um contexto real, autêntico e personalizado que pode instigar a autonomia para aquisição de uma segunda língua, ensinando o aluno a ser cada vez mais autônomo.

Reafirmamos, ainda, que as tecnologias têm sido valiosas ferramentas para a aprendizagem de LE dos alunos, na incursão a língua espanhola. Contudo, elas não substituem o papel do professor, muito menos as aulas presenciais, mas os complementam significativamente.

Nessa perspectiva, verificamos que o Duolingo é uma importante ferramenta tecnológica que pode ser manuseada tanto dentro quanto fora da sala de aula, em que os alunos interagem com pessoas de outras partes do mundo por meio do jogo, têm a oportunidade de compartilhar suas experiências com seus colegas de turma, pois a plataforma permite esse tipo de interação, e refletem sobre a possibilidade de usar o computador ou o celular como instrumentos tecnológicos capazes de auxiliá-los na apropriação do conhecimento.

Ante o exposto, conclui-se, portanto, que o *m-learning*, potencializado por aplicativos como o Duolingo, conquista cada vez mais espaço no âmbito educacional, principalmente no contexto vigente. O momento é de apostar em tais mídias e programas, alinhá-los às práticas de sala de aula, pois acredita-se ser o caminho para o êxito da educação.

Referências

- BAÑÓN, Cristina Peralta. **El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE**. Instituto cervantes de São Paulo, 2008. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

- BARCELOS, R. J. S.; TAROUÇO, L. M. R. Educação e mobile learning: novas oportunidades. In: CARVALHO, A.S.; BASTOS, H.P.P.; LEITE, M.L.F.T.T.; COSTA, R.G. (Orgs.). **Educação e tecnologia**. Um percurso interinstitucional. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2011. p.169-183.
- BARROS, Lorrana da Rocha *et al.* **O uso da plataforma duolingo como ferramenta de aprendizado da língua inglesa no lied da escola estadual prof. Gabriel Almeida Café**. Edição nº5/julho - dezembro/2016. Disponível em: <http://www.iesap.edu.br/?p=pagina&cod=2016121519084472>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Linguagens e tecnologias, tradução Milton Camargo Mota).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUOLINGO. **Guia para líderes na educação**. Edição 2016. Exclusivo para Educadores Duolingo. Disponível em: <https://schools.duolingo.com/help>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- ENCISO, D. M. A. **Evaluación de la herramienta Duolingo en el aprendizaje del inglés en niños de tercer grado**. Universidad Católica de Manizales, Armenia, Quindío, agosto de 2015.
- GAUTAM, A. Mobile Learning; An Effective Way of Teaching and Learning English Language. **International Journal on Studies in English Language and Literature**. v. 2, p. 50-52, 2014. Disponível em: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v2-i5/7.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- IZQUIERDO, Narciso M. C. **La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)**. Jaén, Espanha, 2008. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- KNITTEL, T. F. **A utilização dos dispositivos móveis como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula**. 2014. Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- O'MALLEY, C. et al. Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. **MOBilearn deliverable D**, v. 4, 2003.
- PAULA, E. G. de. **Mobile learning: o ensino-aprendizagem de língua inglesa e de suas competências linguísticas a partir da análise de aplicativos móveis**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes, p. 168. 2019.

SABOTA, B.; PEIXOTO, S. M. **Busuu e Babel**: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 167-189, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/14930/13618>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SIEMENS, George; FONSECA, D. E. L. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para la era digital. Edição 2004. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Conectivismo:+Una+teor%C3%ADa+de+aprendizaje+para+la+era+digital.. Acesso em: 19 abr. 2017.

11 Permanência no ensino superior: um estudo com licenciandos em matemática de um instituto federal

Mylena Simões Campos

Laís Scorziello Feitosa da Silva

Fábio Bueno da Silva

DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p185-200

Introdução

Pesquisar sobre a permanência dos estudantes no meio universitário ainda é uma prática recente. É o que apontam os estudos de Primão (2015, p. 30) e Costa e Dias (2015, p. 59). Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esclarece Primão (2015, p. 38), intensificaram-se as pesquisas voltadas ao ingresso de estudantes na educação superior, configurando-se, assim, em poucas com o foco na permanência. No entanto, quando essa é a temática de pesquisas, grande parte delas tem o objeto de estudo centrado no perfil socioeconômico do universitário.

A não permanência – ou evasão – nas Instituições de Ensino Superior (IES) traz consequências não só para os alunos, mas para a instituição, sociedade (FILHO *ET AL*, 2007, p. 642; GOULART; CHAVES, 2016, p. 02) e aos membros da instituição (GOULART; CHAVES, 2016, p. 03). As perdas de estudantes que iniciam um curso, mas não terminam, são desperdícios sociais e, sobretudo, econômicos. Filho *et al* (2007, p. 642) lembram que a eva-

são, no setor público, são recursos investidos sem o devido retorno. No setor privado, os autores continuam, é uma importante perda de receita.

Especialmente nos cursos de licenciatura, Goulart e Chaves (2016, p. 05) advertem que a baixa atratividade pela profissão docente é um ponto a ser considerando quando se trata de evasão, principalmente se levar em conta a remuneração paga aos professores. Além da má remuneração, Salas *et al* (2020, p. 12) destacam que, no Brasil, a visão do professor como um profissional com muito trabalho e sem tempo, pode contribuir para afastar jovens do curso. À vista disso, faz-se necessário realçar a importância de se desenvolver pesquisas na formação inicial do professor de matemática, principalmente porque grande parte dos estudantes de licenciatura não permanecem no curso (BITTAR *et al*, 2012, p. 01).

Sendo assim, a pesquisa que inspirou este capítulo teve como interesse de estudo a formação inicial do professor de matemática, no que se refere à sua permanência no Ensino Superior. Para tanto, objetivou-se responder: o que contribui para que os licenciandos permaneçam no curso de Matemática do Instituto Federal pesquisado?

Para responder à pergunta, apresentam-se, inicialmente, o referencial teórico no qual baseou-se esta pesquisa e, em seguida, a metodologia sobre a qual delineou-se este estudo. Por fim, discutem-se os dados e são feitas as considerações finais.

O referencial teórico é dividido em duas partes, no qual se abordam, em um primeiro momento, discussões sobre a permanência dos estudantes na universidade. Em sequência, discute-se sobre a evasão nos cursos superiores, principalmente os de licenciatura.

1 A Permanência no Ensino Superior

Para compreender o que venha a ser permanência é necessário superar o conceito limitado de permanecer – continuar, manter ou prosseguir – nos estudos. Mais que isso, permanência contempla

[...] o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter um estudante e, também, como a resultante de diversos fatores que levam o estudante decidir permanecer num curso su-

perior no qual ingressou, até concluí-lo (CISLAGHI, 2008, p. 66).

Os fatores que viabilizam a permanência dos alunos nos estudos, a fim de que ele os conclua, são variáveis e complexos. Cislighi (2008, p. 761) contribui nesse sentido, ao afirmar que permanecer na educação superior e concluí-la são ações determinadas por vários elementos que envolvem recursos humanos e econômicos. Assim, Salas *et al* (2020, p. 23) também reconhecem que as razões que levam os estudantes a não concluírem o Ensino Superior se relacionam aos seus próprios perfis socioeconômicos. Costa e Dias (2015, p. 56) detalham um pouco mais sobre as dificuldades financeiras dos universitários, destacando a falta de recursos para a compra de livros e a participação de atividades e eventos extraclases.

Esses mesmos autores afirmam que entre os fatores elencados para justificar a evasão/permanência, costuma se sobressair a questão econômica (COSTA; DIAS, 2015, p. 56). No entanto, eles também trazem, na pesquisa, discussões contrárias às de Cislighi (2008, p. 761) e Salas *et al* (2020, p. 23):

[...] em entrevista à Revista Ensino Superior (outubro/2013, p.31), a diretora acadêmica da Faculdade Santa Marcelina, Sueli de Moura, afirma que nem sempre esse é o principal motivo: “nas pesquisas internas, o item “não tenho condições financeiras” aparece em primeiro lugar, mas quando o aluno realmente gosta do curso e quer ser um profissional da área, conseqüentemente recursos (COSTA; DIAS, 2015, p. 56).

O que se traz aqui são diferentes discussões sobre permanência estudantil, no que dizem respeito à dificuldade financeira do universitário. Sendo assim, esse pode ser (ou não) um fator que possibilita a permanência do estudante na universidade.

Dentre as contribuições para a permanência estudantil, as características internas às IES, suas políticas e práticas são apontadas por Salas *et al* (2020, p. 23). Esses autores chamam a atenção para o papel da instituição frente à permanência dos alunos nos espaços de educação superior. Para eles, além de garantir programas de apoio financeiro a estudantes identificados como carentes, as instituições devem planejar políticas a partir de um olhar para

si próprias – um olhar reflexivo e crítico para que contextos e que práticas propiciam a permanência dos estudantes.

A infraestrutura ofertada pela IES, como biblioteca, refeitório, e auxílio a moradia, ao transporte e apoio a estudantes com deficiência física são apontadas por Costa e Dias (2015, p. 56) como ações que partem das IES para assegurar a permanência estudantil. Especialmente para as IES públicas, os autores sugerem algumas intervenções, como ampliação das condições de acesso, acompanhado de estrutura de apoio que garantam a permanência e possibilitem a superação das carências da formação básica.

Sendo assim, a permanência na universidade não se constitui uma responsabilidade assumida somente pelos estudantes, mas pela IES, por meio de ações que assegurem a continuação desses na vida acadêmica.

A proximidade entre os colegas e os professores contribui com a integração acadêmica e social do discente, aumentando a possibilidade de sua permanência, segundo Astin (1984) e Tinto (2002). A relação entre o aluno e o professor (PRIMÃO, 2015; SALAS *et al*, 2020) e com o coordenador de curso (SALAS *et al*, 2020) também aparece a favor da permanência estudantil. Além disso, as estratégias docentes para ensinar os conteúdos do curso podem incentivar os universitários a continuarem com os estudos, segundo Salas *et al* (2020). Nessa mesma direção, Costa e Dias (2015) avançam, trazendo agora o foco para a formação de professores do Ensino Superior. Para eles, é fundamental que essa formação contemple a valorização dos diferentes perfis dos sujeitos que venham a ingressar nas universidades.

De acordo com Goulart e Chaves (2016), o estudante não consegue se sentir à vontade e não tem coragem para mudar de curso, movido, então, por um sentimento de fracasso pessoal. Por outro lado, o estudo de Salas *et al* (2020) demonstra que muitos universitários apontaram a resiliência individual como um motivo para permanecerem no curso. Além disso, muitos fizeram menção mais ao seu próprio papel enquanto estudante do que as políticas institucionais.

Nesse sentido, Primão (2015) revela que a qualidade educacional oferecida pela IES também configura como um fator que favorece a permanência dos universitários. Ainda, ações promovidas por ela, projetos de pesquisa e extensão, monitorias, por exemplo, podem influenciá-los a seguir no curso rumo à sua conclusão.

Sendo assim, as razões que levam os estudantes a permanecerem nos estudos e concluí-los são de cunho pessoal e institucional. Eles enfrentam circunstâncias próprias às suas vidas, pessoais e subjetivas, que propiciam ou não a sua continuação na universidade. Em contrapartida, as IES desenvolvem políticas específicas e próprias que podem contribuir com a permanência estudantil na educação superior.

2 Evasão no Ensino Superior

Falar de permanência requer tecer discussões contrárias a ela e pensar também na evasão. Isto, porque há uma relação estreita entre esses dois termos, uma vez que se compreende a evasão como a não permanência nos estudos. Assim sendo, entende-se a evasão como o abandono ou a desistência do estudante em prosseguir no ensino superior (GOULART; CHAVES, 2016).

Embora as causas que levam à evasão ainda não estejam muito bem compreendidas, há diversos estudos que buscam entender as causas de tais problemas. De acordo com Filho *et al* (2007), por exemplo, as expectativas do aluno em relação ao curso e à sua formação, a relação do estudante com a instituição, o investimento financeiro e a falta de tempo para se dedicar aos estudos são, na maioria das vezes, os principais fatores que desestimulam o estudante em relação à conclusão do curso. Costa e Dias (2015) também sinalizam algumas causas, como condições econômicas, dúvidas em relação à opção de curso escolhido, entre outros. Na pesquisa de Salas *et al* (2020), a opção de curso também aparece como um fator que contribui na evasão.

Goulart e Chaves (2016) apontam que os motivos que levam alunos a evadirem de seus cursos superiores se relacionam ao fato de que muitos alunos são, também, trabalhadores e quando vão estudar, o cansaço físico e mental pode levá-los a não permanecer na rotina acadêmica. Nessa perspectiva, Salas *et al* (2020) completam que os alunos trabalhadores vivem o meio acadêmico somente – ou, pelo menos, quase exclusivamente – nos momentos de sala de aula. A falta de tempo para os estudos, comprometida pelo trabalho, pode fazê-los apresentar dificuldades para acompanhar as matérias do curso, levando-os a evadirem.

Especialmente nos cursos de licenciatura, Chaves (2014) reconhece que a forma de organização das matrizes curriculares pode ser um fator que con-

tribui para a evasão universitária logo no início do curso. Assim também, Goulart e Chaves (2016) enfatizam que muitas disciplinas relacionadas aos saberes específicos, como matemática e física, por exemplo, são distribuídas na primeira metade da Licenciatura em Matemática, sendo associadas a uma elevada carga horária, o que contribui para repetições sucessivas nessas disciplinas. Essas repetições podem ser um dos principais fatores que influenciam na desistência, segundo Goulart e Chaves (2016).

Quanto às dificuldades nas matérias dos cursos de licenciatura, Goulart e Chaves (2016) destacam as das áreas de Ciências Exatas e da Natureza. Para eles, muitos alunos completam o Ensino Médio sem dar muita importância aos estudos, e quando começam a frequentar a graduação, essas dificuldades oriundas do ensino básico acabam atrasando o rendimento dos mesmos. Dessa forma, Costa e Dias (2015) destacam que a adaptação a um novo sistema de ensino – superior, nesse caso – pode configurar em uma dificuldade, pois faltam nos universitários conhecimentos prévios formais e informais.

O status da profissão também entra na lista de motivos que levam à evasão estudantil, segundo Goulart e Chaves (2016). A docência, por exemplo, é vista como uma profissão pouco atrativa (BITTAR *et al*, 2012), se levar em conta a remuneração paga a esse profissional, tal como apontam Salas *et al* (2020). Como consequência disso, Goulart e Chaves (2016) sinalizam a escassez de profissionais da educação e realçam a importância de investimentos para atrair jovens para a profissão docente, sobretudo da área de Ciências Exatas.

Sendo assim, faz-se necessário que as IES compreendam quais motivos levam os universitários a desistirem dos cursos de licenciatura (e permanecerem neles), como o de matemática, por exemplo, a fim de orientar ações pautadas de combate à evasão acadêmica.

3 Metodologia da Pesquisa

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2018), no ano de 2018, havia 148 estudantes regularmente matriculados no Curso Superior de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal pesquisado, dos quais, 47 participaram desta pesquisa – cerca de 31,76%.

Para atender à questão problema deste trabalho – o que contribui para que os licenciandos permaneçam no curso de Matemática do Instituto Federal pesquisado? –, utilizou-se o método de pesquisa exploratória. Segundo Gil (2010, p. 41), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Na maioria dos casos, esclarece o autor, ela envolve um levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2010).

Considerando as características da pesquisa exploratória aqui mencionadas e o objetivo traçado, que é identificar os motivos que contribuem para que os licenciandos permaneçam no curso de Matemática de um Instituto Federal, decidiu-se utilizar um questionário. Isto, porque Gil (2010) o considera como um conjunto de questões a serem respondidas pelos pesquisados. Além de garantir o anonimato, o questionário é o meio mais rápido de obtenção de informação (GIL, 2010), o que justifica, também, a escolha dessa técnica, visto que, em 2018, como dito anteriormente, o Instituto Federal pesquisado contava com 148 estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Matemática, os quais foram o foco desta pesquisa. Durante sete dias, o questionário foi disponibilizado para os universitários de forma on-line via *Google Forms*, enviado por meio de redes sociais

Sendo assim, esta pesquisa pode ser delineada como quali-quantitativa. Tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa se preocupam com o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio de uma entrevista ou questionário, já na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos (KNECHTEL, 2014).

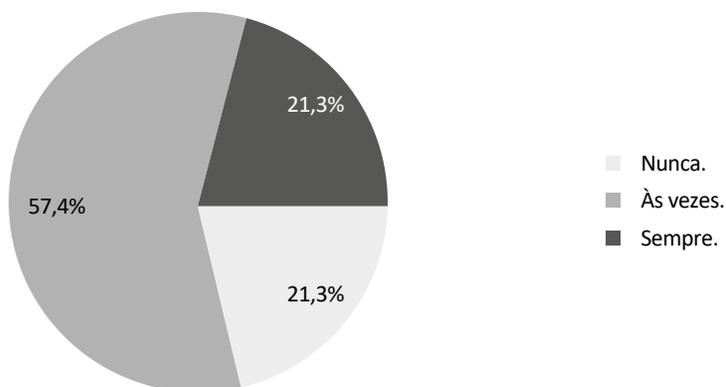
Segundo Gil (2010), a elaboração do questionário consiste, basicamente, em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Por esses motivos e considerando o objetivo deste trabalho, elaborou-se as seguintes perguntas: 1) Você já pensou em desistir do curso de Licenciatura em Matemática?; 2) Qual é a sua maior dificuldade para continuar no curso?; 3) Na sua opinião, qual o principal motivo de evasão do curso?; e 4) Por que você permanece no curso de Licenciatura em Matemática desse Instituto Federal? Na análise dos resultados foram utilizados os referenciais teóricos eleitos para a investigação, a fim de dialogar com a teoria existente sobre o assunto estudado.

4 Resultados e discussões

Para compor esta análise de dados, foram utilizados os gráficos que surgiram a partir das respostas ao questionário. O Gráfico 1, a seguir, refere-se à pergunta “Você já pensou em desistir do curso de Licenciatura em Matemática? ”, com a qual objetivou-se saber se os alunos já cogitaram não permanecer no curso.

Gráfico 1 – Você já pensou em desistir do curso de Licenciatura em Matemática?

47 respostas

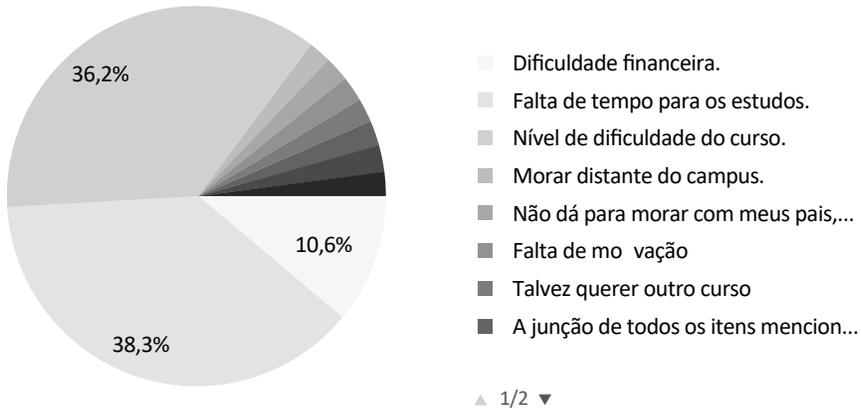


Fonte: Dados da pesquisa.

Das três alternativas - nunca, às vezes e sempre - 27 alunos (57,4%) responderam “às vezes”, 10 (21,3%) “sempre” e outros 10 (21,3%) discentes nunca pensaram em desistir. Faz-se necessário destacar que mais da metade dos pesquisados já cogitaram desistir do curso de licenciatura em matemática, nesse Instituto pesquisado.

Gráfico 2 – Qual é a sua maior dificuldade para continuar no curso?

47 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem questionados sobre sua maior dificuldade para continuar no curso (gráfico 2), o licenciando poderia escolher entre “dificuldade financeira”, “falta de tempo para os estudos”, “nível de dificuldade do curso”, “morar distante do campus” e ainda responder abertamente na opção “outros”. Essa última opção permitiu que o universitário revelasse a principal dificuldade enfrentada por ele, além das outras opções.

Os resultados mostram que 18 alunos (38,3%) possuem pouco tempo para os estudos e 17 (36,2%) alegaram que o nível de dificuldade do curso é alto. Este último resultado confirma o que Goulart e Chaves (2016, p. 04) apontam sobre as dificuldades encontradas pelos universitários nas matérias de Ciências Exatas e da Natureza. Outros 5 (10,6%) justificaram a dificuldade financeira como um empecilho para sua permanência no curso, conforme destacado por Costa e Dias (2015, p. 56). Segundo eles, dificuldades financeiras podem impossibilitar que o estudante compre livros e participe de eventos e atividades extraclasse. Vale destacar também que 2 alunos (4,2%) declararam morar em locais distantes do *campus*.

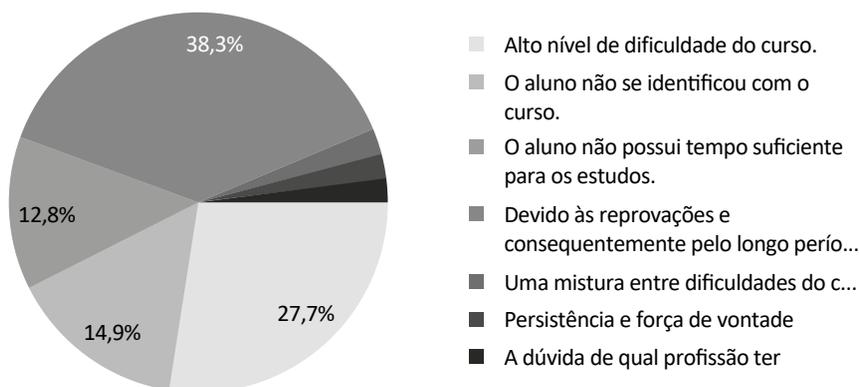
Na opção “outros”, 5 universitários (12,6%) destacaram: “falta de motivação para os estudos, não dá para morar com meus pais”, “falta de motivação e talvez querer outro curso”. Este último relato se aproxima das causas que

podem levar o estudante a evadir, destacadas por Costa e Dias (2015, p. 53). Segundo eles, a dúvida em relação ao curso escolhido pode ser um fator para que o universitário o abandone. Também na opção “outros”, um participante respondeu que “a maior dificuldade de continuação do curso é a junção de todas as alternativas: dificuldade financeira, falta de tempo para os estudos, nível de dificuldade do curso e morar distante do campus”.

Com a terceira pergunta do questionário (Gráfico 3), objetivou-se buscar respostas para os motivos de evasão, sob a perspectiva do universitário. Disponibilizou-se quatro alternativas – Alto nível de dificuldade do curso, o aluno não se identificou com o curso, o aluno não possui tempo suficiente para os estudos, devido às reprovações e outros. Esse último pôde ser utilizado para que o estudante descrevesse sua opinião sobre o assunto para além das alternativas sugeridas.

Gráfico 3 – Na sua opinião, qual o principal motivo de evasão do curso?

47 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado mostra que 18 discentes (38,3%) acreditam que o principal motivo para a evasão do curso sejam as reprovações, fato esse que confirma os dados de Goulart e Chaves (2016, p. 07), os quais alertam que as repetições sucessivas pode ser um fator que leva à evasão estudantil. Outros 14 universitários (29,8%) atribuíram o alto nível de dificuldade do curso como

um motivo de evasão, o que retrata, novamente, as contribuições de Goulart e Chaves (2016, p. 04).

Ainda, tal dificuldade pode se relacionar ao *déficit* vindo do ensino básico. Assim, a passagem desse ensino para o superior pode se caracterizar como uma dificuldade vivida pelos universitários, uma vez que lhes faltam conhecimentos prévios formais e informais necessários para atuar na universidade (COSTA; DIAS, 2015).

Os resultados também mostram outros motivos que levam a evasão acadêmica: falta de identificação com o curso, defendido por 7 estudantes (14,9%) e o tempo para os estudos, destacado por 6 alunos, o que representa 12,8%. Filho *et al* (2007) apontam alguns motivos que levam o universitário a evadir, entre eles as expectativas em relação ao curso e a falta de tempo para se dedicar aos estudos. Goulart e Chaves (2016) explicam que muitos universitários são, também, trabalhadores. Sendo assim, as dificuldades para cumprir as atribuições dessas duas diferentes funções podem refletir na falta de tempo para os estudos.

Apenas 1 aluno (2,1%) respondeu que em sua opinião, o motivo da evasão é a dúvida que o aluno possui na escolha da profissão. Esse dado pode se relacionar ao status da profissão docente, apontado por Goulart e Chaves (2016) como um fator que favorece a evasão. Se a docência é considerada uma profissão pouco atrativa (BITTAR *et al*, 2012), sobretudo devido à remuneração, então possivelmente essa realidade trará dúvidas ao estudante em continuar com o curso de licenciatura.

Vale destacar que hoje, com o avanço das tecnologias, há cada vez mais facilidade para que os estudantes se envolvam em tarefas que os auxiliarão nos estudos. Eles podem, por exemplo, formar grupos on-line, baixar aplicativos para estudar utilizando seus aparelhos móveis, assistir a videoaulas, além de poder contatar os professores via redes sociais, especialmente, após a pandemia do COVID-19, em que a educação, de forma geral, precisou assumir uma nova forma, acontecendo de maneira virtual. Sendo assim, fica claro o quanto os alunos estão cada vez mais próximos da informação e do conhecimento, podendo construí-lo em conjunto com outros colegas, que também podem ser um grande suporte rumo à permanência acadêmica.

Com a quarta pergunta, buscou-se coletar dados suficientes para atender à questão de pesquisa: o que contribui para que os licenciandos permaneçam

no curso de Matemática no Instituto Federal pesquisado? Para possibilitar uma melhor visualização dos resultados, foi realizada uma categorização das respostas, destacando a frequência (absoluta e percentual) em que aparecem no questionário, juntamente com o que afirmam os respondentes (R). Segundo Bardin (1977, p. 120), uma categoria possui um tema que traz consigo um sentido mais amplo, caracterizado por um conjunto de enunciados. Seu objetivo é “[...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 120).

Sendo assim, as respostas foram organizadas em seis categorias, a saber: 1) Identificação com o curso; 2) Persistência para concluir o curso; 3) Qualidade ofertada pelo curso; 4) Falta de condições financeiras; 5) Amizade; 6) Falta de opção. Nas categorias de 1 à 4, foram destacadas apenas três respostas em cada uma delas, pois essas configuram uma síntese de cada categoria. Nas categorias 5 e 6, somente uma resposta foi exposta em cada uma, devido à frequência absoluta – quantidade de respostas.

No Quadro 1, constam as respostas segundo a sua categoria, bem como a frequência absoluta e percentual.

Quadro 1 – Categorização das respostas à pergunta 4:
“Por que você permanece no curso de Licenciatura em
Matemática desse Instituto Federal?”

Categorias	Frequência Absoluta (FA)	Frequência percentual (FP)	Respostas
1 Identificação com o curso	19	40,4%	“Pois me identifico com o curso”. (R1) “Pois me identifiquei com essa área”. (R5) “Pois quero dar aula de matemática”. (R9)
2 Persistência para concluir o curso	15	31,9%	“Persistência”. (R14) “Força de vontade”. (R18) “Pq não sou de desistir dos meus objetivos”. (R23)
3 Qualidade ofertada pelo curso	5	10,6%	“Uma boa formação”. (R28) “Quero me tornar um profissional formado por uma instituição boa!” (R36) “Curso de Graduação público, na região onde moro, oferece ensino de qualidade na formação de pessoas (professores)”. (R46)

(Continuação do Quadro 1)

4 Falta de condições financeiras	5	10,6%	“Porque não tenho condições para começar outro curso”. (R4) “Por que é 0800...” (R12) “Quero ser professor(a) de matemática e não tenho como pagar minha faculdade”. (R30)
5 Amizade	1	2,1%	“Amigos” (R31)
6 Falta de opção	1	2,1%	“Por não ter uma opção melhor no momento” (R13)

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de participantes, 15 (31,9%) apontaram que permanecem no curso devido ao sentimento de persistência, bem como superação, conforme mostrado na segunda categoria. Esses dados se aproximam ao estudo de Salas *et al* (2020), o qual conclui que muitos universitários apontam a resiliência individual como um motivo para continuarem na vida acadêmica. Goulart e Chaves (2016), porém, destacam o contrário: o estudante não se sente à vontade no curso e não tem coragem de mudar, o que garante a sua permanência na instituição.

As respostas na terceira categoria (Qualidade ofertada pelo curso) mostram que a qualidade de ensino ofertada pela instituição influencia na permanência estudantil, o que comprovam o estudo de Primão (2015). Assim sendo, torna-se importante realçar o papel das universidades frente à permanência de seus alunos, o que inclui a capacitação de seus funcionários, entre eles professores, e o desenvolvimento de ações específicas que mantenham a qualidade de ensino. Isso se aproxima das ideias de Salas *et al* (2020) e Primão (2015), os quais destacam que as estratégias dos professores para ensinar (SALAS *et al*, 2020) e ações institucionais, como projetos de pesquisa e extensão e monitorias (PRIMÃO, 2015) podem influenciar os universitários a seguirem no curso rumo à sua conclusão.

Na quarta categoria (Falta de condições financeiras) os participantes apontaram a dificuldade econômica como um fator que permite a permanência

acadêmica, no sentido de não terem condições financeiras para pagar um curso de graduação em uma IES privada e, por essa razão, permanecem no Instituto. Isso se torna evidente nas respostas: “Por que é 0800” (R12) e “Quero ser professor(a) de matemática e não tenho como pagar minha faculdade” (R30). Assim sendo, recursos financeiros viabilizam a permanência no ensino superior, tal como observam Cislaghi (2008), Costa e Dias (2015) e Salas *et al* (2020). Para Costa e Dias (2015), as IES podem assegurar a permanência estudantil a partir de diversas ações, entre elas o auxílio a moradia e apoio para o transporte.

Conforme mostrado na quinta categoria (Amizade), um aluno respondeu que a sua permanência no curso de matemática é justificada pela amizade com os colegas, dado esse confirmado por Astin (1984) e Tinto (2002). Por fim, um participante declara não possuir outra opção no momento.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa, foi possível identificar um pouco do perfil dos estudantes do curso pesquisado. Boa parte deles estuda no turno noturno, pois durante o dia possuem alguma atividade/compromisso, seja por questões de trabalho ou outra, já que 38,3% dos entrevistados responderam ter pouco tempo para os estudos, destacando esse fator como uma dificuldade para a continuação do curso. Além disso, 12,8% dos participantes apontaram “a falta de tempo” como um motivo da evasão. Sendo assim, é razoável afirmar que a falta de tempo para os estudos, comprometida pelo trabalho ou não, podem levá-los a apresentar dificuldades em acompanhar as matérias do curso, levando-os a evadirem.

Considerando que em algum momento do curso 37 alunos (79,7%) já pensaram em desistir, torna-se necessário que a instituição promova ações no que diz respeito ao aumento de atividades que influenciem a motivação dos alunos e ainda permaneça investindo na qualidade do ensino ofertado, com o objetivo de incentivá-los a permanecer no curso.

Em contrapartida, vale ressaltar que os alunos também devem buscar meios para que possam auxiliá-los a se dedicar a buscar melhores resultados, para que suas dificuldades sejam supridas. Nesse sentido, as tecnologias podem ser grandes aliadas, tendo em vista a facilidade que os estudantes

podem ter hoje para se envolver em diversas tarefas que os auxiliarão nos estudos, como a formação de grupos on-line, uso de aplicativos para estudar utilizando seus aparelhos móveis, atividades de videoaulas, como o contato direto com os professores via redes sociais ou outras plataformas. Dessa forma, podem aprimorar seus conhecimentos e compartilhá-los com outros colegas, contribuindo também para que outros permaneçam, apesar das dificuldades, na trajetória acadêmica.

Embora mais de 40% dos estudantes tenham alegado que o motivo pelo qual permanecem no curso é a identificação com o mesmo, 36,2% dos estudantes apontaram que o nível de dificuldade do curso é um obstáculo para a continuação dos estudos. Vale mencionar ainda que 38,3% dos alunos acreditam que o motivo da evasão é a reprovação e, conseqüentemente, o longo período do curso. Em consequência disso e considerado a questão de pesquisa, pode-se perceber que os principais motivos de permanência no referido curso se devem à identificação que os estudantes têm com a docência em matemática e a persistência para realizarem essa tarefa.

À luz das discussões teóricas tecidas neste trabalho, verificou-se que a permanência acadêmica é um fenômeno que depende de ações que partam não só dos universitários, mas das IES. Além disso, os motivos que levam os estudantes a continuarem com os estudos são variáveis e complexos, próprios de cada estudante e cada instituição de ensino.

Foi possível constatar, portanto, que não há uma resposta exata e precisa que responda o porquê da permanência dos universitários em determinado curso. No entanto, fazem-se necessárias pesquisas focadas nessa temática, em diferentes universidades, considerando as particularidades e complexidades de cada instituição de ensino, para apontar ações que favoreçam a permanência dos estudantes nos espaços universitários.

Referências

- ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for Higher Education. **Journal of College Student Development**. California, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1984.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto; Augusto Pinheiro. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BITTAR, M. *et al.* A evasão em um curso de matemática em 30 anos. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (Em teia)**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- CHAVES, T. V. **Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura**. 2014. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.
- CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- COSTA, S. L.; DIAS, S. M. B. Permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, Paraná, v. 9, n. 17, p. 51-60, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOULART, B. N. K.; CHAVES, T. V. Evasão e permanência nos cursos em licenciatura em física e matemática. In: **Movimento Brasileiro de educadores cristãos Santa Maria**, 3. ed. Santa Maria: IFF, 2016.
- FILHO, R. L. L. S. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- PRIMÃO, J. C. M. **Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Sinop**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.
- SALAS, S. A. N. *et al.* Permanência na educação superior pública: um olhar de licenciandos em Matemática de duas universidades. **Revista Educação Matemática Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-25, 2020.
- TINTO, V. **Enhancing student persistence: connecting the dots**. Madison, Wisconsin. 2002. Disponível em: https://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/files/RRC-Connencting the Dots - Tinto_0.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

12 Autocuradoria de vídeo em contexto de novas tecnologias

Marcos José Vieira Curvello
Jacqueline da Silva Deolindo
DOI: 10.52695/978-65-88977-34-7-p201-218

Introdução

Pelo menos três recentes estudos de mercado apontam uma mudança relevante no consumo de mídia no mundo, graças às novas tecnologias da informação e comunicação, e uma das principais está relacionada ao audiovisual.

No estudo global “Vídeo sob demanda: como os hábitos de consumo de vídeo estão mudando o desenvolvimento do cenário mundial de mídia”, publicado em março de 2016, Nielsen (2016, p. 2) diagnosticou que, em todo o mundo, “[...] as definições tradicionais do significado de assistir TV estão mudando e os consumidores estão no controle dessa mudança”. A pesquisa, que ouviu 30 mil pessoas em 61 países da Ásia-Pacífico, Europa, América Latina, Oriente Médio, África e América do Norte, aponta que quase dois terços dos entrevistados consomem algum tipo de vídeo sob demanda (*Video on Demand* ou VoD, na sigla em inglês). O sistema permite ao espectador: a) assistir a conteúdos audiovisuais na hora e no local em que desejar, a partir de um aparelho conectado à *internet*; b) baixar o conteúdo para assistir quando for mais conveniente e, em vários casos, compartilhar; e c) acessar o conteúdo via *streaming*, forma de transmissão instantânea de áudio e/ou vídeo que dispensa a espera de *download* do arquivo que será assistido,

ou seja, enquanto o arquivo é baixado, pode, simultaneamente, ser transmitido na tela para o usuário. Um total de 43% dos entrevistados em todo o mundo afirmou que assiste programação VoD pelo menos uma vez ao dia.

No Brasil, segundo a pesquisa, quase sete em cada 10 entrevistados dizem assistir a vídeos sob demanda - média superior à da América Latina, que é de 6 em cada 10. Para 46% dos brasileiros usuários desse tipo de serviço, a TV a cabo ainda é o meio preferido. Em seguida vêm os serviços *online*, com 23%; a TV via satélite, com 20% de preferência entre os usuários, e outros, com 3%.

Em 2018, o estudo “Perspectivas do cenário global de Mídia e Entretenimento - 2018-2022”, da PwC (2018), considerava que essas mudanças tinham sua raiz na ampliação da conectividade e no crescimento da convergência entre plataformas, canais e parceiros. Uma das consequências desse novo comportamento do mercado seria o surgimento de supercompetidores disputando múltiplas clientelas através da oferta das mais diversas experiências de consumo, inclusive consumo de nicho baseado em fãs de determinadas marcas, produtos e propriedades intelectuais existentes. “Estamos vendo redes de TV, telecomunicações, empresas de tecnologia, serviços OTT e estúdios de cinema competindo para fornecer uma ampla gama de conteúdo de vídeo aos consumidores”, dizia o documento (PWC, 2018, p. 9), que também apontava o crescimento de espectadores dos serviços *on demand*:

Em menos de três anos, a *HBO Now*, o serviço *on demand* do canal, atraiu 5 milhões de assinantes. *CBS All Access*, o serviço de vídeo por assinatura da rede de televisão (oferecido com publicidade limitada por US \$ 5,99 por mês ou sem publicidade por US \$ 9,99 por mês), estreou no outono de 2014. Impulsionado por séries originais exclusivas como *Star Trek: Discovery* e *The Good Fight* (um *spin-off* da popular série da CBS *Network The Good Wife*), o serviço de vídeo cresceu para 2,5 milhões de assinantes, adicionando aproximadamente 500.000 no ano passado (PWC, 2018, p. 17).

Já no documento de 2020, o mais recente, foi apontada uma retratação importante no crescimento da indústria de mídia e entretenimento, impactada pela pandemia de Covid-19 e as medidas de isolamento social, impostas em todo o globo por recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) como um esforço para conter a circulação do novo coronavírus. A recessão

decorrente da crise sanitária e a necessidade de adaptação do mercado ao novo cenário global, fez com que, segundo o estudo, houvesse queda em investimentos em mídia e entretenimento de 5,6% em relação a 2019 - mais de US\$ 120 bilhões em números absolutos, sendo que, em 2009, o último ano em que a economia mundial encolheu, a pesquisa registrou que os gastos globais com mídia e entretenimento tinham caído apenas 3,0%. Entretanto, ficou evidente que estar em casa, em isolamento, acelerou mudanças no comportamento do usuário, o que certamente irá reconfigurar o mercado em curto, médio e longo prazos:

A digitização, uma das principais forças que moldam todas as indústrias, foi intensificada pelo distanciamento social e pelas restrições à mobilidade. Como resultado, a indústria do entretenimento e mídia em 2020 se tornou mais remota, mais virtual, mais transmitida sob demanda, mais personalizada e – pelo menos por enquanto – mais centrada no cenário doméstico do que qualquer previsão feita no início do ano (PWC, 2020, on-line).

Essas mudanças, porém, não devem fazer a indústria de mídia e entretenimento retroceder, mas reconfigurar-se para continuar crescendo forte - a projeção é de que em 2021 os gastos com E&M crescerão 6,4% e que os gastos com vídeo sob demanda por assinatura, como a Netflix, deve atingir mais do que o dobro da bilheteria de cinema em 2024 (PWC, 2020, on-line).

Logo após o início do isolamento social, a audiência das plataformas de *streaming* audiovisual cresceu 20% globalmente, segundo estudo divulgado em abril de 2020 pela Conviva, empresa que presta serviço de monitoramento e inteligência de dados (CONVIVA, 2020a). Em outubro do mesmo ano, outro relatório mostrou que o tempo de visualização geral cresceu 57% ao ano (CONVIVA, 2020b).

Após três meses de quarentena na maior parte do território nacional, o número de assinantes da Netflix ultrapassou a difusão por cabo no Brasil. Em junho, o serviço de *streaming* declarou ter 17 milhões de assinantes.¹

1. Compilação de dados. Ver, por exemplo, em <https://www.uol.com.br/splash/colunas/mauricio-stycer/2020/09/10/netflix-ja-tem-mais-assinantes-no-brasil-do-que-a-tv-paga-diz-pesquisa.htm>. Acesso em: 22 jan., 2021.

No mesmo mês, operadoras de TV por assinatura registavam 15,2 milhões de clientes, de acordo com a Anatel.² Ainda segundo o estudo da Conviva (2020b), a TV a cabo tem a preferência de 54,9% dos entrevistados, enquanto a TV aberta é a opção de 61,5% dos participantes ouvidos pela pesquisa.

Pesquisa feita pela Nielsen Brasil, em parceria com a Toluna, por sua vez, mostrou que assistir a conteúdos difundidos por *streaming* é um hábito diário para 42,8% dos brasileiros. Outros 43,9% o fazem pelo menos uma vez por semana. O estudo ouviu 1.260 pessoas das classes A, B e C no dia 30 de junho de 2020, e apontou, ainda, a prevalência de serviços de *streaming* sobre sites de vídeo. Plataformas como Netflix e Amazon Prime têm a preferência de 73,5% dos entrevistados, enquanto o YouTube é a escolha de 63,8% deles (TELETIME, 2020).

É importante observar, contudo, que esses dados não apontam para uma revolução no consumo de mídia, visto que o fenômeno ocorre graças a tecnologias e serviços que não estão ao alcance de todos (MOREIRA; DEL BIANCO, DEOLINDO, 2020), mas de uma mudança de hábito que se observa entre o público que dispõe de mídias de plataforma conectadas à *internet*, como televisores, computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*. Mas se, durante décadas, a prática era assistir a conteúdo audiovisual no cinema ou na TV instalada em casa, cada vez mais se torna possível assistir a tudo isso quando quiser e aonde quiser. Ou seja, o usuário tem hoje um leque muito mais amplo de conteúdos, fornecedores e dispositivos, além da possibilidade e facilidade de montar a própria programação.

A mudança de hábito que as pesquisas apontam não está simplesmente em incorporar serviços de VoD ao consumo diário de audiovisual, mas está, principalmente, no exercício de uma maior autonomia do público em gerenciar o próprio consumo de bens culturais e simbólicos. O que antes era orientado exclusivamente por profissionais das indústrias culturais, que por muito tempo operaram a partir de dinâmicas muito menos complexas, de modo vertical, por meio de grades de programação, hoje começa acontecer na forma do que chamaremos neste ensaio de autocuradoria.

2. Compilação de dados. Ver, por exemplo, em <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2020/02/04/tv-paga-perde-17-milhao-de-assinantes-em-2019.html>. Acesso em: 22 jan., 2021.

O uso do termo nesses casos não se trata exatamente de uma novidade. Ele vem sendo usado por observadores do mercado para se referir à escolha de conteúdos audiovisuais por parte do próprio usuário para o próprio consumo. Sendo curadoria a atividade de especialistas que, exercendo sua autoridade para o julgamento estético e valor histórico e contextual, selecionam e organizam obras culturais produzidas por terceiros para exposição pública, como veremos a seguir, o termo “autocuradoria” poderia facilmente apontar para uma contradição, até porque, atualmente, muitos artistas e produtores culturais autônomos gerenciam a própria carreira e dispensam o serviço do curador em diversos casos.

Desse modo, importa começarmos por uma distinção: autocuradoria, para efeitos deste texto, retoma o sentido etimológico da palavra e está relacionado à assunção, por parte do telespectador, da capacidade de “curar” o próprio gosto e as próprias demandas por cultura e entretenimento na forma de conteúdos audiovisuais. Através do estudo do conceito de curadoria de produtos culturais em uma perspectiva histórica, nosso objetivo é demonstrar a hipótese de que o papel desempenhado pela televisão não apenas na produção, mas também na gestão de conteúdo audiovisual, vem sendo deslocado pelo acesso facilitado do público às novas tecnologias e como este, por sua vez, é afetado pelas mudanças que estão acontecendo nas tradicionais maneiras de operar das indústrias produtoras de bens simbólicos.

1 Surgimento do conceito de curadoria

Gamboggi (2014) traça um breve resumo da história da atividade curatorial e aponta para a Grécia ao estabelecer o surgimento da figura do curador, então alguém encarregado de administrar bens e posses de indivíduos incapazes, “como os loucos e as crianças”. (GAMBOGGI, 2014, p. 215). O termo, porém, tem origem latina. Como explica Leonzini (2010, p. 10), “[...] a palavra curador vem do latim *curare*, que por sua vez chega à nossa língua como *curar* — na acepção de ‘cuidar’ ou ‘conservar’”.

No Renascimento, “curadoria” ganha novo significado no contexto dos gabinetes de curiosidades. Precursores dos museus, estes espaços, também conhecidos como quartos das maravilhas, reuniam achados trazidos por viajantes e exploradores de lugares como as Américas, a Ásia ou a África (GAMBOGGI, 2014, p. 215). Eram obras de arte, amostras de vida animal

e vegetal, além de pretensas evidências da existência de criaturas míticas, como dragões e unicórnios — geralmente fósseis, ossadas ou partes de animais desconhecidos dos europeus. Curadoria era a organização de coleções de objetos estranhos e exóticos, que podiam ser admirados sem a necessidade de se aventurar longe de casa.

Segundo Monteiro (2013, p. 17), o curador moderno “[...] nasce nos grandes centros expositivos da Europa do século XVIII [...] embora esse ainda não fosse um nome utilizado”. 2013, p. 17). Sua origem está no conservador de museus, profissional parido no caldeirão cultural da Revolução Francesa, sob a influência do colecionador e *marchand* Jean-Baptiste-Pierre Le Brun. Para Le Brun, a organização de exposições não deveria ser um dever dos artistas, mas de um especialista em História da Arte, a quem caberia, também, o papel de “[...] organizar, de maneira minuciosa, as coleções monárquicas e eclesiásticas que naquele momento seriam confiscadas e expostas ao público” (MONTEIRO, 2013, p. 19).

A ideia de Le Brun venceu resistências internas no governo revolucionário e impôs, ainda em 1793, a necessidade de se reavaliar a museologia clássica. Para ele, eram habilidades indispensáveis à manutenção de um museu

[...] ver e comparar, previamente, muitas obras de arte; compreender as características e os artistas principais de cada escola, os quais não poderiam faltar em uma coleção; saber distinguir perfeitamente cópias de originais; e apreciar os méritos dos restauradores (MONTEIRO, 2013, p. 19).

Divididos entre funções estética e de arquivo, os museus cumpriam um duplo papel. Parte era destinada à apreciação e outra, à educação, de forma que sua administração deveria ser exercida por um especialista. Orientados por um “[...] critério de excelência artística [...] adequado pelo rigor acadêmico” (MONTEIRO, 2013, p. 20), tinham, ainda, uma dimensão política³, na medida em que contribuíam para a formação da identidade do governo revolucionário.

3. Uma dimensão que se conservaria no período pós-revolucionário e voltaria a ganhar protagonismo nos anos seguintes, como, por exemplo, no casamento de Napoleão e Maria Luísa da Áustria, cuja cerimônia religiosa foi realizada no Museu do Louvre, em 2 de abril de 1810, como forma de demonstrar o poder do imperador.

A emergência do século XIX e a reunião, no Museu Napoleão⁴, de um eclético acervo de obras de arte, antiguidades e artefatos originários de diferentes épocas e lugares da Europa⁵ trouxeram outras questões, como a necessidade de selecionar e contextualizar estes objetos, deslocados de seu tempo e espaço, antes que fossem exibidos ao público⁶. E é justamente nos anos 1800 que Marmo e Lamas (2013) estabelecem a origem institucional do curador.

Cabe a esses profissionais “[...] estudar, preencher lacunas e pensar formas diferentes de mostrar determinada coleção”, promovendo a “[...] mediação entre arte e público, a partir da problematização de determinado recorte” (MARMO; LAMAS, 2013, p. 11). E conforme “[...] agrupa informações e cria conexões” (LEONZINI, 2010, p. 10), o curador passa a exercer capacidades de produzir sentido e significado, de modo que sua ação, no tempo, construiu-se com ênfase nos eixos tradição-vanguarda, preservação-conservação, circulação-democratização, crítica-discussão, conhecimento-diversidade.

- *Tradição-vanguarda*: como um especialista em conteúdo incubido de apresentar e interpretar bens culturais e simbólicos, os curadores vivem entre a tradição e a vanguarda. É deles a função de organizar a herança e a produção cultural — como obras de arte, itens históricos e peças de coleção, por exemplo — ao mesmo tempo em que busca novas formas de entendê-las e significá-las diante de diferentes momentos históricos e sociais;
- *Preservação-conservação*: o surgimento do curador não implica no desaparecimento do conservador, embora suas ocupações eventualmente se toquem e sobreponham⁷. É função dos curadores, especialmente daqueles que atuam em organizações de pequeno porte, adquirir e cuidar das cole-

4. Museu Napoleão é como o Museu do Louvre foi rebatizado no período imperial.

5. Nesta encruzilhada entre Geografia e História se cristaliza o formato cronológico de exposição, que, anos mais tarde, ajudaria a instalar uma crise institucional, enquanto os museus se transformavam em “armazéns” marcados por uma “solenidade falsa” (MONTEIRO, 2013, p. 21).

6. A essas perguntas, Monteiro acrescenta outra, igualmente importante para o debate da indústria cultural: “[...] o intuito desses deslocamentos era apenas o de agregar patrimônios de outras localidades, a fim de lapidar uma espécie de imagem através de poderes simbólicos ou se já haviam intenções claras, por parte do governo, de direcionar um tipo de consumo cultural?” (MONTEIRO, 2013, p. 20).

7. Muitas “[...] preocupações concernentes a um conservador podem ser vistas também como questões que os curadores ainda levam consigo”, aponta Monteiro (2013, p. 26).

ções, observando o correto acondicionamento dos objetos, supervisionar pesquisas e comunicar seus resultados tanto ao público quanto à academia;

- *Circulação-democratização*: isso faz com que o curador tenha papel importante na facilitação do acesso do público aos bens culturais, especialmente em um momento em que os museus passam por um processo de digitalização. Nesse sentido, o curador passa a assistir o visitante em relações cada vez mais interativas, criando narrativas e abordagens tanto materiais quanto digitais;
- *Crítica-discussão*: muitos desses atributos eram, antes, típicos do artista e do crítico de arte. É nessa mistura de papéis que a figura do curador se desenvolveu e se especializou, ao mesmo tempo em que conquistou uma posição não só de coordenador, mas também de mediador entre artista e público;
- *Conhecimento-diversidade*: essa função estendida se exponenciou a partir do século XX, com o crescimento e fortalecimento de um mercado de bens simbólicos marcado pela produção e oferta de bens e serviços para informação, comunicação, educação e entretenimento por parte de um conjunto de firmas especializadas que, em seu conjunto, viriam a receber o nome de indústrias culturais e que atuam, em larga medida, como instituições curadoras de conteúdo.

2 Indústrias da cultura e curadoria de conteúdo

Desde o final do século XIX, com o desenvolvimento de novas técnicas e aparatos tecnológicos que permitiram, por exemplo, o advento da fotografia e do cinema, mas principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, com o crescimento das editoras, do nascimento do rádio e da televisão, outra sorte de agentes assumiu o papel de gestão de bens simbólicos, determinando novas orientações para o gosto e para o consumo: as indústrias da cultura. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) foram os primeiros que, no início do século passado, sistematicamente, analisaram a natureza e o funcionamento dessa nova instituição, cuja razão de ser, apontaram, é a ideologia do mercado.

Desse modo, a lógica que regia à curadoria da cultura foi substituída por uma lógica orientada para a produção em massa do mesmo, cumprindo o

objetivo empresarial de atender, em larga escala e visando ao lucro, o maior número possível de consumidores.

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99-100).

Tal discurso explicaria ou mesmo justificaria a operação das indústrias culturais enquanto instituições curadoras dos bens que põem continuamente em circulação: pelo menos até o final do século XX, quando há o advento da *internet* e das novas tecnologias da informação e comunicação, mudando radicalmente esse cenário, como veremos adiante, a ênfase esteve nos eixos seleção-conservação, produção-padronização, distribuição-mediação.

- *Seleção-conservação*: Adorno e Horkheimer (1985) apontam que essas ações, na indústria cultural, obedecem a um “sistema econômico”. A escolha dos artistas e roteiros com potencial de sucesso, bem como a manutenção de um catálogo de talentos, em geral, não leva em conta a espontaneidade do público, mas um panorama geral de tendências que orientaria os “olheiros” no sentido de manter a audiências sempre entre-tidas. Duas diretrizes parecem determinar as escolhas do que colocar no mercado ou dele retirar (permanentemente ou apenas por um tempo): a repetição, uma vez que essa indústria não opera com o risco provocado pela diferença, a não ser em leves nuances enquanto riscos controlados, e a standardização, como veremos abaixo;
- *Esquematização-padronização*: Embora não se possa dizer que a indústria cultural é como outra qualquer, uma vez que os produtos e serviços que oferecem à sociedade são, apesar do invólucro material, intangíveis, sua produção segue a mesma dinâmica: e é igualmente seriada e resulta de uma simplificação estética e de um esvaziamento de conteúdo que favorecem o estabelecimento do padrão e da execução em larga escala. Adorno e Horkheimer (1985) observam que nem mesmo a marca ou o

preço significam objetivamente uma diferenciação, mas servem apenas como estratégia concorrencial e/ou como modos de atender com o mesmo tipo de produto diferentes categorias de consumidores;

- *Distribuição-mediação*: o diferencial importante da indústria cultural é que ela domina toda a sua cadeia produtiva, desde a seleção dos elementos que comporão os produtos até sua distribuição, que é feita pelos próprios canais. Televisão, jornais, revistas, agências de notícias, rádio, cinema, produtoras multimídia independentes etc. fazem parte desse mesmo sistema orgânico que produz representações e as entrega tanto em domicílio quanto de modo personalizado, no mais eficiente serviço *delivery*. Entretanto, algo característico desta indústria é que ela permanece a agir sobre seus consumidores durante todo o tempo, orientando sua consciência ao sugerir enquadramentos, significações e interpretações que permeiam a vida em todas as suas instâncias.

Embora não tivesse atingido todo o seu potencial técnico, tecnológico e social à época da publicação de *Dialética do Esclarecimento*, quando o cinema e o rádio eram as mídias de maior penetração, o carro-chefe do processo acima descrito foi a televisão. Adorno e Horkheimer viam nela “[...] uma síntese do rádio e do cinema” e, apesar da acidez da crítica com relação à capacidade do novo meio “[...] aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 102), já apontavam sua pretensa condição de mídia total.

De fato, a televisão foi além das previsões e se tornou parte “[...] essencial das indústrias culturais” (HESMONDHALG, 2013, p. 17). Ela implantou uma linguagem e uma lógica de funcionamento que se fundaram como um verdadeiro modelo a partir da ênfase na imagem, na narrativa ficcional e na produção seriada. Sua penetração se tornou maior que a do rádio e a do cinema e tanto informação quanto publicidade e entretenimento audiovisual passaram a ser oferecidos com eficiência também através desse canal, de modo que hoje a TV ainda é a primeira mídia em audiência e receita de publicidade.

Entretanto, uma nova realidade seria inaugurada com a *internet*: a possibilidade de produzir e acessar novos conteúdos de novas maneiras fez com que fosse superada a hipótese de Adorno e Horkheimer, segundo os quais, “[...] se a técnica pudesse impor sua vontade, os filmes já seriam fornecidos em cada apartamento segundo o modelo do rádio”. (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p. 131). Não é, por acaso, o que fazem os serviços de vídeo *on demand*?

3 NTIC e os serviços *on demand*

De posse do controle remoto (SÁ, 2008, p. 60), o telespectador já era compreendido como sujeito ativo na relação dialética com a TV linear. Mas, se antes só se podia assistir a conteúdo de vídeo em casa ou no cinema, com o VoD tornou-se possível fazê-lo “quando quiser e onde quiser”, como sugere o *slogan* da Netflix, por exemplo. Ou seja, o usuário tem, hoje, um leque muito amplo de conteúdos, fornecedores e dispositivos, além da possibilidade e facilidade de montar a própria programação.

O consumo de serviços de VoD passa a se dar em face de uma reorganização do mercado com base nas dinâmicas próprias da sociedade contemporânea e nos modos de os sujeitos relacionarem seus desejos e necessidades aos novos limites do espaço-tempo. O VoD é parte de um processo sutil e multifatorial de reorganização das formas de socialização e comunicação, que acontece dentro daquilo que Santaella (2003) chama de cultura das mídias. Trata-se de um fenômeno que, embora específico, tem origem na intercessão das culturas de massa e virtual, é marcado pelo surgimento de meios segmentados, concebidos para comunicar mensagens híbridas, e caracterizado pela “[...] escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo” (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Para Jenkins, Green e Ford (2014), essa individualização acontece no bojo de um esquema “híbrido e emergente de circulação” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 24), cujas tecnologias e linguagens “[...] nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar” (SANTAELLA, 2003, p.27), oportunizando o surgimento de uma audiência que, embora continue numericamente maciça, não recebe mais a mensagem de maneira simultânea e uniforme. Ao atender “[...] os espectadores [que] acessam os programas de televisão em seus próprios horários” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 153), o VoD gera o que Picard (1989) chama valor, que “[...] representa a importância atribuída pelo consumidor a um bem ou serviço. O valor não é intrínseco ao bem ou serviço, mas conferido a partir

da percepção do consumidor sobre o quanto ele satisfaz suas necessidades e vontades” (PICARD, 1989, p. 35-36).⁸

Entre os valores atribuídos aos serviços de VoD pelos entrevistados pela Nielsen (2016, p. 10), por exemplo, estão a possibilidade de se assistir em sequência conteúdos seriados ou não (comportamento que ficou conhecido como *binge-watching*, em inglês, ou maratona, em português), a capacidade de mais de uma pessoa utilizar o serviço simultaneamente e a percepção de custo. Mas, o mais citado é a conveniência de se poder assistir ao conteúdo no momento e no local que julgarem adequados.

Não surpreendentemente, a conveniência é um fator muito importante na decisão de assistir VoD. Entre aqueles que assistem VoD, mais de três quartos dos entrevistados globais (77%) concordam pouco ou completamente que fazem isso porque podem visualizar o conteúdo em um momento e que seja conveniente para eles. (NIELSEN, 2016, p. 10)

Este formato reforça o envolvimento do usuário, ao operar em um modelo de engajamento — em oposição ao modelo de compromisso, que exige toda uma rotina planejada em função da programação da TV linear (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 175). Ele é estimulado a permanecer em frente ao aparelho, enquanto pula de capítulo em capítulo para comprimir em horas a experiência de meses acompanhando uma temporada inteira de uma série na TV à cabo, ou salta de filme em filme, de forma antes só possibilitada pela locação de fitas VHS e DVDs. É possível, inclusive, pular aberturas e saltar créditos.

Contudo, a disseminação destas tecnologias não substitui a televisão e outras formas culturais, mas as complementa, diz Hesmondhalgh (2013, p. 350).⁹ Picard (1989, p. 22) afirma que isso acontece pois elas não são total-

8. Em inglês: “[...] value represents the importance placed on the good or service by consumers. The value is not intrinsic to the good of service but is rather imparted to the good or service by consumer’s perceptions of the degree to which their wants and needs are satisfied by it”.

9. Hesmondhalgh (2013) chega a afirmar que a emergência de novos meios de assistir vídeo não representa qualquer passo em direção à muito prevista e nunca concretizada morte da televisão, dado que “[...] são, ainda, muito pequenos em comparação à audiência da televisão tradicional” (p. 350). Em inglês: “[...] are, as yet, very small compared with watching on traditional television”.

mente permutáveis entre si. Ambos concordam que essas mudanças na forma de consumir não alteram a natureza dos grandes *players* do setor e nem as condições do mercado, tendo em vista que, mesmo se inserindo em um contexto de reconfiguração das formas de consumir, a TV não-linear, e consequentemente o Netflix, continua subordinada a uma economia comercial (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 99).

A essa simbiose com o mercado, que sujeita não só empresas, mas também espectadores, Sodré (2014) chama “bios midiático”: a vida em permanentemente trânsito entre cultura e economia, dado que “[...] as imagens midiáticas que regem as relações sociais, assim como os dígitos constitutivos dos fluxos informacionais, provêm de modelos hegemônicos do capital” (SODRÉ, 2014, p. 144-145).

Picard (1989, p. 14) sustenta que a mídia sequer “[...] pode ser pensada separadamente do sistema econômico em que opera porque as forças econômicas do sistema constroem e direcionam as escolhas de quem a gerencia”¹⁰, mas também de quem a consome, visto que tanto gerentes de mídia quanto consumidores estão sujeitos às “mesmas forças”¹¹ (PICARD, 1989, p. 35).

Entre os constrangimentos que fomos capazes de identificar se destacam a limitação do acervo e a forma como o algoritmo faz a curadoria do conteúdo ofertado ao espectador. Embora os números não sejam divulgados oficialmente, uma consulta ao *site Unofficial Netflix Online Global Search*¹² mostra que o serviço disponibiliza 5.786 títulos aos usuários americanos. No Brasil, são 5.065. Menos que na Islândia (5.232), na Malásia (5.385) ou na Lituânia (5.450). Esses números são alterados periodicamente, pelo vencimento e assinatura de contratos e lançamento de produções originais, e estão muito distantes das mais de 17 mil que uma locadora, como a Charada, que segue em funcionamento em São Paulo, oferece a seus sócios. Este número vem diminuindo de acordo com que empresas detentoras dos direitos sobre catálogos compostos por títulos de importância histórica ou relevância mercadológica

10. Em inglês: “[...] cannot be considered separately from the economic system in which they operate because the economic forces of the system direct and constrain the choices of those who manage media”.

11. Em inglês: “same forces”.

12. Disponível em: <https://unogs.com/countrydetail>. Acesso em: 22 jan. 2021.

anunciam seus próprios serviços de *streaming*, a exemplo do Disney+, da The Walt Disney Company, e o HBO Max, da Warner Media. Isso vem levando à não renovação de contratos que permitem que grande número de obras populares sejam exibidas pelo Netflix.

Por outro lado, a forma como este acervo limitado é apresentado ao espectador também é problemática, uma vez que o algoritmo de recomendações criado pelo serviço de *streaming* é personalizado com base no histórico pessoal e nas tendências gerais de visualização. Ao circular dentro dos limites das preferências dos usuários, o sistema falha em apresentar experiências inovadoras e desafiadoras, que dão lugar à repetição de temas, enredos, formatos e gêneros.

É o gosto usado como distinção (BOURDIEU, 2011), na classificação das audiências, às quais são atribuídas identidades pré-julgadas, direcionadas pelo e para o consumo, e que ajudam a manter um círculo vicioso com o *big data* gerado pelo uso servindo de matéria-prima a novos programas, retroalimentando o sistema, enquanto converte a atenção do usuário em métricas vendáveis.

Disso resulta o que Pariser (2012) chama de filtros de bolhas, fenômeno pouco transparente, que captura o usuário sem que perceba e o isola. “E quando a tecnologia passa a nos mostrar o mundo, acaba por se colocar entre nós e a realidade” (PARISER, 2012, p. 18), gerando custos pessoais e culturais. É da tensão criada entre essa inovação da forma, mas não do conteúdo que emergem novos padrões de consumo, que observamos estarem orientados em quatro eixos:

- *Conectividade-mobilidade*: o serviço de *streaming* possibilita ao espectador consumir filmes, séries, animações, documentários, programas, shows, esquetes etc. em qualquer lugar, a qualquer hora e durante qualquer intervalo de tempo, por meio de um televisor (*smart TV* ou aparelho adaptado a um *player* de mídia digital), computador (de mesa ou portátil) ou dispositivo móvel (*smartphones* ou *tablets*) conectado à *internet*;
- *Fragmentação-não linearidade*: a programação é organizada de forma não-linear e pode ser consumida no ritmo e na sequência que o espectador preferir, de forma contínua ou intermitente, passível de ser interrompida e retomada se desejado, sem prejuízo à compreensão ou ao encadeamento

lógico do conteúdo, difundido por transmissão instantânea ou baixado para visualização posterior;

- *Limitação-especialização*: o acervo é limitado, contempla de maneira desigual gêneros e formatos; correntes e propostas, origens e épocas, e tende a encolher e se especializar conforme grandes estúdios e empresas de mídia deixam de ceder direitos sobre seus catálogos para exibí-los em serviços próprios de *streaming*;
- *Recomendação-repetição*: a oferta direta de títulos ao espectador é ainda mais restrita, já que se baseia em um sistema algorítmico de recomendação por similaridade, concebido para atender a exigências mercadológicas.

Portanto, as tensões geradas entre os valores representados por estas liberdades espaço-temporal e organizacional aliadas a uma experiência de uso constrangida pelo acervo limitado, assim como a oferta automatizada de conteúdo propiciam um modo de consumir vídeo caracterizado pela: 1) comodidade, 2) fragmentação, 3) fidelização e 4) repetição. Torna-se importante observar, contudo, que, para a maioria dos espectadores, esse modo de consumir vídeo não exclui, mas complementa experiências lineares.

Considerações finais

Os serviços de VoD começaram a ser testados no início da década de 1990 e colocaram em xeque a lógica programática da TV linear, com suas grades fixas de atrações, ao permitirem que o espectador escolhesse o que assistir. Assim, a oferta de conteúdo por meio de *download* ou transmissão via *streaming* (fluxo contínuo de dados gerados em tempo real), possibilitou a superação de uma série de restrições características da televisão não só como tecnologia, mas também como meio de comunicação de massa. À proporção que os aparelhos televisores passaram a dividir funções com computadores e dispositivos móveis e a interatividade se impôs como norte das relações mediadas, uma nova forma de consumir vídeo emergiu.

Este capítulo procurou apontar um tema pouco tratado na literatura acadêmica no Brasil, mas que representa uma oportunidade de análise que enseja questões interdisciplinares relevantes relacionadas à tecnologia, à comunicação, à cultura, ao vídeo enquanto linguagem e aos novos modos de o usuário perceber e se relacionar com produtos de entretenimento. Em geral,

são os institutos de pesquisa, consultorias e empresas de auditoria, sob o viés do mercado, que têm gerado conhecimento sobre os diversos aspectos concernentes ao consumo de VoD, o que acaba não dando conta de camadas importantes do fenômeno em sua dimensão de prática coletiva nem estabelecendo a crítica.

Não sendo nossa intenção esgotar o assunto, procuramos pontuar os aspectos que marcam a produção, a gestão e o consumo de conteúdos audiovisuais ao longo do tempo e estabelecer uma problemática ainda pouco discutida: agora digital e conectada à *internet*, a TV viu a troca da relação de compromisso que caracterizou a era da difusão eletromagnética por outra, pautada na conveniência do usuário.

Na vanguarda dessa mudança, os serviços de VoD por assinatura se desenvolveram e se popularizaram nos últimos anos, na medida em que tornaram possível ao usuário não só decidir o que ver, mas quando, por quanto tempo e em que aparelho. No entanto, essa autocuradoria, embora confira ao espectador liberdades e facilidades no consumo, não se realiza sem riscos. O principal deles talvez seja o oferecido pelo sistema de algoritmos que organiza e articula os conteúdos dispostos em categorias próximas por similaridade: representado pelo VoD, que sintetiza não só o avanço tecnológico como também as mudanças de hábito do público desde o cinema, passando pela TV aberta, pelas locadoras, pelas TVs por assinatura (satélite e cabo), pelo compartilhamento de arquivos até chegar ao *streaming*, o consumo de audiovisual chega à sua sexta geração, tornando mais prático o acesso ao conteúdo disponível, mas, salvo raras exceções, reduzindo a possibilidade de novas experiências estéticas e narrativas pela oferta consecutiva de mais do mesmo, confirmando o círculo vertiginoso das indústrias da cultura e dos interesses do mercado.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: Crítica Social do Julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

- CONVIVA. **Novos dados da Conviva mostram um aumento de 20% na transmissão global com visualização de 40% durante o dia durante a crise da Covid-19.** Disponível em: <https://www.conviva.com/press-releases/new-conviva-data-shows-global-streaming-up-20-with-daytime-viewing-up-40-during-covid-19-crisis/>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- CONVIVA. Os dados de transmissão mais recentes da Conviva mostram que os anunciantes estão começando a ressurgir; *Aumento de TVs inteligentes retarda o crescimento de dispositivos de TV conectados*. 2020, on-line. Disponível em <https://www.conviva.com/press-releases/conviv-state-of-streaming-q3-2020/>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- GAMBOGGI, A. L. O curador como intermediário cultural. **Iara**: Revista de Moda, Cultura e Arte, v. 7, p. 211-222, 2014.
- HESMONDHALG, D. **The Cultural Industries**. Londres: Sage, 2013.
- JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.
- KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEONZINI, N. Apresentação. In: OBRIST, H. U. Uma Breve História da Curadoria. São Paulo: BEI Comunicação, 2010.
- MARMO, A. R.; LAMAS, N. C. O curador e a curadoria. **Revista Científica Ciência em Curso** – R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 2, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2013.
- MONTEIRO, R. S. **O papel da curadoria na criação de ambientes midiáticos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOREIRA, Sonia Virgínia; DEL BIANCO, Nélia Rodrigues; DEOLINDO, Jacqueline da Silva. A escassez dos recursos de comunicação em diferentes escalas – A utopia de um país conectado na pandemia de 2020. In: PRATA, Nair; JACONI, Sônia; NASCIMENTO, Genio. (Orgs.) **Desafios da comunicação em tempo de pandemia: um mundo e muitas vozes**. São Paulo: Intercom, 2020. Disponível em http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/desafios_30112020.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.
- NIELSEN. **Vídeo Sob Demanda: Como os Hábitos de Consumo de Vídeo Estão Mudando o Desenvolvimento do Cenário Mundial de Mídia** [online], 2016. Disponível em <https://www.nielsen.com/br/pt/insights/reports/2016/Estudo-Global-Video-Sob-Demanda.html>. Acesso: 10 nov. 2018.
- OBRIST, H. U. **Uma Breve História da Curadoria**. São Paulo: BEI Comunicação, 2010.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira Geração de Nativos Digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- PARISER, E. **O Filtro Invisível: O que a Internet está Escondendo de Você.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- PICARD, R. G. **Media Economics: Concepts and Issues.** Londres: Sage, 1989.
- PWC. **Perspectives from the Global Entertainment & Media Outlook 2018–2022 - Trending now: convergence, connections and trust** [online], 2018. Disponível em: https://www.pwc.com/gx/en/entertainment-media/outlook/perspectives-from-the-global-entertainment-and-media-outlook-2018-2022.pdf?fbclid=IwAR0GaAIF0c9_cVK-5deZGhLnt8Ux0idBRGHIudmSzaE8SR_Ba0VAKK84q0cg. Acesso em: 10 nov. 2018.
- PWC. **O futuro é agora: estudo da PwC revela reconfiguração da indústria de entretenimento e mídia no mundo** [on-line], 2020. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/sala-de-imprensa/artigos/o-futuro-e-agora-estudo-da-pwc-revela-reconfiguracao-da-industria-de-entretenimento-e-midia-no-mundo.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- SÁ, D. B. S. **Telespectador: O Senhor da Comunicação.** 2008. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.
- SANTAELLA, Lúcia. Da Cultura das Mídias à Cibercultura: O Advento do Pós-Humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n° 22, p. 23-32, 2003.
- SODRÉ, Muniz. **A Ciência do Comum: Notas para o Método Comunicacional.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- TELETIME. **Consumo de streaming é hábito diário para 42,8% dos brasileiros durante a pandemia** [on-line], 2020. Disponível em <https://teletime.com.br/24/09/2020/consumo-de-streaming-e-habito-diario-para-428-dos-brasileiros-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Índice remissivo

A

Aplicativo 35, 36, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 54, 60, 62, 91,
92, 110, 111, 112, 172, 173,
181, 182

Autocuradoria 204, 205, 216

D

Deficiência visual 35, 42, 43, 45,
46, 47

E

Educação Infantil 88, 108, 115

Educomunicação 16, 17, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 30, 31, 32

Ensino Fundamental 28, 71, 84, 86,
87, 88, 92, 99, 149, 155, 158

Ensino Médio 28, 119, 124, 129,
147, 149, 155, 157, 190

Ensino Superior 12, 185, 186, 187,
188, 189, 198

F

Formação docente 17, 27, 30

H

Hipertextualidade 13, 53, 60

I

Interação 11, 19, 31, 37, 39, 46, 63,
67, 68, 69, 72, 81, 91, 103,
104, 107, 114, 120, 129, 140,
141, 147, 177, 181, 182

L

Leitura 12, 13, 14, 18, 24, 30, 31,
35, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 46,
47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,
59, 60, 64, 65, 69, 71, 73, 74,
78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 119, 123, 124, 127, 128,
129, 132, 143, 148, 154, 169

Letramento literário 12, 51, 52, 53,
64, 65

Língua Espanhola 89, 151, 155,
156, 158, 160, 161, 162, 165,
171, 172, 173, 181, 182

Língua Inglesa 35, 43, 46, 47, 89,
119, 124, 131, 132, 133, 134,

135, 137, 138, 139, 141, 143,
146, 147, 148, 149

Língua Portuguesa 53, 67, 72, 73,
79, 81, 84

Linguagem 12, 13, 14, 16, 17, 19,
20, 27, 49, 50, 51, 52, 55, 60,
62, 74, 75, 102, 103, 104,
105, 106, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 120, 121,
122, 127, 130, 135, 138, 153,
154, 158, 161, 174, 210, 215

M

Matemática 57, 111, 186, 190, 191,
192, 196, 197, 198, 199

Metodologias ativas 102, 151, 152,
155, 156, 157, 161, 162

Microconto 84, 85, 88, 89, 90, 91,
93, 95, 97, 99

Multimodalidade 70, 119, 121, 122,
125, 129, 135, 151, 153, 154,
155, 156

P

Permanência 80, 185, 186, 187,
188, 189, 193, 195, 197, 198,
199

Plataformas digitais 104, 109

Poesia 68, 69, 71, 76, 78, 79, 80

Produção textual 72, 139, 141, 146,
148, 149

S

Sentido 13, 23, 27, 30, 31, 36, 37,
40, 42, 46, 47, 50, 51, 52, 53,
56, 57, 60, 62, 63, 65, 72, 74,

81, 83, 84, 86, 91, 99, 103,
115, 118, 119, 120, 122, 124,
127, 128, 134, 135, 147, 148,
151, 154, 170, 187, 188, 196,
198, 205, 207, 208, 209

Smartphone 40, 41, 84, 87, 90, 92,
95, 98

T

Tecnologia assistiva 12, 13, 40

Tecnologias 11, 13, 14, 16, 17, 19,
20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 35, 40, 67, 69, 84, 91,
102, 104, 107, 108, 109, 114,
118, 124, 138, 165, 166, 168,
170, 182, 195, 198, 201, 204,
205, 209, 211, 212

Tecnologias digitais 13, 14, 15, 71,
84, 90, 102, 103, 134, 141,
148, 150, 151, 152, 153, 155,
157, 161, 164, 165, 168, 182

V

Video on Demand 211

Sobre os autores

Aline Marcelino dos Santos Silva

Doutoranda e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Docência no Século XXI e Licenciada em Biologia pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Atua como docente e coordenadora pedagógica na rede pública municipal de ensino. Interessa-se pelas seguintes áreas: Tecnologias Digitais na Educação, Processos cognitivos, Ensino de Ciências e Formação docente.

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Literatura, Memória cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) e Licenciada em Letras – Português/ Inglês pela Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC). Atua como professora de Língua Inglesa e coordenadora do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF). Interessa-se pelas áreas de Ensino de Língua Inglesa, Tecnologias Digitais na Educação e ensino de Língua Estrangeira para pessoas com deficiência visual.

Analice de Oliveira Martins

Pós-doutora em Literatura Brasileira Contemporânea, pela *Università degli Studi Roma Tre*. Doutora em Estudos de Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e mestra em Letras (Literatura Comparada), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel e Licenciada em Letras (Português-Francês) pela UFRJ. É Professora Titular no IFF e professora colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem - PGCL-UENF.

André Fernando Wébe Mansur

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduado em Administração pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Professor e Coordenador do Mestrado

em Ensino e suas Tecnologias (MPET). Professor do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (ProfETP).

Annabell Del Real Tamariz

Possui graduação em Ciência da Computação - Universidad de la Habana, mestrado em Engenharia Elétrica e Computação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em Engenharia Elétrica na área de automação, também pela Unicamp. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Chefe do Laboratório de Ciências Matemáticas - LCMAT/CCT/UENF. Coordenou o curso de bacharelado em Ciência da Computação da UENF, no período de 2008 a 2014. Foi diretora do Centro de Ciência e Tecnologia da UENF no período de Agosto a Dezembro de 2015. Coordena projetos de extensão e Iniciação Científica na UENF desde 2008. Pesquisadora do PEA Pescarte (IBAMA/PETROBRÁS/UENF). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Inteligência Computacional, atuando principalmente nos seguintes temas: representação de conhecimento, agentes inteligentes, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e desenvolvimento de sistemas com metodologia ágil. Lidera o Grupo de Pesquisa Inteligência Computacional Aplicada.

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Mestre em Educação pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). Especialista em Produção de Software pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em Gerência apoiada por Tecnologia de Informática (CESJF). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Bacharel em Direito pela UNIVERSO-ASOEC e em Informática pelo CESJF. É professor associado da UENF e coordenador do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL-UENF).

Clesiane Bindaco Benevenuti

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa/Literatura pelo Centro Universitário São Camilo. Atua como professora, pesquisadora, consultora e revisora acadêmica. É integrante de grupos de pesquisa no Brasil e na Itália.

Elane Kreile Manhães

Mestre e doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Possui graduação em Letras e especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia de Campos (UNIFLU). Atualmente é professora E.B.T.T. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) - campus Campos Centro. Integra o Núcleo de Estudos sobre Acesso

e Permanência na Educação (IFF/UENF). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de Língua Inglesa, Projeja, metodologias de ensino, permanência na Educação, leitura e identidade social.

Elaine Teixeira da Silva

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e especialista em Estudos de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José (UniFSJ), onde cursou a Licenciatura em Letras - Português/Espanhol. Docente de Língua Espanhola e Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente, é supervisora técnica - Policlínica de Macaé, professora e supervisora de estágio do Centro Universitário Fluminense e fonoaudióloga coordenadora - Williams Conecta, sendo especialista em linguagem, motricidade orofacial, processamento auditivo com pós-graduação em audiologia educacional. Tem ampla experiência na área do desenvolvimento da linguagem infantil, atuando na prevenção e intervenção da motricidade orofacial, leitura e escrita.

Ezequiel Gonçalves de Paula

Possui graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna/RJ. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF). Leciona língua inglesa nos ensinos fundamental e médio na Escola Municipal Primo José Sobreira, Varre-Sai/RJ, e na Escola Estadual Américo Lopes, Eugenópolis/MG, respectivamente. Integra ainda o corpo docente do Centro Universitário São José de Itaperuna como professor no curso de Letras-Inglês. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Fábio Bueno da Silva

Licenciado em Matemática pelo IFES - campus Cachoeiro de Itapemirim.

Gerson Tavares do Carmo

Professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF) desde 2011, lotado no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), credenciado nos Programas de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem e

de Sociologia Política. Possui bacharelado em Administração Pública pela FGV-RJ, Mestrado em Cognição e Linguagem e Doutorado em Sociologia Política, ambos na UENF. É pós-doutor em Sociologia Pragmática pela Universidade Nova de Lisboa. Coordenador do Curso EaD Pedagogia UENF/CEDERJ. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Principal área de atuação: Educação de Jovens e Adultos. Principal tema de interesse: permanência e êxito na educação.

Jacqueline da Silva Deolindo

Doutora e mestra em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do curso de Jornalismo do Centro Universitário Fluminense, em Campos do Goytacazes/RJ.

Joyce Vieira Fettermann

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Possui pós-graduação em Língua Inglesa e Licenciatura em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Membro do grupo de pesquisa Texto Livre (UFMG). Integrante do projeto de pesquisa Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas (REALPTL), financiado pelo CNPq.

Jucélia Azevedo dos Santos Silva

Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Multivix. Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, é professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Santa Teresa.

Karine Castelano

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como professora conteudista e tutora na Universidade Candido Mendes (UCAM - Campos/RJ). É integrante dos grupos de pesquisa/CNPq Escrita: poder e subjetividades (UENF) e do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (UENF/IFF).

Laís Scorziello Feitosa da Silva

Licenciada em Matemática pelo IFES - campus Cachoeiro de Itapemirim.

Leonard Barreto Moreira

Pós-doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Doutor em Modelagem Computacional pelo Instituto Politécnico da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Campus Macaé (ICM) e Rio das Ostras (PURO) –, coordenador de disciplina do Consórcio CEDERJ e avaliador de cursos de graduação da área de computação (MEC/INEP). Tem experiência na área de computação, com ênfase em técnicas da área de inteligência artificial.

Luiz Cláudio Benevenuti

Licenciado em Matemática e Pedagogia pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Pós-graduado em administração e finanças pela Universidade Paulista (UNIP).

Marcos José Vieira Curvello

Jornalista. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Iniciação à Pesquisa em Comunicação Professor Orávio de Campos Soares, do curso de Jornalismo do Centro Universitário Fluminense, em Campos do Goytacazes/RJ (NIPEC/UNIFLU/CNPq).

Maria Luísa Terra Cola

Possui graduação em Letras - Inglês pelo Centro Universitário Fluminense. É docente no Instituto Federal Fluminense. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: produção textual, gêneros textuais, leitura, “charges” e “writing”. Atualmente é aluna de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Mylena Simões Campos

Pós-graduanda em Prática Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Matemática pelo IFES campus Cachoeiro de Itapemirim.

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos

Doutoranda e mestra do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF).

Poliana da Silva Carvalho

Licenciada em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna – UNIFSJ (2011). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol). É especialista em Estudos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) e Doutoranda em Cognição e Linguagem pela mesma universidade (Uenf), em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (Dinter/Ifes). Atualmente, é professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) - Campus Ibatiba.

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Linguista e comunicólogo, atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e no Departamento de Linguística Aplicada (DLA), atuando na graduação e na pós-graduação. Possui doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUCSP, e, também, bacharelado em tradução (Língua e Literatura Inglesas) e bacharelado e licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas pela PUCSP. Entre seus interesses de pesquisa estão: Tecnologia e sociedade, Humanidades Digitais, Mídias Sociais e Linguagem, Ciência das Redes (Network Science) e Linguística Sistêmico-Funcional.

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Licenciada em Letras (Português-Literatura) pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas, pelo Centro Universitário Fluminense - Faculdade de Filosofia de Campos - (UNIFLU-FAFIC). É vice-diretora de creche-escola da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT) da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ.

Thais Cerqueira Faria

Mestra em Ensino e suas Tecnologias e Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense – (IFF). Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduada em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Professora de Língua Portuguesa do município de Laje do Muriaé-RJ.

Este livro que você tem em mãos (ou em tela) apresenta uma diversidade de olhares e visa atualizar o leitor sobre estudos em Educação, Linguagem e Tecnologias. Ao longo das leituras, percebemos que com o avanço das tecnologias o texto foi ganhando novos formatos e tendo cada vez menos limites de alcance, o que demanda estudos específicos da hipertextualidade, da tecnologia assistiva e dos dispositivos eletrônicos, por exemplo. Mais do que habilidades para ler e escrever textos de gêneros digitais em si, tornou-se necessário dar significado para as tecnologias digitais e as implicações sociais, econômicas, políticas, legais e culturais na escolha delas. Parabenizo e incentivo trabalhos dedicados, como o de Joyce Fettermann, Annabell Tamariz e Leonard Barreto, ao organizarem uma obra de peso como esta que o leitor recebe, a qual reúne pesquisas de competentes pesquisadores da educação, das linguagens e das tecnologias. Que a partir da leitura desses textos, possamos ser leitores mais críticos da palavra e do mundo!

Daniervelin Pereira (UFMG)



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia