



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS – ILUFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JAQUELINE BASTOS MARQUES SANTOS MAIA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E
MULTIMODALIDADE: convergências e desafios**

Salvador
2023

JAQUELINE BASTOS MARQUES SANTOS MAIA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E
MULTIMODALIDADE: convergências e desafios**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes.

Salvador
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maia, Jaqueline Bastos Marques Santos
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS
E MULTIMODALIDADE: convergências e desafios /
Jaqueline Bastos Marques Santos Maia. -- SALVADOR,
2023.
181 f.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Beatriz Hack de
Góes.

Dissertação (Mestrado - MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da
Bahia, INSTITUTO DE LETRAS - ILUFBA, 2023.

1. Ensino. 2. Leitura e Escrita. 3. Letramentos
Digitais. 4. Língua Portuguesa. I. Góes, Profa. Dra.
Andréa Beatriz Hack de. II. Título.

JAQUELINE BASTOS MARQUES SANTOS MAIA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E
MULTIMODALIDADE: convergências e desafios**

Memorial Acadêmico apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de março de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes (Orientadora) _____
Doutora e mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA,

Prof. Dr. Julio Neves Pereira _____
Doutor e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira _____
Licenciatura Plena em Letras, mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora pela mesma instituição.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me abandonou e sempre me cercou de pessoas especiais.

À minha mãe Marizete, pela dedicação, orações e amor abnegado.

A Jefferson, meu companheiro de vida, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão diante das minhas fraquezas.

À minha irmã Daniela, por me fazer enxergar o potencial que nem eu mesma acreditava ter.

A Monique, que se dispôs com amor e desprendimento à tarefa de não me deixar desistir diante das dificuldades e por me dar a certeza de que Deus age colocando pessoas especiais em nossos caminhos.

À minha psicóloga Fátima, por ter sido uma luz em meu caminho durante este processo de mestrado. Sua sabedoria e orientação foram inestimáveis para eu manter o equilíbrio mental em todo percurso.

Às amigas Ivaneide Silva, Paula Gabriela Sanches e Andréa Miranda, presentes que ganhei no Profletras, pelo carinho, palavras de incentivo e conforto, que me tranquilizaram em momentos difíceis.

Às colegas de mestrado da inesquecível Turma 7, Ionara, Laize, Daniele, Giovana, Hosana, Katy, Júlia, Cláudia, pelo companheirismo, reflexões, críticas e sugestões recebidas durante nossa caminhada juntas.

Às gestoras da Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, Cristiane e Patrícia, que fizeram o possível para ajustar meus horários de trabalho ao horário das aulas do Profletras e que tantas vezes compreenderam minha ausência.

Aos meus queridos alunos, figuras essenciais para a construção desse projeto e que sempre me impulsionam a melhorar minha formação profissional.

À Profa. Dra. Andréa Beatriz Hack de Góes, pela excelente orientação, pessoa sensível e compreensiva que se revelou, me inspirando a ser uma profissional competente e humana.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Julio Neves Pereira e Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, pelo tempo dispensado e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa-auxílio durante a minha jornada acadêmica.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a concretização de mais uma etapa da minha vida, meu profundo e sincero agradecimento.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

MAIA, Jaqueline Bastos Marques Santos. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE: convergências e desafios**.183f. il. 2023. Memorial Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

RESUMO

Este memorial de formação, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia é resultado de um processo de escrita (auto) biográfica e consiste num relato sobre meu percurso de vida pessoal-acadêmico-profissional, eivado de reflexões fundamentadas teoricamente que acontecem no espaço do curso sobre práticas didático-pedagógicas. O texto também traz as impressões do mestrando que é levado a se debruçar sobre a problemática encontrada na escola onde atua, com vistas a interpretá-la sob a luz dos estudos e apresentar propostas que lhe façam frente. Considerando os desafios surgidos no contexto da pandemia da Covid-19, que revelou o déficit dramático dos estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento dos letramentos digitais, o projeto intitulado “*Ensino de Língua Portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios*”, traz propostas de diferentes experiências de leitura e escrita digitais mediadas por plataformas, aplicativos e demais dispositivos digitais, como recursos para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas. O objetivo geral é promover o letramento digital no contexto escolar através de práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, situada no Distrito de Parafuso, município de Camaçari-BA, por meio da exploração didática dos gêneros textuais. Para tanto, ao longo das ações pedagógicas serão desenvolvidas oficinas que abordarão gêneros digitais com base em referenciais teóricos de estudiosos como Magda Soares, Pièrre Lévy, Roger Chartier, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Brian Street, Gavin Duduney, Nicky Hockly e Mark Pegrum. Para alcançar tais objetivos, o projeto buscará desenvolver nos alunos envolvidos letramentos digitais, e ao mesmo tempo, identificar e observar as principais dificuldades em relação à leitura e escrita aqui entendidas como práticas sociais (MENDES, 2008). A proposta nasce das aulas ministradas durante o Ensino Remoto Emergencial e das dificuldades percebidas ao longo do processo por conta da carência desses letramentos digitais e, ao mesmo tempo, do interesse dos alunos pelas atividades realizadas em ambiente virtual e que exploravam a multimodalidade linguística. A tese estabelecida no projeto é de que o uso pedagógico de ferramentas digitais favorece significativamente os processos de ensino e aprendizagem de língua materna. Assim, acreditando que os sujeitos envolvidos nesse processo de inclusão digital experimentam novos desafios e novas possibilidades de letramentos, cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, espera-se que esses estudantes vivenciem diferentes formas de ler e de escrever, ampliando suas opções de acesso à informação, interação social, produção e compartilhamento de conhecimentos por meio de um letramento que atravesse e amplie o espaço do papel.

Palavras-chave: Ensino. Leitura e Escrita. Letramentos Digitais. Língua Portuguesa.

MAIA, Jaqueline Bastos Marques Santos. **TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE, DIGITAL LITERATURE AND MULTIMODALITY: convergences and challenges.**183f. il. 2023. Academic Memorial. Graduate Program in Letters, Professional Master's in Letters (PROFLETRAS), Institute of Letters, Federal University of Bahia. Salvador, 2023.

ABSTRACT

This training memorandum, presented to the Professional Master's Program in Letters (Profletras) of the Institute of Letters of the Federal University of Bahia, is the result of a (auto)biographical writing process and consists of an account of my personal-academic-professional life riddled with theoretically grounded reflections that take place within the course on didactic-pedagogical practices. The text also brings the impressions of the master's student who is led to look into the problem found in the school where he works, with a view to interpreting it in the light of the studies and presenting proposals that face it. Considering the challenges that arose in the context of the Covid-19 pandemic, which revealed the dramatic deficit of students with regard to the development of digital literacy, the project entitled "Portuguese Language Teaching, digital literacy and multimodality: convergences and challenges", brings proposals for different digital reading and writing experiences mediated by platforms, applications and other digital devices, as resources for the development of didactic-pedagogical strategies. The general objective is to promote digital literacy in the school context through reading and writing practices in Portuguese in the 9th grade of elementary school at the Municipal School Eustáquio Alves Santana, located in the District of Parafuso, municipality of Camaçari-BA, through didactic exploration of multimodal textual genres. To this end, throughout the pedagogical actions, workshops will be developed that will address digital genres based on theoretical references from scholars such as Magda Soares, Pièrre Lévy, Roger Chartier, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Brian Street, Gavin Duduney, Nicky Hockly and Mark Pegrum. To achieve these objectives, the project will seek to develop digital literacy in the students involved, and at the same time, identify and observe main difficulties in relation to reading and writing, understood here as social practices (MENDES, 2008). The proposal is born from the classes given during Emergency Remote Teaching and from the difficulties perceived throughout the process due to the lack of digital literacy and, at the same time, the interest shown about activities in a virtual environment and which explored multimodality. The thesis established in the project is that the pedagogical use of digital tools significantly favors mother tongue teaching and learning processes. Thus, believing that the subjects involved in this process of digital inclusion experience new challenges and new literacy possibilities, increasingly interactive, dynamic and plural, it is expected that these students experience different ways of reading and writing, expanding their access options to information, social interaction, production and sharing of knowledge through literacy that crosses and expands the space of paper.

Keywords: Teaching. Reading and writing. Digital Literacy. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do trem que corta o distrito de Parafuso	45
Figura 2 - Fachada da instituição escolar em 2015	46
Figura 3 - Fanesp Parafuso (Um som de vida)	48
Figura 4 - Fanpop – Fanfarra Popular de Parafuso	49
Figura 5 - EMEAS no Desfile Cívico 07 de setembro (2015)	50
Figura 6 - Mestre Miro (grupo Boi Janeiro de Parafuso) em evento folclórico na EMEAS	51
Figura 7 - Grupo Boi Janeiro de Parafuso no Desfile Cívico 07 de setembro (2018)	51
Figura 8 - Os dois “múltis” dos multiletramentos	66
Figura 9 - Portão principal que dá acesso à escola	79
Figura 10 - Área verde externa da EMEAS	80
Figura 11 - Sala de aula da EMEAS	80
Figura 12 - Cantina e refeitório	81
Figura 13 - Organização da Biblioteca EMEAS com ajuda dos ex-alunos	83
Figura 14 - Organização da Biblioteca EMEAS	84
Figura 15 - Dados do IDEB/INEP da EMEAS em 2019	87
Figura 16 - Dados do IDEB/INEP da EMEAS em 2019	87
Figura 17 - Dados do IDEB/INEP do município de Camaçari em 2019	88
Figura 18 - Dados do IDEB/INEP do município de Camaçari em 2019	88
Figura 19 - Notícia publicada em 23/02/2021, no site da Secretaria de Educação da Bahia, acerca do início do ano letivo 2020/2021	96
Figura 20 - Exemplo da Grade de atividades digitais do livro “Letramentos digitais” (tabela 2.1 do livro)	108

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de profissionais da EMEAS em 2022.....	77
Tabela 2 – Espaço físico da EMEAS em 2022	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BBC News	British Broadcasting Corporation, em português: “Corporação Britânica de Radiodifusão”
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	"Coronavirus Disease 2019", em português, "Doença por Coronavírus”
ECASSA	Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEAS	Escola Municipal Eustáquio Alves Santana
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACED	Faculdade de Educação
FANESP	Fanfarra Estudantil de Parafuso
FANPOP	Fanfarra Popular de Parafuso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NVEH	Núcleo de Vigilância Epidemiológica Hospitalar
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	Portable Document Format, em português, “Formato de Documento Portátil”
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-COV-2	Betacoronavírus
SEDUC	Secretaria de Educação
TDA	Transtorno de Déficit de Aprendizagem

TDAH	Transtorno de Déficit de Aprendizagem com Hiperatividade
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 QUANDO REVER É REVIVER	19
2.1 CONECTANDO AS PAISAGENS DA MINHA INFÂNCIA	20
2.2 OS DESAFIOS QUE ATARAM E DESATARAM OS NÓS DA MINHA ADOLESCÊNCIA.....	30
2.3 ESTABELECENDO OS LINKS DE MINHA TRAJETÓRIA	36
3 DESBRAVANDO O TERRITÓRIO	42
3.1 QUEBRANDO BARREIRAS E CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO	46
3.2 CONHECENDO OS ESTUDANTES	52
4 PROFLETRAS – RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS	54
4.1 NOVAS PERSPECTIVAS, NOVOS LETRAMENTOS	57
4.2 ENTRE RISCOS E RABISCOS: DESENHANDO CAMINHOS	60
5 LETRAMENTOS: EM BUSCA DO ARCABOUÇO TEÓRICO	64
5.1 NAVEGANDO NAS ANTIGAS E NOVAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	64
5.2 O ADVENTO DOS LETRAMENTOS DIGITAIS	67
5.3 LETRAMENTO CRÍTICO, AUTORIA E RELAÇÕES DE PODER.....	70
6 ESTABELECENDO CONEXÕES PEDAGÓGICAS: O CORPUS	74
6.1 O ESPAÇO ESCOLAR: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL	76
6.2 RECALCULANDO A ROTA: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CONTEXTO PANDÊMICO	90
6.3 O ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI-BA	94
6.4 E AGORA? ENCARANDO OS PROBLEMAS E APARANDO AS ARESTAS..	98
7 OFICINA PEDAGÓGICA: ABRINDO CAMINHOS	102
7.1 AS OFICINAS: A LEITURA E A ESCRITA NAS ONDAS DOS LETRAMENTOS DIGITAIS.....	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE	157
ANEXO I:	158
Padlet: o que é e como usar a ferramenta? [tutorial completo].....	158
Criando uma conta no Padlet	158

Como criar painéis	1630
Compartilhando padlets	163
ANEXO II – Cartaz	165
ANEXO III - Habilidades na Internet	167
ANEXO IV – Meu Eu Digital	168
ANEXO V – Relato Pessoal	169
Relato Oral e Relato Escrito	169
ANEXO VI – Entrevista	171
ANEXO VII – Escola Eustáquio Alves Santana	172
ANEXO VIII – Guia para produção de videos com celular	173
ANEXO IX - O que é um podcast?	179

1 INTRODUÇÃO

A vida nos reserva caminhos inesperados e surpresas que jamais imaginamos, e é justamente essa a beleza das surpresas, não as antecipar. Em dois anos, caminhos foram apresentados a mim e tive que trilhar por eles, independentemente de serem semelhantes ou não aos que eu esperava. Comecei esta formação acadêmica de uma maneira e terminei de outra completamente diferente. A graça de percorrer um caminho é lidar com o novo e o inesperado. Assim, tive medo, levei alguns tropeços, levantei, recalculei as rotas, segui resilientemente.

Este memorial reflete sobre meus caminhos passados e os que ainda espero percorrer. É, por conseguinte, resultado de pesquisas e descobertas realizadas durante o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal da Bahia, oferecido a professores de escolas públicas em todo território nacional, cuja proposta é, ao final do curso, a elaboração de um projeto de pesquisa direcionado para as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Básica.

Quanto ao memorial, sua proposta é refletir sobre os aspectos identitários individuais que moldam a realidade coletiva, bem como compartilhar os resultados dos estudos empíricos realizados pelos mestrandos e professores-pesquisadores que participam do curso. Eu fui uma das pessoas que embarcou nessa jornada de conhecimento e que se sentiu atraída a rever e reviver os caminhos já trilhados, as decisões tomadas, as experiências positivas e negativas, as construções e desconstruções ao longo da jornada acadêmica-profissional.

Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é implementar novas propostas pedagógicas para os estudantes do 9º ano que envolvam efetivamente o desenvolvimento dos letramentos digitais, de modo que o uso pedagógico de ferramentas digitais favoreça significativamente os processos de ensino-aprendizagem de língua materna. Dessa forma, pretende-se oportunizar a esses sujeitos experimentar novos desafios e novas possibilidades de letramentos, mais interativos, dinâmicos e plurais, vivenciando assim diferentes maneiras de ler e de escrever, acessar informações e se envolver em processos sociais, cognitivos e discursivos, enfim, desenvolver letramentos que atravessam e ampliam os limites do espaço do papel.

O objetivo geral da proposta é promover o letramento digital dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto escolar através de práticas de leitura e escrita

nas aulas de Língua Portuguesa, por meio da exploração didática de gêneros textuais multimodais. Acredito que ao utilizar recursos multimodais, como imagens, textos, vídeos e áudios, os estudantes serão desafiados a se engajar em diferentes modos de comunicação, desenvolvendo habilidades essenciais para a sociedade contemporânea.

Este estudo busca contribuir para a reflexão teórica e proposição de estratégias didático-pedagógicas envolvendo letramentos digitais no intuito de formar cidadãos críticos e participativos, capazes de utilizar de forma consciente e eficiente as ferramentas digitais disponíveis. Além disso, espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios teóricos e práticos para outros professores interessados em incorporar a multimodalidade e os letramentos digitais em suas práticas educacionais.

Desse modo, no capítulo 2, cujo título é “Quando rever é reviver”, inicialmente reflito sobre a importância de olhar para meu processo de formação e autoformação, oportunizado por este Memorial de Formação, através da escrita de mim. Para melhor organização do texto, esse capítulo se subdivide nos tópicos 2.1, 2.2 e 2.3, “Conectando as paisagens da minha infância”, “Os desafios que ataram e desataram os nós da minha adolescência” e “Estabelecendo os *links* de minha trajetória”, nos quais, sequencialmente, resgato as memórias de infância e adolescência que me transformaram na pessoa e profissional que sou hoje. Trago relatos da minha vivência com a leitura, sobre quais os sujeitos envolvidos nos meus processos de letramentos, minha trajetória enquanto estudante da Educação Básica até a escolha da profissão, bem como os encantos e desencantos da minha vida profissional.

No capítulo 3, “Desbravando o território”, passo a rememorar meus primeiros passos como professora na educação pública. Parto de meu ingresso no Concurso Público nº 001/2013 do município de Camaçari-BA e no tópico 3.1, “Quebrando barreiras e construindo uma relação”, recordo as primeiras impressões desse território, carregadas de pré-conceitos, mas que logo deram espaço a muita afetividade e aprendizagem. Discorro também sobre a singularidade do território de Parafuso, marcado por uma rica manifestação da cultura popular, e a escola Eustáquio Alves Santana, o campo para o qual destinei meu projeto de pesquisa. Ainda no mesmo capítulo, o tópico “Conhecendo os estudantes”, apresenta o público que faz parte dessa unidade de ensino.

Em sequência, já no capítulo 4, denominado “Profletras – ressignificando a *práxis*”, revelo os motivos que me fizeram ingressar no curso de mestrado. Nele também relato a busca por novos caminhos, a inquietação em relação a minha prática docente, bem como as aprendizagens obtidas no decorrer do curso. Nesse sentido, nos tópicos 4.1 e 4.2, “Novas perspectivas, novos letramentos” e “Entre riscos e rabiscos: desenhando caminhos”, respectivamente, explico e dialogo com alguns conceitos apreendidos que promoveram e promovem a mudança tão almejada em minha prática pedagógica, tais como multimodalidade, multiculturalidade e letramentos digitais, ancorados principalmente nos escritos dos pesquisadores do Grupo de Nova Londres e também em autores como Kalantzis, Cope, Pinheiro e Rojo.

O capítulo 5, “Letramentos: em busca do arcabouço teórico”, está subdividido em três tópicos: “Navegando nas antigas e novas concepções de letramento”, “O advento dos letramentos digitais” e “Letramento crítico, autoria e relações de poder”, nos quais abordo diferentes concepções de letramento, apresentando o termo desde a sua origem, ainda no singular – “letramento” – até seus desdobramentos expressos no plural – “letramentos”. Assim, dou continuidade ao diálogo iniciado no capítulo anterior expandindo mais os conceitos de multiletramentos, multimodalidade e letramentos digitais – principais teorias que embasaram minha pesquisa.

Em “Estabelecendo conexões pedagógicas: o *corpus*”, analiso as implicações para o processo de elaboração da proposta pedagógica, como o emprego das tecnologias digitais na educação e o desenvolvimento do *web* currículo. No tópico 6.1, “O espaço escolar: entre o ideal e o possível”, descrevo ainda a estrutura física e organizacional da Escola Eustáquio Alves Santana e os dados do IDEB que avaliam a qualidade do seu ensino. Adiante, nos tópicos 6.2 e 6.3, “Recalculando a rota: a educação brasileira em contexto pandêmico” e “O Ensino Remoto na rede pública de educação de Camaçari-BA”, respectivamente, trago um panorama das determinações do governo em relação ao Ensino Remoto Emergencial e a situação da Rede Municipal de Educação de Camaçari nesse contexto de ensino, duramente marcado pela pandemia. Finalizo o capítulo com o tópico 6.4, “E agora? Encarando os problemas e aparando as arestas”, no qual apresento a visão micro, revelando o cenário local da escola Eustáquio Alves Santana e as principais dificuldades ali enfrentadas no afã de manter minimamente em andamento as atividades letivas e ao mesmo tempo sobreviver a esse caos sanitário de proporções globais.

O capítulo 7, “Oficina pedagógica: abrindo caminhos”, é o último de meu Memorial de Formação, e nele discorro sobre as razões que me fizeram optar pelo formato de oficinas para estruturar minha proposta de intervenção, por entendê-las como um importante instrumento de apoio didático e pedagógico, que permite o estabelecimento e exploração de uma perspectiva mais prática no âmbito do fazer docente, concedendo maior espaço e protagonismo aos discentes. Ademais, ressalto a importância das referências oriunda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento norteador do projeto de pesquisa, bem como a necessidade de se incorporar as tecnologias digitais (TDICs) aos recursos e estratégias de ensino de Língua Portuguesa, considerando o fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada e dependente da internet. Assim, após essa introdução mais geral, no tópico 7.1, “As oficinas: A leitura e a escrita nas ondas dos letramentos digitais”, parto efetivamente para a descrição mais detalhada das temáticas, objetivos, habilidades da BNCC envolvidas, recursos necessários, justificativa e desenvolvimento de cada oficina.

Enfim, nas “Considerações finais”, analiso minha trajetória ao longo de todo esse longo percurso, ou seja, minhas percepções a respeito da escrita desse Memorial de Formação, bem como observo e lamento a impossibilidade de aplicação da proposta de intervenção tão cuidadosamente construída, em face do quadro de pandemia ainda vigente à época em que ela poderia ter vez e que impôs o formato remoto das aulas, conforme já foi tratado nos capítulos anteriores.

2 QUANDO REVER É REVIVER

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias, é quando ainda não é demasiado tarde, quando estamos disponíveis para nos surpreendermos e nos deixarmos encantar. ”

(Mia Couto, 2015)

Rever a minha trajetória nesses quarenta anos de vida é reconhecer que muitos sujeitos atuaram com e sobre ela. É preciso reviver, eu bem sei. Mesmo que só na lembrança, voltar a minha antiga casa, às escolas pelas quais passei, aos professores que me ensinaram, aos amigos que me acompanharam, aos familiares com quem convivi.

Muitas vezes essas lembranças ganham contornos turvos e não se tornam tão claras quanto eu gostaria, fazendo-me desconfiar de muitas delas, o que inevitavelmente me lembra de uma frase da escritora Cecília Meireles que muito me tocou e se aplica a este momento de rememoração: “Tudo é mistério nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que começa a o abandonar.” (MEIRELES, 1984, p. 30). É fácil esquecer de deixar as interrogações sempre acesas. Porém, ai de nós viver num mundo respondido!

É verdade, a essa altura da vida, as lembranças da minha infância ganham ares misteriosos, mas não menos verdadeiros. É a minha verdade, o meu olhar adulto sobre a menina Jaqueline, hoje esposa, professora, estudante. Rever o meu passado é reviver essa menina alegre, sonhadora, criativa e desafiadora, e que é tão necessária em muitos momentos dessa fase adulta. É validar a importância de tantos sujeitos que protagonizaram a minha história, que formaram a minha identidade. Saber que eu não sou apenas eu, mas que existem muitos outros atravessados na minha essência.

Desse modo, nesse primeiro momento me proponho a olhar para mim, narrar sobre minha trajetória, meu processo de formação e autoformação, tudo isso graças ao processo de escrita do Memorial de Formação - gênero textual acadêmico proposto

pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA (PROFLETRAS¹ UFBA), o qual, como bem explica Beltrão (2006), é composto por narrativas memorialísticas embasada em considerações críticas e reflexivas promovidas por subsídio teórico substantivo e coerente, que vai sendo formado ao longo do percurso formativo do referido curso. Reconheço que, não fosse esse memorial, dificilmente estaria me propondo a fazer tais reflexões que me impõem olhar para dentro de mim.

Claro que desnudar-me, invadir meu íntimo é algo que me assusta e por isso sempre evitei fazê-lo, motivo pelo qual talvez também demorei tanto a fazer terapia. Não gosto de falar de mim, me visitar nem tampouco escrever, pois isso parece validar ainda mais o que se afirma oralmente, já que as palavras faladas se perdem; já as escritas, permanecem.

Não pretendo transformar este memorial num divã, mas cabe aqui a analogia, visto que esse gênero me conduz a escrever sobre mim, reconhecer os sujeitos que foram relevantes para minha formação e que me constituíram, bem como refletir sobre quem sou hoje e por que o sou, sob a ótica das teorias e teóricos estudados nesses dois anos de percurso no PROFLETRAS. A escrita do memorial de formação me leva a identificar o que impactou na minha transformação enquanto mulher, pesquisadora e professora da educação básica de duas escolas públicas na região metropolitana de Salvador.

Portanto, retomando a frase introdutória deste capítulo, no próximo tópico rememoro a minha infância e todos os sujeitos que fizeram parte dela, colocando-me disponível para me surpreender e me deixar encantar, resgatando e reconectando-me à menina que um dia fui.

2.1 CONECTANDO AS PAISAGENS DA MINHA INFÂNCIA

“As paisagens da infância estão coloridas pela memória!”

Jorge Rodini

¹ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de língua portuguesa em todo território nacional. (CAPES, 2016).

Quartos cheios de livros! Essa é a primeira memória da minha infância. Apesar do pouco acesso à escolarização, minha mãe se dedicava para que eu tivesse apreço e intimidade com os livros, numa tentativa de suprir aquilo que ela mesma não teve em sua infância.

Nesse ponto, faz-se necessário contar brevemente a história da jovem Marizete, que foi quem iniciou meu letramento familiar. Isso porque, na família, o letramento materializa-se, basicamente, pelo uso da linguagem oral. Assim como a escola, a família é um espaço de formação de sujeitos sociais. Como define Street (2014), os letramentos são sociais, e portanto, culturais, diversamente construídos nos diferentes povos e nas diferentes culturas.

Crescida na zona rural de Antônio Cardoso, BA, num lar onde livros não eram comuns, Marizete, filha caçula de 12 irmãos, foi considerada privilegiada pela família, pois não precisou trabalhar na roça. Na sua época, década de 60, estudar era privilégio de poucos. Mesmo assim, ela estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Cabe observar que a ampliação educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) é algo muito recente, por isso, como na sua região só era ofertado o Ensino Fundamental I, nos anos seguintes minha mãe continuou frequentando a 4ª série para não ficar sem estudar, e diante de sua habilidade e desenvoltura, acabou auxiliando a professora no ensino de colegas de classe que tinham dificuldades de aprendizagem.

Apesar das condições adversas em que viveu e das políticas públicas da época não garantirem o direito à educação a pessoas oriundas desses espaços afastados dos centros urbanos, sua relação com os estudos sempre foi muito forte e isso acabou sendo passado mais tarde para mim e para minha irmã.

Quando completou quinze anos, minha mãe tomou a grande decisão de ir para a cidade vizinha, Feira de Santana, BA, em busca de melhores condições de vida. Naquela época, mais precisamente o ano de 1976, o sistema político-econômico do país estava sob o regime da ditadura militar, e o presidente era o general Ernesto Beckmann Geisel, o quarto do período da ditadura militar brasileira. Conforme já mencionado, as cidades afastadas dos grandes centros urbanos passavam por bastantes dificuldades, principalmente no que se referia a emprego e educação, o que intensificava o fluxo migratório de pessoas cada vez mais jovens. Assim, a filha caçula daqueles pais de agricultores, com apenas quinze anos, deixou o seio familiar imbuída desse sentimento de mudar seu destino na cidade grande.

Em Feira de Santana, experienciou desde cedo a difícil arte de uma jovem trabalhar durante o dia e estudar à noite. Porém, aos dezenove anos engravidou e seus planos tomam outros rumos, e com isso, ela transferiu o desejo de ser reconhecida pela sociedade através da escolarização para mim, sua primeira filha.

Como mulher, negra, mãe solteira e vinda de zona rural, minha mãe vivia o peso da responsabilidade de estar nessa condição. “Não poderia envergonhar aos seus”, foi o que sempre ouvi. Ela tinha plena consciência de todos esses atributos e do que a sociedade esperava dela. Não podia retornar para sua região, pois em seu contexto de origem, todos almejavam que aqueles que deixaram suas famílias para se aventurarem na cidade grande “dessem certo” (ideologia marcada ainda hoje). Naquele momento, era ela e uma criança, e tal desafio a impulsionou a buscar melhores oportunidades, no intuito de conseguir criar sua filha com dignidade e sem retroceder.

Naquelas circunstâncias, para a sociedade dita letrada, minha mãe era desdenhada como uma pessoa com pouca escolarização. Todavia, isso não a impediu de exercer práticas sociais pautadas pela linguagem: usava a oralidade, na maioria das vezes, para resolver algumas questões. Embora não dominasse a escrita normativa, escrevia quando necessário e mantinha a comunicação em todas as esferas de atividades cotidianas. Realizava cálculos matemáticos muito bem. Era, nas concepções atuais, uma pessoa letrada naquilo que dominava como prática social. Evocando Kleiman (2005, p. 18), “O letramento é complexo, envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades, muitas das quais não têm necessariamente relação com a leitura”. Desse modo, Kleiman nos ensina que os letramentos são relacionados aos usos da escrita em sociedade e seus impactos na vida moderna (KLEIMAN, 2005).

Trabalhando o dia todo numa escola infantil de médio porte como auxiliar de serviços gerais e não tendo ninguém com quem me deixar, ela conseguiu uma bolsa nessa instituição, na época chamada “Escolinha do Sol”, da qual recordo com o saudosismo de quem rememora bons momentos de sua primeira infância. Assim, com um ano e oito meses adentro o universo escolarizado. Nessa época eu frequentava os dois turnos e passei boa parte do tempo nessa condição.

Refletindo sobre minha história de vida, no bojo de discussões fundamentadas por teóricos que discutem os letramentos e sua importância, promovidas pelo

PROFLETRAS, percebo o papel de minha mãe nos múltiplos letramentos que permearam a minha infância. Como coloca Tfouni (2010), os significados do letramento não podem ser reduzidos ao significado de alfabetização, ao processo de escolarização. O letramento é um processo mais amplo, que envolve uma perspectiva social e histórica. Para a autora, o letramento está relacionado com o desenvolvimento das sociedades, de modo que, dialeticamente, o letramento é causa e produto da evolução dos recursos tecnológicos, da industrialização, da produção comercial, entre outros. Portanto, segundo ela, letramento ultrapassa a escola e a alfabetização e está relacionado a processos sociais mais amplos.

Desse modo, era com dedicação especial que minha mãe me envolvia em narrativas orais e escritas, numa tentativa de resgatar e transmitir aquilo que aprendera ainda em sua infância. Lembro dos banhos com os livros de “Pinóquio” e “Chapeuzinho Vermelho”, das noites em que eu dormia abraçada com “Os Três Porquinhos” e das brincadeiras com minha mãe fazendo a voz do Saci Pererê. Esses eventos de letramentos remontam à célebre frase do poeta gaúcho Mário Quintana (1906-1994): “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas. ” E assim a construção de minha identidade foi sendo influenciada tanto pela oralidade quanto pela escrita, visto que estes são dois modos mutuamente complementares da comunicação humana, ambos importantes para a nossa vida cotidiana.

Na Escolinha do Sol, aos 5 anos, quando estava na turma de Alfabetização (hoje denominada 1º ano), havia na sala de aula um espaço denominado “Cantinho da Leitura”, que era organizado para incentivar e instigar a prática da leitura. O cenário era muito atrativo para crianças que estavam aprendendo a ler: um painel colorido com alusão ao momento mágico da leitura e muitos fantoches. Havia ainda uma estante com mesma altura que as crianças da turma, com muitos livros, de todos os formatos, banquinhos de madeira, colchonetes e almofadas, para que pudéssemos nos sentar ou deitar mais à vontade para lermos. Os meus livros preferidos eram aqueles feitos apenas de imagens, porque através deles eu deixava a imaginação tomar conta, fazendo de mim mesma uma personagem de muitas histórias.

Nesse sentido, cabe uma digressão para destacar a importância do letramento visual nessa etapa de alfabetização da criança. Segundo Salisbury e Styles (2013, p. 77), a leitura visual no livro infantil propicia o desenvolvimento da habilidade de olhar, apreciar e interpretar aquilo que se vê. Além disso, ao olhar a sequência de imagens

de um livro infantil como produtora de sentidos, a criança é capaz de desenvolver principalmente sua oralidade através de suas primeiras “contações” de histórias, posto que a partir desses relatos ela produz a estrutura da linguagem textual verbal e a conta com detalhes para uma outra pessoa.

Assim, ainda nesse Cantinho tão especial da sala, muitas vezes éramos convidados a pegar um livro para que a professora fizesse a leitura usando fantoches. Era um momento mágico e muito esperado por todos nós. Sinto que, mais uma vez, esses eventos de letramento corroboraram para que os livros se tornassem amigos inseparáveis. E quando falo em letramento, não me refiro apenas ao linguístico verbal, mas a todos os letramentos que acompanharam o percurso de minha vida, o letramento visual, tátil, gestual, espacial, cênico. Conforme destacam Kalantzis, Cope e Pinheiro no livro “Letramentos”, (2020, p. 288), “todos os nossos modos de significado estão profunda e irremediavelmente interligados (...) – escrito, visual, espacial, gestual e falado”.

Esses novos letramentos que me acompanham desde a infância se referem à multimodalidade, uma concepção teórica que valoriza a diversidade dos modos de comunicação e representação de informações. Nesse sentido, a multimodalidade é fundamental para a construção da identidade e processo de formação leitora, pois permite aos indivíduos acessarem e compreenderem informações de diversas maneiras, além de ampliar seu repertório de linguagens e possibilitar a criação de novos significados.

Quando os sujeitos leem textos multimodais, eles têm a oportunidade de usar diferentes canais sensoriais para compreender as informações. Isso inclui imagens, som, movimento e texto verbal, que trabalham juntos para transmitir uma mensagem completa. Isso pode ajudar os leitores a compreenderem de maneira mais profunda e significativa as informações, além de tornar a leitura mais interessante e motivadora. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem multimodal não analisa apenas a interação verbal, mas sobretudo um repertório de significados que são construídos através da combinação de diferentes sentidos implicados.

Voltando à rememoração desses primeiros anos de minha vida, mais tarde, já com uma irmãzinha pequena, era eu quem lia para ela. E então, tentava reproduzir as vozes e expressões, assim como minha primeira agente de letramento fizera comigo, num processo assim descrito por KALANTZIS; COPE; PINHEIRO (2020):

Portanto, os significados não são apenas construídos na interação entre pessoas, mas também multimodalmente na interação com espaços, objetos, imagens, sons etc. Nesse sentido, em vez de dividir os modos entre si, precisamos aproximá-los, reconhecendo que a sinestesia é um caminho poderosos para aprender a significar. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 288)

Desde muito pequena, bancar a professora era minha brincadeira preferida. Eu costumava reunir minha irmãzinha e os amiguinhos de brinquedo na mesa da sala de casa e assumia a postura da tia Rita, minha professora da Alfabetização. Pegava um livro da coleção “Gato e Rato” e começava a ler para “meus alunos”. Minha mãe muitas vezes ria, orgulhosa com aquela cena.

Como a educação formal escolar sempre foi prioridade para minha mãe, quando tive que ir para o Ensino Fundamental, ela buscou ajuda de sua patroa, dona da escolinha na qual estudei até então. Esta, percebendo em mim um apreço pelos estudos, notório entre os “filhos de funcionários” (sim, carreguei esse estigma durante este período, que nunca me deixava esquecer de onde vim e quem eu era) e em minha mãe alguém que via na escolarização uma porta para um futuro melhor, se propôs a ajudá-la a pagar uma escola particular para que eu continuasse meus estudos.

Cabe destacar aqui que, para minha mãe, somente a educação formal daria um “norte” e, conseqüentemente, possibilitaria a mim a ascensão social e econômica que ela não teve. Esse seu ponto de vista se respalda naquilo que Street (2014) compreende como modelo de letramento autônomo e se contrapõe ao que ele intitula de letramento ideológico, que corresponde ao modelo autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características socio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. Para Street, o letramento autônomo “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”. (STREET, 2014, p. 44).

Retomando esse momento da escolha da nova escola, esta foi bastante criteriosa e feita pela própria patroa, pedagoga formada na Europa, o que justifica a confiança de minha mãe em incumbir tal responsabilidade a terceiros, o que por sua vez também evidencia que o pensamento ideológico-cultural engendrado de que o branco (letrado/mais escolarizado) é melhor preparado e mais apto a tomar decisões

pelo negro (não letrado/menos escolarizado) era bastante enraizado nessa época (o que infelizmente parece não ter mudado muito nos dias atuais).

Acerca disso, Tfouni (2006) ressalta que o sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que produz nele um poder. Já Inês Signorini (1995) constatou em sua pesquisa intitulada “Letramento e comunicação intercultural” que o saber dos livros é tido como universal e por isso se constitui em um forte argumento para a legitimação das relações de poder e controle presentes na interação. Infelizmente, o certo é que as questões de raça e escolaridade estabelecem e perpetuam ainda hoje a polarização das relações de poder.

Destarte, quando ingressei no primário (Ensino Fundamental I) em 1988, na escola católica João Paulo I, de grande porte, minha paixão pela leitura já era nítida entre os professores. Eu amava o dia de levar o livro preferido para a escola, e o esperava ansiosamente para exibir minhas coleções de revistinhas em quadrinhos, os livros de Ziraldo, “A bruxinha atrapalhada” de Eva Furnari ou “Gabriela e a titia”, de Ruth Rocha. Era uma jovem leitora com seus livros. Como fui criada no meio de muita gente adulta envolvida com educação e passava a maior parte do meu dia no ambiente escolar (ora na escola em que estudava, ora na escola em que minha mãe trabalhava), tornei-me uma criança falante e desinibida, que tentava imitar as amigas professoras da mãe. Assim, quando chegava a hora de recontar a história para os colegas, era simplesmente o que eu melhor sabia fazer!

Reconhecendo meu progresso e o de minha irmã nos estudos e compreendendo que somente a educação nos ofereceria a ascensão pessoal e, principalmente, profissional que ela mesma não teve, minha mãe comungava do pensamento de que o estudo seria a única “salvação” para os filhos de mulheres negras, pobres, com baixa escolarização e oriundas do interior. Assim, todo esforço financeiro feito por ela para nos manter na escola e garantir nossos livros e materiais didáticos, transporte, merenda escolar e fardamento, era justificado pela possibilidade de um futuro melhor. Não raras vezes ela falava: “Prefiro deixar faltar as coisas em casa, mas o estudo de vocês vem em primeiro lugar”. Tal postura corrobora as palavras de Ana Lúcia Silva Souza: “[...] a escolarização era vista, por parte da população negra, em especial nas cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional.” (SOUZA, 2011, p. 38).

A escola em que fui matriculada era destinada aos estudantes da pré-escola (Educação Infantil) ao primário (Ensino Fundamental I), sendo dividida em dois

prédios, cada um deles atendendo ao público de determinado segmento escolar. O prédio do primário era muito grande, funcionava nos dois turnos diurnos e tinha quadra, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, cantina, muitas salas de aulas no primeiro e segundo andares e um pátio imenso com muitos brinquedos e jogos, como sinuca, totó, bambolê e diversos outros jogos de tabuleiro. Era uma instituição muito apreciada pelos pais dos alunos, principalmente pelo seu ensino, considerado um dos melhores da cidade, bem como por seu cunho religioso, já que se tratava de uma escola confessional. Por essa razão, faziam parte do calendário escolar todas as datas religiosas comemorativas. Recordo-me das aulas de Religião, nas quais a “pró” Paula explicava-nos com paciência sobre a Páscoa e seus símbolos e a ceia que fazíamos no último dia de aula que antecedia o feriado pascal: levávamos suco de uva, pães e ovos de chocolate, promovendo a materialidade desses símbolos. A sala era ornada com as cores da Páscoa, velas, cestos de pães e cartazes feitos coletivamente, representando a morte e ressurreição de Cristo. Nesse mesmo dia também visitávamos um espaço na escola em que se criavam coelhos e podíamos alimentá-los com cenoura. Era um momento de grande descontração e comunhão.

Porém, o diferencial da escola João Paulo I eram as aulas de catequese uma vez por semana e, ao final da quarta série, a formatura seguida da primeira comunhão. Recordo-me que, apesar de não ser obrigatória, raríssimos pais discordavam desse momento. Ao contrário, era um evento esperado e ensaiado o ano todo, pois reunia a maior parte dos alunos que estavam concluindo a 4ª série numa das maiores igrejas da cidade, a Paróquia Senhor dos Passos, fundada nos anos de 1920. Era um evento bem planejado e de muita pompa! Passávamos por muitos ensaios, para que tudo desse certo, afinal, eram dezenas de crianças catequistas. Para essas aulas, a escola confeccionava um livrinho com os ensinamentos religiosos necessários a uma criança entre 10 e 11 anos, com uma linguagem simples, explicações diretas acompanhadas de ilustrações em branco para que pudéssemos colorir. Como eu adorava pintar, para mim essa era a melhor parte da catequese. Essa escola colaborou bastante para a formação do meu letramento religioso.

Aqui mais uma vez constatamos a presença do letramento visual na minha aprendizagem, contudo a escola não dava a atenção devida a esse momento de produção de significados, pois considerava apenas como um momento de ornamento das ilustrações. Como ressalta Kalantzis, Cope e Pinheiro, “as crianças têm capacidades sinestésicas naturais, e, em vez de construí-las e ampliá-las, a

abordagem didática, por focalizar o letramento tradicional, tenta separá-las de várias maneiras”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 266). Concordo com o que os autores pontuam em relação ao processo de aprendizagem, quando afirmam que é importante para essa aprendizagem que os modos de significado visual e escrito sejam construídos de forma equidistante, o que na prática se refere à combinação de diversos códigos semióticos (e não somente o código escrito) em interação para a realização de significados, ou seja, trazer visibilidade para outros modos semióticos enquanto textos de igual relevância, como o código visual e suas especificidades, de forma a habilitar leitores dentro de suas competências multimodais.

As aulas de Língua Portuguesa eram muito apreciadas por mim, apesar de bastante puristas². Como eram centradas na gramática normativa e na higienização do texto, passávamos horas decorando os tempos verbais, o que fiz com maestria. As cópias e os ditados de texto também faziam parte das aulas. Nesse momento, eram comuns entre as meninas as competições para ver quem tinha a letra (caligrafia) mais bonita e eu me orgulhava de fazer parte do grupo que estava sempre em destaque, pois em casa praticava bastante caligrafia por conta própria (eu tinha verdadeiro fascínio pela dimensão visual da letra em destaque, seus contornos, que resultavam numa estética que me agradava). Tínhamos um livro, do qual não me recordo o nome, que trazia somente interpretações textuais. Eram extensas atividades voltadas não para a reflexão, mas para a identificação e seleção de informações. A professora “tomava a leitura” mesa por mesa (prática comum na época), fazia a arguição oral do texto e após isso, respondíamos às questões referentes a ele. Essas aulas eram as minhas preferidas. Como se vê, o ensino era bastante conteudista, voltado para as memorizações, repetições, mas eu me adaptei muito bem. Fui treinada para isso.

Rememorando hoje a trajetória de meu letramento escolar à luz do olhar adulto de uma professora em formação acadêmica de pós-graduação, reconheço que durante grande parte de minha vida acreditei nessa concepção de ensino e também de língua, que reproduz e reitera padrões de uma sociedade ocidental de hegemonia branca, percebendo-a como a única válida para o estudo da língua materna. Mais tarde, já na universidade, essas ideias foram aos poucos se desmistificando e comecei

² Purismo significa desconhecer as mudanças ocasionadas pelo sistema linguístico e aceitar apenas uma língua pura, ornamental e livre de “erros”. Desse modo, purista é aquele que não se deixa impressionar “pelo caráter social de um discurso, não aceita as variantes combinatórias da norma objetiva, recusa dobrar-se à pressão estatística do uso”, diz Alain Rey (in: BAGNO, Norma linguística, 2001, p. 137).

a ter consciência de que teria um longo caminho de aprendizado a percorrer. Essa percepção, por ora, fez-me compreender que um ensino baseado em currículos herméticos e enraizados no pensamento hegemônico europeu não se amoldava ao que teóricos como Magda Soares, Irandé Antunes e Sírio Possenti preveem para uma educação voltada às realidades socio-históricas e culturais de seres únicos que povoam o universo escolar brasileiro. Não obstante o início de tão importante reflexão, já no contexto acadêmico, admito que minha prática em sala de aula refletiu por muito tempo esse pensamento unilateral epistemológico eurocêntrico que, segundo Muniz Sodré, vem de uma “construção interessada” (SODRÉ, 2017, p. 08). Como disse, o caminho é longo, mas se estou aqui, é porque me dispus a percorrê-lo.

Na quarta-série, a professora Zoraide, uma senhora já prestes a se aposentar, cativou toda a turma e fazíamos de tudo para agradá-la. Ela tinha uma relação muito maternal com seus estudantes, e estava sempre nos aconselhando com sua voz doce e mansa. Engraçado que a “pró Zoinha”, como a chamávamos, não costumava levantar a voz em suas aulas. Isso deixava alguns professores especialmente intrigados, pois éramos turmas com a agitação característica de quem está na fase de transição entre a puberdade e a adolescência, mas que adquiríamos uma outra postura na disciplina de Língua Portuguesa. Suas aulas eram motivadoras e ela enchia nossos cadernos de recadinhos quando caprichávamos na lição. Era costume ela ler uma história para a turma às sextas-feiras. A partir desse exemplo, passou a crescer em mim uma enorme vontade de um dia ser como aquela professora, tão querida pelos estudantes.

Passados quatro anos nessa instituição e um pouco mais crescida, eu passei a perceber que o lugar que ocupava naquele espaço era de certa forma diferenciado, pois não era comum, numa escola tradicional elitista como a em que eu estudava, ter colegas com traços fenotípicos e situação econômica parecidos com os meus. Porém, naquela época, início da década de 90, essa consciência política, racial, social, identitária não era discutida nas instituições escolares, nem tampouco eu tinha maturidade para tal. A escola era voltada para as questões de ordem, disciplina, datas cívicas e comemorativas, especialmente as religiosas, e o ensino, por sua vez, era fortemente pautado por uma educação mecanicista, contrária, inclusive, aos elementos teóricos/práticos das teorias de Paulo Freire, que naquela época já afirmava: “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida

concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se”. (FREIRE, 1979, p. 19).

Voltando à memória desse período, não me recordo de passar por alguma circunstância envolvendo preconceito racial, tão presentes nessa fase escolar, o que me inquieta bastante e me faz pensar se este não seria tão velado que trairia minha própria consciência e me fizesse acreditar no mito de que somos todos iguais.

2.2 OS DESAFIOS QUE ATARAM E DESATARAM OS NÓS DA MINHA ADOLESCÊNCIA

“Há em cada adolescente um mundo encoberto, um almirante e um sol de outubro.”

(Machado de Assis)

Em 1993 ingressei no chamado ginásio (atual Ensino Fundamental II), e mais uma vez precisei mudar de escola, indo para o Colégio Visão. Ainda com a ajuda financeira da patroa, minha mãe resolveu que dessa vez ela mesma pesquisaria minha futura escola, e não poupou esforços para selecionar uma escola de ótima referência na época. Mas para um novo aluno ser matriculado, precisava antes passar em uma prova aplicada aos candidatos a estudar nela. Os pais dos estudantes que não obtinham a média imposta pela instituição eram chamados e convencidos de que ali não era o melhor lugar para seus filhos. Felizmente fui aprovada, o que fez minha mãe reafirmar que estava no caminho certo ao apostar em meus estudos.

Essa instituição não tinha tanto espaço físico quanto a anterior, mas era muito conceituada na cidade por conta de seu ensino. Contudo, mais uma vez se tratava de uma escola tradicional elitista, para poucos, que já selecionava os “melhores” no processo de matrícula. E lá estava eu, no meio deles novamente!

O ensino dessa escola não era muito diferente da anterior, porém, proporcionava a seus estudantes uma liberdade e autonomia que eu não estava acostumada a ter até então. Somado a isso, a quantidade de disciplinas para administrar, a mudança de instituição, as inquietações da puberdade, talvez todos esses fatos tenham me levado a passar de uma excelente estudante para uma estudante mediana, conforme as concepções de ensino da escola. Nesse período,

para surpresa de minha mãe, ela foi algumas vezes solicitada a ir à escola por conta de meu desempenho que vinha oscilando.

Recordo-me das vezes em que ela tentava me alertar para a importância dos estudos, seu esforço para me possibilitar tudo aquilo que ninguém da nossa família teve, os sacrifícios, enfim. Suas conversas surtiram certo efeito, porque estava prestes a ficar em recuperação de diversas disciplinas pela primeira vez. Ao final, fiquei apenas em duas, Ciências e Matemática. A partir desse momento, prometi a mim mesma que nunca mais passaria por isso, pois senti muita vergonha perante todos.

Hoje, diante de minha formação acadêmica e profissional, percebo que a concepção de ensino trazida pela escola é que acarretava como consequência tal sentimento para o aluno, de derrota e de exclusão, como resultado das práticas educacionais supervalorizadas nos ambientes escolares, principalmente aqueles em que predominam pessoas de maior poder aquisitivo. A forma como nossos nomes eram expostos no dia do resultado, o estigma do aluno que não alcançou a média e que passava a ser, portanto, um excluído, a zombaria dos colegas, foram marcantes para meus onze anos. Naquele dia do resultado da recuperação, fiz um pacto de que seria a melhor aluna possível.

Tal experiência evidencia que, já na infância pude sentir, embora ainda sem compreender, que a meritocracia apreciada tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, pressupõe que todos os indivíduos estão competindo em igualdade de condições materiais, ignorando as vivências e limitações de cada um. Entretanto, falar em mérito num país que não oferece oportunidades iguais para todos os cidadãos chega a ser utópico. Como afirma o educador Paulo Freire, “[...] faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 1996, p. 92).

Depois desse episódio, mais uma vez mudei de escola, para uma instituição nova na cidade que trazia o Sistema de Ensino Positivo, muito comum no Sul do país. Minha mãe gostou da proposta de ensino apresentada a ela e do espaço menor da escola. Como não havia me adaptado à escola anterior, ela ponderou que esse seria um ponto positivo. Hoje, refletindo sobre as diversas atividades da vida social nas quais minha mãe esteve envolvida e que não a incapacitaram a tomar decisões, mais uma vez pensei na discussão de Inês Signorini acerca da crença de que “[...] o letrado, e portanto, o escolarizado, estará melhor capacitado que o não-letrado (ou o menos escolarizado) para raciocinar/agir/avaliar [...]. A ele caberá sempre a responsabilidade

– ou o poder – de definir situações e problemas e empreender análises mais complexas e mais conscientes (no sentido de consequentes)”. (SIGNORINI, 1995, p. 177).

Sua determinação, o fato de trabalhar numa escola particular de grande influência, as práticas e os eventos de letramento que permeavam seu dia a dia não a limitavam nas situações cotidianas, pois ela era uma mulher letrada naquilo que dominava como prática social. Como afirma Street (2014, p. 9) “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.”

Conforme minha promessa, segui sendo a melhor aluna possível, tendo inclusive adquirido destaque entre os professores. Meus desafios com a leitura se tornaram ainda maiores. Aos quatorze anos, por motivos financeiros, tive que trabalhar na mesma escola em que minha mãe trabalhava e na qual estudei durante toda a pré-escola. Agora mais crescida, eu retornava àquele lugar numa outra posição. Para minha surpresa, eu trabalharia como assistente de bibliotecária. O presente não poderia ser melhor para uma adolescente que cresceu rodeada de livros. Não tem como não comparar com “*A felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector. Apesar da pouca idade, já possuía certa maturidade para conseguir conciliar trabalho e estudos. Naquela época era permitido o emprego formal (com carteira assinada) para jovens a partir dessa idade, o que me levou a ter o primeiro registro na carteira de trabalho muito cedo. Assim, estudava pela manhã e trabalhava à tarde. No trabalho, aproveitava alguns períodos para estudar e fazer atividades escolares.

Nesse período, as histórias da Série Vaga-Lume me fascinavam bastante e podia lê-las a qualquer momento livre na biblioteca da escola em que trabalhava. Além disso, a facilidade de acesso aos livros me fez aumentar o repertório de leituras e partir para os clássicos da literatura adaptados para o público infanto-juvenil, como “*Romeu e Julieta*”, “*Olhai os lírios do campo*”, “*Amor de Capitu*”, “*Dom Quixote de la Mancha*”, dentre outros. Alguns dias, lembro que torcia para não ter atendimento, porque assim podia sentar e ler sem parar. Muitas vezes terminava uma leitura em dois ou três dias. São boas recordações dos letramentos sociais e dos agentes de letramento que passaram por esse momento de minha vida e corroboraram para a construção de minha identidade.

Quando passei para o Ensino Médio, optei por fazer Magistério, muito influenciada pelas professoras de Língua Portuguesa. Esse ingresso foi de extrema importância tanto para minha formação profissional futura quanto para meu

crescimento enquanto leitora crítica do mundo. Apesar de receber a influência de alguns professores para fazer Magistério, toda minha trajetória escolar e as experiências de vida já me apontavam esse caminho. Desse modo, foram três anos nos quais pude apreciar disciplinas direcionadas ao ensino, entender o universo da educação básica, especificamente o Fundamental I e conhecer na prática o fazer pedagógico através das aulas de estágio e dos estágios supervisionados que se iniciaram nos dois últimos anos do curso.

Por conta dessa decisão, fui estudar numa escola pública, pois na minha cidade não havia escolas particulares que ofertassem esse curso. Havia apenas duas escolas públicas que ofereciam o Magistério e minha mãe, aconselhada por alguns professores da escola em que trabalhava, optou pela que apresentou algumas peculiaridades que chamaram a sua atenção: era uma escola que encaminhava muitos estudantes para o mercado de trabalho, possuía alta aprovação no vestibular da universidade pública da cidade, bem como convênio com uma Associação ligada à Igreja Santo Antônio, que regia a escola (o diretor era sempre um Frei). Além disso, tinha padrões rígidos: exigência de fardamento, disciplina, cumprimento de horários, e muitos dos professores tinham seus filhos estudando lá. Acredito que esse último motivo tenha sido o mais crucial, pois lembro que minha mãe tentava me convencer de que seria uma ótima experiência para a minha vida, justamente com esse argumento: “se os próprios professores matriculam seus filhos lá, é porque o ensino é bom de verdade”. Com todos esses atributos, não era fácil conseguir uma vaga nessa escola e minha mãe recorreu a alguns conhecidos para isso.

A Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio, mais conhecida pela abreviação ECASSA, era de grande porte e a maior em que eu havia estudado até então. Possuía um amplo espaço físico, com muitas salas de aula, biblioteca, grêmio estudantil atuante, quadra de esportes coberta com arquibancada, vestiário e sala de primeiros socorros - eram comuns torneios interescolares nesse espaço - cozinha, cantina e uma área com muitas árvores e banquinhos de cimento. Apesar de ser uma escola pública, os estudantes pagavam uma mensalidade (uma taxa) e isso acabava valorizando ainda mais a escola, pois eram reproduzidos alguns discursos, tanto pelos alunos quanto pela gestão, de que lá não estudava “qualquer um”. Hoje reconheço que se trata de um discurso impregnado de preconceito e excludente. Recordo-me que, apesar de não ser um valor alto comparado à mensalidade de uma escola

particular, alguns estudantes atrasavam esse pagamento e eram chamados para uma conversa na sala do Frei, que imediatamente convocava também os pais.

Como minha mãe disse, eu realmente vivi experiências únicas na ECASSA. Desde o fato de conhecer a realidade da escola pública (no primeiro dia de aula me deparei com a falta de cadeira para me sentar), conviver com pessoas que se pareciam muito mais comigo, com minha história, minha classe social, até o fato de compreender que somos seres políticos, discutir temas que nunca imaginei debater no espaço escolar através do grêmio estudantil e das aulas de Filosofia e Sociologia com professores com uma consciência política enorme, que nos levavam a refletir sobre as questões sociais e os direitos que não sabíamos que tínhamos e nos eram negados. Nessa época conheci o que era uma greve de professores, qual a motivação, pelo que lutavam e tive a oportunidade de no terceiro ano participar de uma delas. Foram momentos de valioso aprendizado.

Nos segundo e terceiro anos fizemos o Estágio Supervisionado. Como eu trabalhava, diferente da maioria de meus colegas que estagiaram durante o dia, no turno oposto às aulas, tive que fazer os dois estágios no turno noturno, com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). O primeiro estágio foi em dupla e o segundo, individual. As disciplinas de Didática e Metodologia nos preparavam para esse momento, porém o nervosismo de vivenciar essa experiência na prática era inevitável. O que mais me preocupavam era conquistar o respeito dos estudantes, que deveriam ter a mesma idade que eu ou serem até mais velhos (eu era apenas uma adolescente de 16, 17 anos) e demonstrar segurança em passar o conteúdo em sala de aula.

O professor regente deveria ficar em sala de aula conosco, mas não era o que acontecia muitas vezes e isso me deixava mais aflita, pois a responsabilidade aumentava. Foram muitos erros, muitos acertos, muitas discussões com as professoras que buscavam nos ensinar o fazer pedagógico durante as aulas, os desafios da sala de aula, mas também momentos de muito aprendizado e decisivos para a minha escolha em prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Nesse período do Ensino Médio tive duas professoras marcantes em minha vida e que mais tarde reencontrei já no contexto da universidade: as professoras Valéria Marta e Sandra. Eram mulheres muito ávidas, conscientes de seu papel na vida de cada aluno, sobretudo na escola pública. O fato de ter apenas mulheres nas turmas (não era uma exigência da escola; apenas os homens fugiam desse curso)

dava uma liberdade para que conversássemos sobre diversos assuntos e estreitássemos nossos laços afetivos. Elas nos incentivavam a seguirmos em nossa formação escolar, falavam da possibilidade de cursarmos uma universidade, contavam sobre suas trajetórias, para que percebêssemos que os caminhos que percorreram poderiam ser os nossos também. Falavam da educação de uma forma contagiante e empolgada. Comecei a vislumbrar viver esse lugar e esse pensamento ganhou força quando fizemos uma visita à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), proporcionada pela professora Sandra.

Conhecer a universidade, seus espaços físicos, como a biblioteca Julieta Carteadó, os laboratórios das diferentes áreas, ver aqueles estudantes vestidos de forma tão despojada, fez-me enxergar uma outra realidade, uma cidade que até então ninguém havia me apresentado. Saí de lá com a certeza de que ali estava tudo o que eu queria e, apesar de considerar a ideia de fazer Direito, naquele momento decidi que prestaria o vestibular para Licenciatura Plena em Letras Vernáculas.

Essas experiências remetem ao letramento espacial, que é, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro, a habilidade de compreender e interpretar a informação espacial, ou seja, o mundo ao seu redor e as relações entre diferentes lugares e fenômenos. Ele foi e é importante para a minha formação enquanto sujeito crítico, na medida em que permite que eu compreenda questões sociais, econômicas, ambientais e outros valores, além de ser essencial para a tomada de decisões e para a minha participação cidadã. Os autores avaliam que “nossos significados espaciais são moldados nos lugares que habitamos, reais e virtuais, na maneira como nos movemos e no que fazemos neles.” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 274). Logo, a dimensão do conhecimento por meio do espaço, com este significando valores sociais, crenças, paradigmas, é um tipo de letramento muito importante na vida do indivíduo. O letramento espacial afetou e continua afetando minha trajetória de vida e minha formação enquanto sujeito, uma vez que influenciou/influencia meu desenvolvimento cognitivo, minha tomada de decisões, o acesso a oportunidades, bem como a maneira como me relacionei/relaciono e me orientei/oriento em relação ao mundo que me cerca.

2.3 ESTABELECENDO OS LINKS DE MINHA TRAJETÓRIA

Concluí o Ensino Médio no final de 1999 e em janeiro do ano seguinte fiz meu primeiro vestibular na UEFS, obtendo o êxito da aprovação. Ainda no primeiro semestre entrei na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Entrar na Universidade e vivenciar esse espaço foi um ato de resistência. Isso porque, já no primeiro semestre, me deparei com um desafio: conciliar trabalho e estudo. É difícil para qualquer um estudar e mais difícil ainda estudar e trabalhar. Os medos já me perseguiram desde aquele momento, quando soube que a grade de disciplinas era fechada e não tínhamos, a priori, a possibilidade de escolhê-las, bem como o horário de cursá-las. No primeiro semestre as disciplinas oferecidas ocupavam o turno matutino e vespertino, porém eu trabalhava todas as tardes na biblioteca da escola. Mas como disse anteriormente, esse era o meu espaço e tudo colaborava para que eu estivesse ali. Após uma conversa com o Coordenador de matrículas, consegui reverter essa situação e, surpreendentemente, refiz minha matrícula, de forma que pude cursar as disciplinas no turno matutino e noturno. Pela manhã cursava duas disciplinas com minha turma de origem e, à noite, três disciplinas com estudantes calouros do curso de Economia.

Nos semestres seguintes, tive que manter esse movimento de cursar disciplinas com outros cursos, por causa do trabalho. Assim, ao longo da Licenciatura em Letras peguei disciplinas com turmas de História, Pedagogia, Letras com Inglês, Letras com Francês e outras turmas de Letras Vernáculas. Estudei mais dois semestres com a turma de Economia, o que nos proporcionou certo vínculo afetivo.

Por ser da área de Letras e ter afinidade com as disciplinas voltadas para educação e estudo da língua, pude trocar conhecimentos com os colegas e muitas vezes ajudá-los. Em muitos momentos marcávamos de chegar mais cedo na universidade para estudarmos juntos os conteúdos. Toda essa dinâmica teve seu lado positivo, uma vez que me proporcionou conhecer novas pessoas, novos cursos, obter um olhar mais amplo da vida acadêmica. Porém, também tive alguns ônus, sendo o primeiro deles a falta de vínculo com minha turma de origem, o que me dava a desagradável sensação de ser “um peixe fora d’água”. Isso ficava nítido quando havia algum trabalho em equipe e rapidamente os grupos se formavam, tendo que eu ser encaixada. O segundo foi o atraso na conclusão do curso. Acabei me formando em cinco anos, um a mais que o proposto.

Nesses cinco anos de licenciatura, tive bons professores, a maioria deles vindos de Salvador, como Luciano Amaral, Alana Freitas, Juvenal Gomes, Aleilton Fonseca, Suzana Lima, Gustavo Oldack, Juciana Cerqueira, Urânia Auxiliadora Maia, que contribuíram grandemente para a minha formação acadêmica e profissional. Eram docentes que se destacavam e as vagas em suas disciplinas eram disputadas entre os estudantes. As disciplinas de Latim e Português eram as que mais me instigavam, porque trabalhavam a origem e estrutura, os sintagmas que constituem nossa língua portuguesa. Através delas buscava compreender o funcionamento da língua e das estruturas que conheci ao longo da minha formação escolar mecânica, a qual visava apenas a memorização de regras linguísticas, mas sem proporcionar a compreensão delas.

Foram cinco anos de conciliação entre universidade e trabalho. No percurso da licenciatura, tive a oportunidade de trabalhar em outros lugares com projetos de curso pré-vestibular comunitário em bairros periféricos, sendo mais tarde coordenadora de um deles. Durante todo esse tempo tive os três turnos ocupados, tendo que lidar com uma rotina de estudos pela manhã, trabalho fixo à tarde e trabalhos temporários que surgiam concomitantemente à noite.

Após as aulas, costumava ficar na frente da universidade para pegar o ônibus que me levaria para dar aulas em dois municípios próximos da minha cidade, Irará e Conceição da Feira, distantes 54 e 32 quilômetros, respectivamente. Essa prática era bastante comum entre os estudantes das licenciaturas, sendo normal um colega indicar o outro. O esquema era simples: alguma associação montava um cursinho comunitário com custo simbólico para os estudantes. Os organizadores então alugavam uma casa equipada para abrigar esses professores (afinal teríamos que dormir na cidade), buscavam professores que ainda não concluíssem a licenciatura e combinavam um valor também simbólico para pagamento semanal ou quinzenal. Como ainda éramos estudantes e a maioria, senão todos, não tinha estabilidade financeira, o valor recebido era basicamente para nos manter na universidade. O custeio de transporte e alimentação ficava a cargo dos organizadores do curso.

Além dessas experiências, através da universidade trabalhei durante três anos (do 5º ao último semestre) num projeto recém-criado pelo Estado, denominado

Universidade para Todos (UPT)³, no qual lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação em minha cidade. Foram momentos desafiadores, mas de muito aprendizado e encorajamento porque, ao mesmo tempo em que lidava com as obrigações dos trabalhos que surgiam, como estudante universitária, sempre procurei participar das atividades extraclasse (como congressos, seminários, monitorias), cumprir os prazos estabelecidos nas disciplinas que cursava e aproveitar ao máximo os conhecimentos para aplicá-los em sala de aula.

Eu sempre fui muito perfeccionista e exigente comigo mesma, mas os períodos que passei na universidade me fizeram enxergar que aquela menina que na Educação Básica só tirava as melhores notas agora estava diante de desafios maiores e que nem sempre teria a melhor nota ou seria a aluna-referência dos professores. Aprendi também que, muitas vezes “o feito é melhor que o perfeito”. Através dessa reflexão sobre mim mesma, reconheço que fiz o melhor que pude e ultrapassei limites, o que nem imaginava ser possível para uma jovem entre 18 e 23 anos.

Essas primeiras práticas em sala de aula, ainda que em curso de pré-vestibular, foram muito importantes para minha formação profissional, pois o contato com o ambiente escolar é crucial para qualquer estudante de licenciatura, e o curso por si só não oferece a dimensão desse espaço e do fazer pedagógico. Ele nos prepara teoricamente, mas a prática depende de uma vivência real. As incertezas e as questões relacionadas ao saber didático, bem como sua aplicação no âmbito das instituições de ensino geram preocupações comuns aos licenciandos, que buscam aliar os saberes advindos dos estudos teóricos aos conhecimentos oriundos da prática em espaços escolares.

Essa preocupação reflete o que ressalta Medeiros e Aguiar (2018) e Libâneo (2013). Segundo eles, as licenciaturas, ao seguirem um currículo assentado na indivisibilidade entre prática e teoria, começam a entender a prática, identificando-a. E essa indivisibilidade é condição indispensável para o sucesso do processo formativo docente, o que torna tão importantes disciplinas como Didática e Estágio Supervisionado.

³ O **Projeto Universidade para Todos** (UPT), criado pelo Governo do Estado da Bahia e coordenado pela Secretaria da Educação (SEC-BA), é executado por meio de uma parceria entre as universidades públicas baianas (UNEB, UEFS, UESB, UESC e UFRB). Trata-se de uma iniciativa voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do ensino médio das redes públicas municipais e estadual.

Saliento ainda que, em todas essas práticas que marcaram de maneira tão intensa minha trajetória acadêmica, sempre busquei incorporar em sala de aula a pedagogia do afeto, afinal, foi ela que me levou a ser professora. Almejar esse ofício se deu principalmente pelo olhar humano de professores como Rita, Zoraide, Valéria Marta, Sandra e tantos outros. Ser capaz de enxergar o aluno como ele é, na sua individualidade, desarmado de preconceitos, ao invés de tratá-lo como apenas mais um em meio a tantos outros. Eu procurava agir com meus alunos do modo como aprendi com esses honrados professores. Sempre gostei de conhecer suas histórias, conversar com eles fora da sala de aula, criar um vínculo afetivo. Diante das dificuldades daqueles sujeitos, buscava deixar as aulas mais leves, incrementando-as com estratégias que levassem os discentes a quererem estar naquele espaço, quebrar a monotonia, incentivá-los a não desistir, compartilhando um pouco da minha própria história e usando uma linguagem que eles entendessem. Cada estudante que conseguia o êxito da aprovação numa universidade era motivo para comemorar uma conquista que se tornava minha também. Poder ter alguns como colegas de faculdade me deixava sobremaneira orgulhosa, pois cada vez mais eu reconhecia a importância do trabalho do professor e seu poder de transformar realidades de sujeitos à margem da sociedade.

Em 2005 concluí a licenciatura e a partir de então me aventurei a dar aula em escolas particulares. O caminho não foi nada fácil. Inicialmente trabalhei com turmas de Ensino Médio, lecionando Língua Portuguesa e Redação. Passei três anos numa escola de médio porte, a escola Safra. O maior problema era a indisciplina, pois a gestão não sabia lidar com essas questões, muitas vezes cedendo às insatisfações de pais e estudantes, e as regras não eram seguidas conforme o regimento escolar. Era uma instituição sem nenhum espaço recreativo para os discentes nem muitos recursos didáticos para os professores, que não tinha sequer um projeto político pedagógico, o que acabava se refletindo em todo o ambiente escolar. Além disso, éramos desvalorizados financeiramente, o que gerava um grande desânimo no corpo docente. A maioria de nós precisava complementar a renda percebida nessa escola, ao mesmo tempo em que sabíamos que ali não teríamos futuro. Assim, quando completei três anos, pedi demissão. Parti, então, em busca de outras perspectivas.

Em 2008, lecionei em outra escola particular, agora em duas turmas de 4^a série (atual 5^o ano) do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa. O Centro Educacional O Pequeno Príncipe era uma escola tradicional de grande porte, já tinha

mais de 30 anos. Rememoro que fiquei extremamente feliz quando fui aprovada na seleção, pois era uma instituição bastante reconhecida na cidade. Tinha três prédios: um para a Educação Infantil, outro para o Fundamental I e outro para o Fundamental II. Vivi os melhores e piores momentos de minha vida profissional nessa instituição. Pela primeira vez tive que lidar com crianças com alguma deficiência, turmas muito cheias, considerando a acentuada necessidade de mais cuidado com esse tipo de aluno e as altas exigências da gestão e coordenação escolar quanto à realização de reuniões semanais, elaboração de planos de aula e participação em projetos. Recordo-me que foi nessa escola que conheci termos como TDA, TDAH, TOD (vide lista de siglas), Síndrome de *Amoebius*, Autismo, dentre outros transtornos de ordem psíquica e comportamental.

Assim, se por um lado aprendi bastante na convivência com essas crianças, por outro me senti muito sozinha, uma vez que eu não tinha nenhuma formação mais específica para lidar com os desafios que essas deficiências trazem para a prática docente, nem tampouco a escola proporcionava formação especializada para seus profissionais. Nas reuniões, éramos tratados como estudantes: fazia-se uma grande roda com todos os professores daquela série e sempre começava com orações, louvores, depois partia-se para a leitura de textos teóricos e a coordenação fazia perguntas direcionadas para alguém especificamente ou para o grupo. Essas reuniões “pedagógicas” causavam enorme tensão no corpo docente, porque a sensação era de que toda semana tínhamos um seminário, como se estivéssemos numa sala de aula em que o professor nos cobraria a lição. E mesmo com tudo isso, sobre nossa sala de aula, nossas angústias e anseios, quase nada era discutido, pois o foco recaía nos estudos teóricos.

Em muitos momentos fui elogiada pela gestão, que me relatava o quanto os pais estavam satisfeitos com meu trabalho, destacando minha segurança e cuidado com os discentes. Mal sabiam eles que eu me sentia um “cavaleiro andante”, solitária naquela aventura. Foram noites e noites em claro elaborando aulas, buscando estratégias para a aprendizagem dos estudantes, preenchendo cadernetas, corrigindo cadernos e atividades xerografadas. O trabalho era extenuante e como muitos colegas diziam, só trabalhavam lá os fortes. Nessa época, talvez por inexperiência docente ou imaturidade, eu não sabia dizer não, não contestava as exigências da gestão e ia me sobrecarregando para dar conta de tudo que nos era proposto. Até que meu corpo começou a reagir a essa pressão e abuso. Ia para a escola, mas não conseguia dar

aula, porque era tomada por um pavor que me fazia tremer, chorar e ter desconforto intestinal. Fui diagnosticada com depressão e síndrome do pânico e precisei me afastar. Recebi muito carinho dos estudantes e apoio de alguns pais através de cartinhas deixadas na escola. A gestão parecia compreender minha situação e pediu que eu ficasse o tempo necessário em casa (tempo esse que levou três meses). Por que parecia? Porque ao final do ano fui surpreendida com a carta de demissão na última semana de 2008. Não me recordo a justificativa, mas naquele momento saí de lá completamente perdida e me sentindo usada. Jurei que não lecionaria mais em escolas privadas.

Passei a dar aulas particulares em casa e em cursos preparatórios para concursos. Ao mesmo tempo, ia me preparando para fazer concurso público do Magistério. Foram longos anos de tentativa, mas o ritmo de trabalho – afinal eu ainda continuava naquele trabalho que iniciei aos quatorze anos aliado a essas outras propostas que surgiam – me impediam de concentrar meu foco nos estudos. Porém, finalmente, em 2013 fui aprovada em um concurso de professor para o município de Salvador e, mais tarde, em outro para Feira de Santana, Governador Mangabeira e Camaçari, o que abriu um novo capítulo em minha vida profissional.

3 DESBRAVANDO O TERRITÓRIO

“Os fantasmas que serviam na minha infância reproduziam esse velho engano de que estamos mais seguros em ambientes que reconhecemos. Os meus anjos da guarda tinham a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da fronteira da minha língua, da minha cultura, do meu território.”

(Mia Couto, 2011)

Na amálgama das reminiscências com a escrita, me vejo compelida a desbravar diversos territórios que me atravessam, passando agora pela história da mulher, professora que saiu de Feira de Santana para iniciar sua carreira no ensino público na cidade grande, Região Metropolitana de Salvador (RMS), cruzando nesse mesmo movimento pelo município de Camaçari, ao me inscrever para o Concurso Público nº 001/2013 e obter a tão esperada aprovação, quatro anos depois. Apesar de carregar alguns pré-julgamentos negativos reforçados pelos noticiários e pelos relatos de pessoas que de alguma forma tiveram alguma relação com o município, o desejo de fazer parte dessa rede de ensino sempre foi muito grande, principalmente pela proximidade de Salvador, cidade na qual já trabalhava como professora.

Desde o momento em que fui convocada pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) até o dia da posse, as expectativas foram enormes e fui tomada por um misto de alegria e ansiedade diante dos novos desafios que estariam por vir. De fato, só tomamos consciência deles quando vemos as circunstâncias se concretizarem. E isso enfim aconteceu!

A escolha da escola onde lecionaria, como já esperado, foi um momento decisivo, pois trouxe a sensação de estar trilhando um caminho de vida com os olhos vendados: o mesmo que senti pouco tempo antes, quando saí de minha cidade para ingressar na rede municipal de Salvador, ou seja, mais uma vez acionava meus sentidos para reviver esse episódio e mais uma vez meu destino estava numa lista

com nomes de várias escolas. Muito confusa, confessei ao funcionário da secretaria que não conhecia a cidade e ele, solícito, tentou me ajudar.

Alguns dias depois, ao retornar à Secretaria de Educação para complementar minha carga horária de 40 horas, fui seduzida pelas gentis palavras de uma diretora, que falou comigo nos corredores enquanto eu aguardava ser chamada: “Venha para minha escola, você vai adorar trabalhar lá. Os alunos são ótimos e os professores, muito parceiros”, disse ela. Com isso, parti no dia seguinte para a Escola Municipal Eustáquio Alves Santana (EMEAS), localizada no bairro de Parafuso, com a sacola e o coração cheios de esperança.

A percepção do afastamento daquela comunidade em relação à sede me fez entender a dificuldade da diretora em encontrar um professor para ocupar aquela vaga. De fato, a sua localização geográfica é um fator a se considerar, principalmente para professores como eu, que não moram no município. No trajeto, fiquei imaginando que enfrentaria algumas dificuldades, a começar pela distância entre a Ribeira (Salvador), bairro onde se localiza a escola na qual eu já lecionava, e a localidade de Parafuso (Camaçari). Como se não bastasse isso, depois ouvi relatos que afirmavam se tratar de um lugar violento, de desova de corpos e veículos. O preconceito que me oprimiu naquele momento me fez pensar no que Vera Maria Ferrão Candau (2014) afirma: “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles sob sua hegemonia” (CANDAU, 2014, p. 37).

Parafuso também é o “apelido” de uma das principais vias de acesso a Camaçari, a BA 530. Além disso, a sua área territorial é de expansão do Polo Industrial e abriga diversas empresas. No trajeto para a escola, fui conhecendo aquele território e tentando me conectar com ele. O lugar lembra bastante aqueles povoados de zona rural. Logo após a Via-Parafuso, a comunidade vai ganhando ares interioranos, entrecortada por um cenário mais ameno. Pode-se avistar alguns sítios e chácaras logo na entrada, e encontrar por vezes animais como bois, vacas, galinhas e cavalos circulando no meio da rua. A praça principal possui uma quadra e tem aparência de vilarejo. A escola, por sua vez, fica ao lado da quadra.

Quando cheguei lá pela primeira vez, sua fachada estava bastante deteriorada, revelando um certo descaso das autoridades. Ao adentrar o portão, achei que a escola mais parecia um enorme galpão, rodeado por um terreno grande, área verde com muitas árvores, como mangueiras, uma quadra esportiva e arquibancada nos fundos,

ambas descobertas. Logo descobri que essa é uma área bastante disputada pelos alunos, por ser o único espaço de recreação da escola. A estrutura coberta é composta por um pátio de entrada, cozinha, espaço aberto para refeições dos alunos, sala dos professores, secretaria, sala da direção/coordenação, sala de leitura, uma sala desativada que deveria funcionar como laboratório de informática, depósito, dois banheiros para os professores, dois banheiros para os alunos e quatro salas de aula. É uma escola de médio porte com um grande espaço, porém mal aproveitado.

No decorrer dos dias, descobri que a comunidade possui apenas duas escolas da rede municipal, uma de Ensino Fundamental I (a Escola Municipal Conceição de Maria) e uma de Ensino Fundamental II. Essas duas escolas possuem uma estreita relação, pois os alunos de uma acabam sendo os futuros alunos da outra. Elas também possuem uma dinâmica interessante: trocam informações sobre as turmas, dividem materiais diversos nos momentos de necessidade, dentre outras formas de parceria. Prova disso está no fato de ser comum a Escola Conceição de Maria fazer visitas e eventos na EMEAS.

Por ser uma localidade mais afastada do centro urbano, seus moradores e aqueles que lá trabalham enfrentam algumas dificuldades, como a falta de linhas de ônibus. Esse é um dos motivos para que os professores dessas duas escolas pratiquem a carona solidária entre eles. Outra lacuna se encontra no comércio e prestação de serviços. O bairro não possui banco, caixa eletrônico 24 horas, supermercados e restaurantes de médio ou grande porte, por exemplo. Tudo isso acaba não atraindo as pessoas para trabalharem nessas escolas.

Porém, os ares daquele lugar atraíram a Jaqueline que viveu mais de trinta anos de sua vida numa cidade de interior. De alguma forma, “aquele lugar afastado de tudo”, como muitos dizem, despertou um interesse que mais tarde se transformaria em afeição. E assim nossas histórias se atravessaram.

Com o tempo e a convivência que foi se estabelecendo, pude aos poucos ir conhecendo melhor a história das origens da escola e sua localidade. Soube, por exemplo, que o descarrilamento de um vagão que transportava pinos parecidos com parafusos para fixação de trilhos deu origem ao nome de umas das mais tradicionais localidades de Camaçari, o bairro de Parafuso, que já foi distrito e sede do município. A história da comunidade é preservada pela cultura da oralidade, ou seja, é passada de geração em geração pelos moradores locais.

A localidade começou a se desenvolver após a implantação da linha férrea, em 1863. O progresso que veio com a chegada de equipamento viário foi tão grande que Parafuso se tornou a sede do Município por um período, no final do século 19. Um dos marcos da localidade é justamente a Estação Ferroviária, que fica no centro da comunidade e resistiu ao tempo, tornando-se um ponto turístico.

No entanto, essa é a história que encontramos nos arquivos oficiais. Conheçamos agora a outra, carregada de memória e sabedoria popular. De boca em boca nos cantos do agora bairro de Parafuso, corre o boato de que ali viveu um homem elegante e sedutor, que fez de tudo um pouco para o progresso da sua comunidade: foi delegado, carpinteiro, mestre de obras, orientador espiritual e *bon vivant!* Conta-se também que aprendeu uma oração tão poderosa que, ao desejar qualquer mulher, esta cairia imediatamente nos seus encantos. Figura real ou fictícia, seus feitos povoam a mente dos camaçarienses, a ponto de ter seus atos reconhecidos e valorizados no nome que empresta à escola da comunidade: Escola Municipal Eustáquio Alves Santana. E com essa fama, também colaborou de forma efetiva para povoar o bairro, tendo gerado mais de 10 filhos.

Figura 1 – Linha do trem que corta o Distrito de Parafuso.



Fonte: <https://valdirrios.blogspot.com/2019/02/linha-do-trem.html>. Acesso: 11 jun. 2021

A busca por reconstituir os passos desse patrono tem sido uma grande empreitada daqueles que lutam orgulhosamente para que a identidade dessa comunidade seja preservada com a memória viva de indivíduos que fizeram e fazem a história do seu povo. O prédio onde hoje funciona a EMEAS foi construído em 1998 justamente para esse fim, sendo o terreno onde se localiza uma doação da família do senhor Eustáquio. A instituição hoje se orgulha por ter tido seu bisneto como aluno, entre os anos de 2018 e 2019.

Figura 2 – Fachada da instituição em 2015.



Fonte: Facebook da escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.733057993489736&type=3>. Acesso em 11 jun. 2021

3.1 QUEBRANDO BARREIRAS E CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO

Cheguei na escola EMEAS em junho de 2017 e devo confessar que não saí de lá com boas expectativas, principalmente quando soube que substituiria uma professora muito querida pelos estudantes e que conhecia a família e o histórico de vida de cada um, por também morar na comunidade. Depois de horas de conversa, a professora Anatólia me passou a “ficha” de cada discente e ainda se dispôs a ir à escola para me orientar sobre o trabalho nas turmas, na gentil tentativa de me ajudar. Porém, ela me deixou ainda mais confusa com tantas informações e também preocupada com a responsabilidade de ocupar o lugar de alguém que conhecia tão bem seus alunos. Vale ressaltar que, por todos os motivos já apresentados,

principalmente a questão da distância, todos os estudantes moram no bairro em que se situa a escola, sendo comum, ainda, terem parentes trabalhando na instituição.

Contudo, apesar dos temores, assumi as turmas regulares de 8º e 9º anos no turno vespertino e, mais tarde, os eixos 4 e 5 na EJA (Educação de Jovens e Adultos), que acontece no turno da noite e, passado esse impacto inicial, a má impressão em relação ao lugar foi se desfazendo. Ratificando o que a diretora havia me falado em nosso primeiro encontro na SEDUC, fui me ambientando ao lugar, graças principalmente à receptividade de todos os colegas e também da direção. Já com os estudantes, ainda levaria um tempo para construir essa relação, pois seria um passo mais demorado.

Assim, logo estava bastante integrada ao grupo e surpresa com a dinâmica da escola. É comum a direção promover almoços coletivos entre seus funcionários, hábito bastante rotineiro. Além disso, há uma interação muito estreita e interessante entre professores e alunos, funcionários e alunos, direção e alunos, algo não muito presente nas escolas dos centros urbanos, aquela relação afetiva e familiar tão comum nas instituições de zona rural. Isso de certo modo foi me conquistando.

Após uma manhã agitada na escola de Salvador, passar as tardes na Escola Eustáquio Alves Santana, que possui um público mais tranquilo e uma dinâmica de trabalho mais agradável, acaba sendo reconfortante para um professor de 60 horas.

A escola tem uma relação igualmente aberta com a comunidade. Não raro promove campanhas e projetos de saúde de tempos em tempos, cede o espaço para eventos diversos aos fins de semana, tais como aniversários, ensaios das duas bandas famosas de fanfarra da comunidade, torneios esportivos, entre outros. Nos eventos da escola, os alunos são muito participativos, muitas vezes levando pessoas de suas famílias para ajudarem na preparação e organização, como nas formaturas do 9º ano e do eixo 5 (noturno), desfile do 7 de setembro, projetos e outras comemorações escolares. A Direção costuma falar que, se deixar, a escola não fecha, pois os alunos querem ficar lá o tempo todo.

Interessante ressaltar como a EMEAS, mais do que uma escola preocupada com a transmissão de conteúdo, é um espaço que, especialmente para os sujeitos que foram afastados desse meio educacional em algum momento de suas vidas e que agora retornam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), representa um lugar para a discussão de situações cotidianas, de relacionamentos, de convivência e de vida social.

Todos os anos acontece um evento que mobiliza fortemente toda a comunidade: o desfile de 7 de setembro. Como já foi dito anteriormente, há dois grupos de fanfarras tradicionais, composto por meninos, meninas, jovens e adultos, quase todos moradores do bairro do Parafuso: a Fanpop (Fanfarra Popular de Parafuso) e a Fanesp (Fanfarra Estudantil de Parafuso), que contribuem bastante para essa mobilização. Os ensaios ocorrem durante todo o ano e costumam ser bem organizados, envolvendo a todos, inclusive os estudantes da EMEAS. Apesar de termos alunos pertencentes a ambos os grupos, a competição é saudável e um dos critérios para o estudante continuar no grupo é o bom comportamento na escola. Isso acaba aproximando ainda mais a instituição da comunidade, pois seus líderes mantêm um estreito contato com a Direção. Além disso, como um dos grupos não possui um espaço fechado para os ensaios, estes muitas vezes são feitos na rua da escola ou em suas dependências nos fins de semana, para não atrapalhar as aulas.

Figura 3 – Fanesp Parafuso (Um som de vida).



Fonte: Facebook da banda de fanfarra. Disponível em: <https://www.facebook.com/fanesp.bahia>. Acesso em 11 jun. 2021.

Figura 4 – Fanpop – Fanfarra Popular de Parafuso.



Fonte: Facebook da banda de fanfarra. Disponível em: <https://www.facebook.com/Fanpop-Fanfarra-Popular-de-Parafuso-382005481970824/photos/a.479196878918350/1621544654683561>. Acesso em 11 jun. 2021.

Ao mesmo tempo, a comunidade escolar também organiza o seu próprio desfile. A partir do segundo semestre, a dinâmica da escola é alterada por conta desse evento. Todos os professores se envolvem nessa atividade juntamente com os estudantes, discutindo o tema do ano, selecionando materiais, organizando apresentações, confeccionando os materiais para o dia do desfile, desde o figurino daqueles que irão participar até os objetos, cenários, faixas e cartazes que serão apresentados. É um momento que costuma atrair autoridades públicas para o bairro de Parafuso e por isso também se constitui numa grande oportunidade para a população do lugar chamar a atenção delas sobre si.

Figura 5 – EMEAS no Desfile Cívico 7 de setembro (2015)



Fonte: Facebook da escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.733057993489736&type=3>. Acesso em 11 jun. 2021

Também faz parte da cultura local o grupo Boi Janeiro de Parafuso, fundado em 1930 sob a coordenação de dona Palmira e que surgiu para incrementar a tradicional comemoração do Dia de Reis, homenageando o Deus Menino cujo nascimento foi celebrado no Natal. Após a morte de dona Palmira, seu Mané Julião continuou cuidando do coletivo até 1980, quando deixou o boi para ser evangélico. Por isso, o grupo ficou desativado até 1985, quando foi assumido por mestre Miro (avô de um de nossos alunos), que aprendeu o rito ainda adolescente, juntamente com algumas pastoras mais velhas, e assim retomou as atividades do grupo até os dias atuais. Em 1990, o “Boi Janeiro” ganhou um “filho”, o Boi Mirim de Parafuso (grupo formado por crianças de 3 a 14 anos), que foi criado na inauguração da Casa da Criança. Suas principais apresentações ocorrem no mês de janeiro, na Festa de Reis, nos cortejos das lavagens do município, desfiles cívicos, assim como aconteceram em todas as edições anteriores do projeto “Orla Verão⁴”.

⁴ O **Projeto Orla Verão** é uma ação do município e envolve diversas secretarias com o objetivo de realizar atividades desportivas, turísticas e culturais na Costa de Camaçari, envolvendo mostras itinerantes de cultura e as tradicionais lavagens. Os profissionais credenciados realizam apresentações públicas, entre novembro e março, nas localidades de Guarajuba, Jacuípe, Jauá, Vila de Abrantes, Arembepe, Monte Gordo, Barra do Pojuca, Cajazeiras de Abrantes e Catu de Abrantes. A iniciativa descentraliza as atividades culturais e preserva o patrimônio cultural imaterial da cidade, além de

Figura 6 – Mestre Miro (grupo Boi Janeiro de Parafuso) em evento folclórico na EMEAS.



Fonte: Facebook da escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.733057993489736&type=3>. Acesso em 11 jun. 2021

Figura 7 – Grupo Boi Janeiro de Parafuso no Desfile Cívico 7 de setembro (2018).



Fonte: Facebook da escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.733057993489736&type=3>. Acesso em 11 jun. 2021

As manifestações culturais são muito presentes e representam patrimônios imateriais, heranças vivas da história de Parafuso. Além desses grupos, há muitos outros coletivos que enriquecem, preservam e resgatam a cultura popular desse território, tais como o “Samba de Caboclo”, o “Brilhos do Samba”, o “Guerreiros de

democratizar o acesso aos meios de produção cultural, uma vez que oferece oportunidades para profissionais e grupos locais.

Parafuso” e o “Bailes Pastoris Trupes de Parafuso”. É costume marcarem presença em eventos e comemorações na EMEAS.

Entender como a história, a cultura, a tradição popular e os modos de vida são marcas de um povo que resiste às exclusões, preconceitos e descaso das autoridades enche-me de orgulho e admiração por fazer parte desse território, e reflete o que Aílton Krenak (2019, p. 27) afirma em seu livro *“Ideias para adiar o fim do mundo”*: “É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”.

Destarte, sentir-me parte desse lugar, conhecer sua dinâmica, suas idiossincrasias, os indivíduos inseridos nela, refletir sobre o seu funcionamento, pensando estratégias que viabilizem um trabalho de prática de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa é o desafio que enfrento enquanto professora-pesquisadora e agente de letramento. Nesse sentido, entendo que me cabe envidar esforços a fim de contribuir para a formação desses sujeitos que estão nos anos finais do Ensino Fundamental, melhorando o seu desempenho linguístico em sociedade.

3.2 CONHECENDO OS ESTUDANTES

Como dito anteriormente, os discentes da EMEAS são todos oriundos do bairro e a maioria deles vêm da escola municipal Conceição de Maria. A situação econômica é média e baixa, porém alguns estudantes vivem em condições precárias. A escola busca acompanhá-los de perto, fazendo, inclusive, campanhas entre os professores para arrecadação de roupas, alimentos, dentre outros donativos.

Dois fatos bastante comuns na comunidade preocupam a instituição: a gravidez e o trabalho precoces. A falta de perspectivas e de orientação familiar acabam levando as meninas a engravidarem muito cedo, por volta dos 14 anos. Já o trabalho infantil se considera como única saída que as famílias encontram diante das péssimas condições de vida. Embora essa seja uma realidade mais presente entre os meninos, que trabalham muitas vezes como ajudantes de pedreiro ou como caseiros em alguma chácara/sítio da região, as meninas também costumam trabalhar como babás ou empregadas domésticas. Aqui o papel da escola é crucial para chamar a atenção das autoridades, levando essas famílias a cobrarem políticas públicas de governo e a perceberem que seus direitos como cidadãos estão sendo negados.

Muitos estudantes são filhos de pais analfabetos ou que possuem baixa escolarização, por isso a responsabilidade da escola é ainda maior em fazê-los perceber novas perspectivas de vida através do estudo, em trabalhar sua autoestima, fazendo-os se sentirem tão capazes quanto os “alunos de escola particular”, como costumam comparar. Nesse ponto, é bastante pertinente o que Gnerre (1991) ressalta:

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não têm acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. (GNERRE, 1991, p. 5).

Traçando um perfil do público escolar, na EJA as turmas são pequenas e a maior parte dos estudantes são ex-alunos oriundos do diurno. São pais, mães de família e jovens que já possuem muitos anos fora do ambiente escolar. Nas turmas de Ensino Fundamental I há estudantes mais velhos, alguns já são idosos; porém, quando analisamos as de Fundamental II, estas possuem um perfil mais jovem, são alunos que repetiram muitas vezes no diurno e foram transferidos ou se evadiram. Já em relação às turmas do matutino e vespertino, estas costumam ter em média 25 alunos e é recorrente ter duas turmas compostas por estudantes que possuem distorção idade-série, as chamadas turmas de ETAPA, subdivididas em ETAPA III (referente ao 6° e 7° anos) e ETAPA IV (referente ao 8° e 9° anos). As ETAPAS têm em média 15 alunos e representam um grande desafio para o corpo docente, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem que esses indivíduos apresentam, associadas à falta de recursos para um trabalho diferenciado.

Tanto durante o dia quanto à noite, não temos problemas de violência escolar ou casos sérios de indisciplina. Costumamos dizer que “estamos no céu”, pois temos um público diferenciado, em que todos se conhecem, desde o porteiro ao cozinheiro, ou possuem algum grau de parentesco. Na EJA, essa relação amistosa é um diferencial facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

4 PROFLETRAS – RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS

Fazer mestrado não foi algo que almejei no decorrer da licenciatura. Não era algo que eu vislumbrasse, e talvez por isso, há um longo espaço de tempo entre o término do curso de Letras e o ingresso no mestrado, exatos quinze anos (embora as aulas começassem em abril de 2021, a aprovação se deu em junho de 2020).

O que me levou a enxergar essa necessidade de investir em minha formação acadêmica e profissional? Tudo começou a partir do momento que entrei na escola pública. Quando conheci essa realidade e os sujeitos que ocupam esse espaço, logo nos primeiros anos percebi que velhas práticas pedagógicas adotadas por mim já não davam certo nessas escolas, com esses sujeitos que apresentavam dificuldades na compreensão leitora e escrita provenientes de uma defasagem no ensino-aprendizagem na alfabetização e anos iniciais.

Algumas metodologias que eu aprendera com meus professores no período da minha formação escolar já não cabiam e então fui percebendo cada vez mais a necessidade de buscar transformar minha *práxis*, alinhar/equilibrar teoria e prática, pois eu me sentia desatualizada acerca das novas concepções de ensino e agia como se estivesse apenas “seguindo o barco”. Intimamente, eu me incomodava com a repetição de padrões que aprendera e volta e meia me questionava, numa espécie de culpa: O que mesmo quero ensinar? Esses conteúdos e essa forma fazem sentido? E se fazem, para quem? Essas reflexões me inquietavam sobremaneira, porque eu sabia as respostas. Sabia que havia algo de errado nessa forma de conceber a língua e ensinar a língua portuguesa.

Além disso, observando os relatos de colegas professores que fizeram ou estavam fazendo o mestrado profissional, mais do que ouvir as contribuições positivas que essa formação traz a nossa carreira, eu pude ver as transformações na prática, tanto através do testemunho dos próprios estudantes que falavam dessas aulas com empolgação, quanto no atitudinal desses professores. Havia “algo” neles, uma preocupação em fazer diferente, em entusiasmar cada discente, em fazê-los ter um sentido para estar naquela aula. A minha relação com meus alunos sempre foi muito boa, afetiva, mas eu ansiava por mais. Desse modo, eu precisava de uma mudança na minha formação que suprisse não apenas meus anseios enquanto docente, mas sobretudo, os de meus alunos.

Assim, em 2020 me inscrevi na seleção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ingressei em 5 de abril de 2021, na sétima turma do programa nessa instituição. Fazer o PROFLETRAS foi e está sendo um grande e importante salto em minha formação, pois a proposta do Programa é levar o professor a repensar as práticas de letramento em sala de aula, as concepções de leitura e escrita no contexto da escola pública, bem como as concepções de língua e literatura através de uma formação continuada que visa ressignificar, ampliar e atualizar a formação original de professores que atuam na Educação Básica em escolas públicas.

As reflexões e aprendizados proporcionados pelo curso vêm provocando em mim muitas transformações, muitos questionamentos, inquietações e desconstruções necessárias, que já se fazem sentir em minha prática docente. Essa oportunidade de revisitar meu fazer docente, bem como antigos e novos teóricos, a possibilidade de reconhecer práticas que já não fazem sentido, buscar outras perspectivas que se adequem às novas realidades e, mais importante, conhecer e reconhecer meu estudante como parte de uma sociedade em constante transformação vem revolucionando e potencializando sobremaneira a profissional que sou. Compreender que os anseios do estudante de uma ou duas décadas atrás já não são os mesmos do de hoje me faz desejar trazer um ensino diferente, consciente de que no processo educativo há uma transformação histórica, social, cultural e tecnológica imbricada, que não pode ser ignorada.

Paulo Freire, em seu livro *“Pedagogia da autonomia”*, ressalta que há “uma responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 2011, p. 17), uma vez que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 2011, p. 25). Assim sendo, essa autorreflexão e autocrítica proporcionada pelo PROFLETRAS acerca de minhas práticas pedagógicas, a desconstrução de saberes unilaterais e da forma como eu pensava a língua, bem como a reconstrução da visão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, permitem que eu, enquanto professora em constante processo de formação, compreenda que os sujeitos devem ser “vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. (KOCH E ELIAS, 2010, p. 10).

É certo que tal tarefa de reconstrução não é fácil, uma vez que em face dos diversos desafios com que somos confrontados em sala de aula, muitas vezes tropeçamos e tendemos a recorrer ao que é mais fácil, que já está enraizado em nossas práticas. Contudo, a consciência desse processo requer de mim uma autovigilância e uma autocrítica a fim de que eu não desconsidere as novas concepções da língua apreendidas no decorrer do curso, ao passo em que também reconheça meu aluno como protagonista da própria aprendizagem e do mundo que o cerca. Nesse processo de desconstrução e reconstrução, muitas vezes é preciso que eu seja figurante, para que meu estudante possa assumir o protagonismo que é seu por direito. Ou seja, minha prática também precisa ser imbuída da compreensão de que o foco da aprendizagem é o discente – como sujeito autônomo e crítico – enquanto que nós, docentes, somos mediadores desses processos.

Além disso, a escrita de mim, oportunizada no espaço deste memorial de formação, tem me levado a refletir sobre as histórias de minha vida, bem como sobre os sujeitos e narrativas imbricados nesse percurso e que constituíram a minha biografia formativa. Por meio da apropriação de meu próprio poder de formação, o que Gaston Pineau (1985) denomina autoformação, minha identidade vem sendo construída perante a sociedade.

Claro que a autoformação se relaciona com a heteroformação (a formação pela ação dos outros, oriunda das aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros) e a ecoformação (a formação na relação com os ambientes sociais), posto que, embora possamos nos autoformar, necessitamos do outro, de sua ação, que colabora para que criemos uma identidade para melhor encarar o mundo. Esses outros são representados pelos professores, família, amigos, colegas de trabalho, dentre tantos outros que fizeram e ainda fazem parte de minha vida.

Portanto, essa escrita autobiográfica traz o olhar mais íntimo e reflexivo sobre partes significativas de minha vida, e me leva a uma análise de minha trajetória enquanto educadora, os letramentos que me atravessaram, o desenvolvimento, as transformações socioculturais das quais fui agente e paciente, mas que fazem perceber-me e entender-me como professora de língua materna. Segundo Josso (2010), o sujeito não pode compreender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida e de suas aprendizagens pela experiência.

4.1 NOVAS PERSPECTIVAS, NOVOS LETRAMENTOS

Ainda nos primeiros anos de escola pública, ocupando o espaço docente, pude perceber que o ensino da língua portuguesa vem passando por diversas mudanças, no intuito de aprimorar as habilidades e estratégias de compreensão leitora e escrita, ou seja, incorporando cada vez mais o conceito de letramento. Contudo, um dos maiores desafios para nós, professores, encontra-se especialmente em desenvolver essa compreensão e produção escrita em nossos estudantes. Fato é que para aprimorar o letramento dos alunos, é necessário estudar e adotar abordagens pedagógicas que promovam a sua interação com diferentes gêneros textuais e a utilização da língua em situações reais de comunicação.

No decorrer da minha formação docente, já ouvia falar em conceitos como multiletramentos, multimodalidade, letramento digital, principalmente a partir das propostas acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Todavia, por mais que tais discussões despertassem interesse de minha parte, ainda me pareciam distantes da minha prática docente, pois eu simplesmente não sabia como integrá-las as minhas aulas em termos de aplicabilidade, ou seja, era um caminho ainda muito inseguro e que eu e outros colegas da área preferíamos “empurrar para depois”. Aos poucos e com a consolidação da BNCC na Educação Básica, fui dando os primeiros passos nesse sentido, revendo minhas concepções de ensino, analisando e incorporando novas práticas de leitura e escrita em consonância com a realidade de meus alunos. Porém, eu considerava minha atuação ainda muito tímida e sem uma base teórica sólida, o que me incomodava bastante. Quando iniciei as aulas no Profletras, esses conceitos tomaram força e então pude me debruçar sobre eles com afinco.

O Grupo de Nova Londres (GNL)⁵ é formado por pesquisadores de países anglófonos, pertencentes a diferentes áreas relacionadas à educação linguística, que tem como objetivo estudar as diversas formas de letramento que os indivíduos adquirem e utilizam ao longo de suas vidas, observando como isso influencia sua

⁵ O Grupo de Nova Londres (The New London Group) era formado pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. Os participantes se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos.

participação na sociedade. O grupo se concentra especificamente nos "multiletramentos", ou seja, nas habilidades de leitura, escrita e comunicação múltiplas que as pessoas desenvolvem em diferentes contextos sociais e culturais. Segundo Roxane Rojo,

[...] para abranger esses dois "multi" - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p.13).

O trabalho do grupo tem fortes implicações para a educação, pois sugere que é importante levar em conta as experiências de letramento dos alunos fora da escola, e não apenas suas habilidades acadêmicas. Além disso, o GNL tem desafiado a noção tradicional de letramento como uma habilidade monolítica e universal, e aponta para a necessidade de se considerar as diferenças culturais e sociais nas práticas de letramento. Conforme Pinheiro, "[...]. o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias." (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 15).

Diante disso, a relevância do multiletramento e da multimodalidade para o ensino de Língua Portuguesa é cada vez mais reconhecida, pois esses conceitos têm um impacto significativo na forma como os alunos compreendem e produzem textos. Por um lado, o multiletramento permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica e compreensão de diferentes tipos de textos, incluindo textos verbais e não verbais. Isso ajuda a prepará-los para a sociedade complexa e interconectada em que vivem, onde as informações são transmitidas através de uma ampla gama de mídias e fontes. Além disso, o multiletramento possibilita que os alunos aprendam a avaliar a validade e a confiabilidade das informações que recebem, desenvolvendo sua capacidade de pensar de forma crítica e autônoma. Por outro lado, a multimodalidade se concentra na utilização de várias formas de linguagem, como a verbal (oral e escrita), imagem, som e movimento, para comunicar uma mensagem de maneira mais completa e impactante. Isso torna a mensagem mais acessível e compreensível para pessoas com diferentes níveis de aprendizado e habilidades de leitura. Ademais, a utilização de diferentes modos de expressão favorece

sobremaneira a manutenção da atenção dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

O ensino de Língua Portuguesa, portanto, deve incluir o multiletramento e a multimodalidade, permitindo que os educandos desenvolvam habilidades de leitura, escrita e produção de diferentes tipos de textos, a fim de que aprendam a utilizar modos de expressão variados para se comunicarem eficientemente. Isso também propicia que os alunos desenvolvam sua criatividade e capacidade de “pensar fora da caixa”, ao experimentar novas formas de comunicação e interação.

Foi a partir dos estudos acerca da pedagogia dos multiletramentos e das discussões sobre como incorporar à prática educacional a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), que refleti a respeito de como esse conhecimento poderia auxiliar a minha prática e se concretizar numa proposta pedagógica ao final do mestrado, uma vez que é evidente a influência dessas tecnologias na leitura e produção de textos, o que requer novas formas de interação também no contexto escolar e, conseqüentemente, adaptação e atualização constantes das aulas de Língua Portuguesa. Enquanto educadora, preciso estar atenta a essas mudanças e me adequar a elas, buscando novas ferramentas e novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens presentes na circulação de textos da contemporaneidade. Isso significa que a leitura e a escrita impressa e manual já não são suficientes para responder às demandas do mundo atual no qual meu aluno está inserido, e que é necessário que eu inclua outras formas de leitura e escrita, como a digital, em minha metodologia de ensino, a fim de prepará-lo para o mundo em constante mudança e evolução tecnológica.

Outro ponto importante a partir das reflexões ocorridas no contexto do PROFLETRAS e que contribuiu para a escolha do tema de minha proposta pedagógica é a importância da inclusão dos gêneros multimodais no ensino do português no Brasil, conforme apontado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A série publicada em 2014 indica que, na escolha das coleções de Língua Portuguesa, é fundamental considerar o impacto das novas tecnologias na produção e leitura de textos. Isso significa que o ensino dessas habilidades deve abranger não somente os modos de ler e escrever tradicionais, pautados no letramento impresso, mas também as especificidades dos textos multimodais e do hipertexto, visando

promover o desenvolvimento de diferentes tipos de letramento, de modo que os alunos possam desenvolver competências adequadas à realidade atual.

4.2 ENTRE RISCOS E RABISCOS: DESENHANDO CAMINHOS

Quando as aulas do PROFLETRAS da turma 7 se iniciaram, estávamos em plena pandemia da COVID-19, de modo que as aulas presenciais estavam suspensas. Nesse momento, pude ocupar dois lugares: o de aluna e o de professora. Vivenciar essas duas experiências simultaneamente me aproximou de meus alunos, porque pude, ainda que em posição mais privilegiada do que muitos deles, perceber as dificuldades de ambos os lados.

O grande desafio do professor de Língua Portuguesa atualmente é combater a falta de diversidade nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Quando as atividades são restritas apenas ao trabalho com os textos impressos do livro didático e realizadas de forma mecânica, isso certamente leva ao desinteresse dos alunos, e o que se constata é a falta de envolvimento e motivação que tanto prejudicam o aprendizado e a formação de hábitos de leitura e escrita. Por outro lado, quando as conduzimos de forma instigante, incluindo a diversidade de mídias digitais que tanto atraem o público jovem, essas atividades se tornam fascinantes e despertam o seu interesse. Isso reforça a importância do nosso papel na motivação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, e da necessidade de variedade e inovação nas práticas pedagógicas.

Com o súbito surgimento da pandemia, muitas instituições educacionais precisaram adotar o formato remoto de aulas para garantir a continuidade do ensino. Essa mudança exigiu que alunos e professores se adaptassem a novas tecnologias e ferramentas digitais muito rapidamente, tornando ainda mais importante o desenvolvimento do letramento digital, pois este se tornou um requisito essencial para a viabilização do ensino remoto.

O letramento digital envolve a capacidade de utilizar tecnologias de forma crítica e consciente, compreendendo suas potencialidades e limitações. No contexto das aulas remotas, os alunos precisaram navegar por plataformas de aprendizagem, utilizar ferramentas de comunicação online, pesquisar na internet de forma segura e responsável, produzir e compartilhar conteúdos digitais. É importante lembrar que o letramento digital não deve ser visto como um fim em si mesmo. Ele deve estar

integrado a um projeto educacional mais amplo, que valorize a formação integral dos alunos e que os prepare para atuar de forma consciente e crítica na sociedade.

No entanto, com a urgência com que se instalou esse ensino no cenário pandêmico – a fim de garantir o direito básico à educação – não houve tempo hábil nem tampouco formação suficiente para nos prepararmos para a aprendizagem ativa⁶, sobretudo nos espaços híbridos do “novo normal”, como se denominou o processo de vivências e estudos no contexto do ensino remoto. No tópico 5 falarei mais especificamente acerca do ensino remoto e das questões que emergiram a partir dessa nova configuração de práticas pedagógicas.

Se para nós, professores, as dificuldades foram enormes, para os discentes da educação básica na escola pública elas se tornaram gritantes, escancarando a carência e até mesmo ausência de letramentos digitais por parte desse público, e aqui incluo o corpo discente da EMEAS. Por isso, a perspectiva dos letramentos digitais nesse contexto de ensino remoto trouxe consigo desafios significativos.

O primeiro desafio foi a questão da desigualdade e exclusão digital. Nem todos os alunos da escola pública têm acesso à internet de qualidade ou a dispositivos digitais em casa, o que dificultou seu acesso ao ensino remoto e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seu letramento digital. Isso levou a uma exclusão educacional, especialmente entre alunos de baixa renda e de áreas rurais, de difícil acesso ou afastadas dos centros urbanos, como é o caso dos estudantes da EMEAS. Porém, essa falta de recursos tecnológicos atingiu não somente alunos, mas também professores. Ainda que em situação mais favorável que os estudantes, muitos de nós não possuíam acesso adequado à internet ou aos dispositivos necessários para realizar as aulas online.

O segundo desafio foi a capacitação de docentes para lidar com as tecnologias. Nem todos os professores estavam familiarizados com as ferramentas digitais e não foram preparados para o ensino remoto, o que dificultou a condição de ensinar e de

⁶ De acordo com o professor Ricardo Ribeiro Gudwin (professor associado do Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Estadual de Campinas - DCA/FEEC/UNICAMP), aprendizagem ativa “é um termo técnico para um conjunto de práticas pedagógicas que abordam a questão da aprendizagem pelos alunos sob uma perspectiva diferente das técnicas clássicas de aprendizagem, tais como aulas discursivas, onde espera-se que o professor ‘ensine’ e o aluno ‘aprenda’. Na aprendizagem ativa, entende-se que o aluno não deve ser meramente um ‘receptor’ de informações, mas deve se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando seus objetivos e indo atrás do conhecimento de maneira proativa”. (Disponível em <https://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning>. Acesso em 25 de fev. 2023).

auxiliar os alunos no desenvolvimento do letramento digital, agora exigido tão subitamente. Por isso é tão importante e necessário que haja investimentos em formação continuada para professores, a fim de garantir que tenhamos as habilidades necessárias para lidar com as tecnologias de forma pedagógica e eficiente.

O terceiro desafio para os professores da escola pública foi a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para o formato remoto. As aulas online requerem uma abordagem diferente do ensino presencial, exigindo novas habilidades e estratégias para envolver os alunos e garantir o aprendizado. Acredito que isso foi especialmente difícil não apenas para mim, mas também para muitos outros, segundo relatos de colegas que estavam acostumados com o modelo convencional de sala de aula presencial. Pudemos constatar que muitos materiais didáticos foram criados para o ensino presencial, o que dificultou o seu uso no formato remoto. Além disso, tivemos que lidar com problemas técnicos, como falhas de conexão à internet, instabilidade de plataformas e outros.

Por último, tivemos que enfrentar ainda a dificuldade em motivar os alunos. O ensino remoto muitas vezes era monótono e desmotivador para professores e alunos, especialmente aqueles que não possuíam um letramento digital adequado e se debatiam para usar as ferramentas da plataforma. Para mim, a estratégia foi “correr atrás” de conhecimento por conta própria, enquanto a rede municipal de ensino não nos proporcionava essa formação. Eu não podia ficar de braços cruzados vendo que eu e meus alunos estávamos com dificuldades em manter as aulas de Língua Portuguesa, o que gerou quase que instantaneamente uma diminuição significativa no engajamento e no desempenho escolar deles. Portanto, não poderia retroceder, prendendo-me apenas às práticas que privilegiavam o material pedagógico impresso. O caminho certamente não seria esse. Era evidente que esse novo contexto desenhava novos contornos para a educação, fazendo-me refletir sobre como ensinar Língua Portuguesa em meio a esses desafios, como manter meus alunos conectados e, mais do que isso, participativos, como propor materiais didáticos adaptados ao formato digital, que incentivassem a adesão e interação dos alunos, bem como o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, agora mediadas por aparatos e ferramentas digitais.

Para superar tamanhos desafios, foi importante que primeiramente eu desenvolvesse meu próprio letramento digital. Para isso, busquei diversos cursos e formações, tanto pagos quanto gratuitos, que se propunham a ensinar a aplicação

pedagógica das ferramentas digitais em aula ou com a temática voltada para o uso das metodologias ativas⁷ de ensino e aprendizagem. Eu estava certa de que, mais do que nunca, deveria ser criativa em relação à forma como apresentava o conteúdo, utilizando diferentes ferramentas e recursos digitais para tornar as aulas mais envolventes e interessantes para mim e principalmente para os alunos. Imbuída dos conhecimentos discutidos nas aulas do PROFLETRAS acerca dos multiletramentos e da multimodalidade, comecei a buscar mais referências sobre o assunto que pudessem ser aplicadas em minhas aulas.

O multiletramento e a multimodalidade são extremamente úteis nas aulas de língua portuguesa, uma vez que permitem que os estudantes explorem uma variedade de textos e formas de comunicação em diferentes mídias. Eu almejava exatamente isso, elaborar uma proposta de atividade como produto final do mestrado, na qual os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental tivessem acesso a diferentes textos e mídias, identificassem suas características e estruturas, produzissem seus próprios textos e explorassem as diferentes formas de linguagem disponíveis. Minha expectativa é que isso tornaria as aulas mais dinâmicas ao colocar o aluno no papel de protagonista da própria aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento de habilidades mais amplas e contextualizadas de leitura e escrita.

Desse modo, resolvi trilhar por esse caminho, pensando na oficina pedagógica como recurso para a construção de uma prática de ensino de Língua Portuguesa, permeada pelos letramentos digitais e pela multimodalidade na formação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Metodologia Ativa é um termo relativamente novo, no entanto com um pilar educacional já antigo. Paulo Freire e Dewey, por exemplo, não citam o termo, mas defendem a aplicação de tais princípios. Essa estratégia de ensino tem como objetivo central incentivar os estudantes a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado, estimulando a autonomia e a participação ativa na construção do conhecimento (FREIRE, 2000; DEWEY, 1978) (Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inovando-o-ensino>. Acesso em 8 de mar. 2023).

5 LETRAMENTOS: EM BUSCA DO ARCABOUÇO TEÓRICO

5.1 NAVEGANDO NAS ANTIGAS E NOVAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Como disse nos capítulos anteriores, eu não conhecia muitas concepções de ensino e estava desatualizada acerca de termos novos relacionados ao ensino da língua portuguesa até cursar o PROFLETRAS. Assim, embora este fosse um conceito novo para mim, após algumas leituras e discussões nas aulas de *Alfabetização e letramento*, ministradas pela Profa. Dra. Simone Assumpção, compreendi que *letramento* se trata de um fenômeno distinto daquele denominado *alfabetização*.

O termo *letramento* é uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Kleiman (1995) acredita que a palavra tenha sido cunhada por Kato (1986/1993), no Brasil, em meados da década de 80, quando levantaram-se discussões acerca das altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Após muitas reflexões, houve a necessidade de se encontrar uma palavra que fizesse referência ao estado contrário daquele considerado analfabeto, ou seja, de quem, além de estar alfabetizado, realmente domina as habilidades da leitura e da escrita. Assim, o termo *letramento* chega para agregar à educação novas perspectivas, bem como ampliar o sentido das práticas de ler e de escrever.

A partir do conceito de letramento proposto por autores consagrados no assunto, como Magda Soares, Leda Tffouni e Angela Kleiman, constatamos que os indivíduos na sociedade mobilizam uma gama de letramentos em sua vida diária, em contextos diversos, tais como o socio-histórico, o político, o ideológico, o escolar, o linguístico e o cultural. Afinal, as práticas sociais de letramento de cada indivíduo são definidas pelas demandas sociais e, desse modo, cada indivíduo apresenta um tipo de letramento de acordo com o contexto em que está inserido, uma vez que, segundo Street (1995/2014, p. 40), “o letramento varia com o contexto social.” Decorre daí a justificativa do uso do termo *letramentos*, no plural.

Os novos letramentos constituem um conceito que se refere às novas práticas de leitura e escrita que surgiram em decorrência da popularização e disseminação das tecnologias digitais e da cultura midiática. Eles se tornaram cada vez mais importantes no século XXI, pois o avanço das tecnologias de comunicação e informação tem transformado profundamente a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam consigo mesmas, entre si e com o mundo.

Os novos letramentos são, portanto, uma resposta à necessidade de se repensar as práticas de leitura e escrita diante das novas formas de comunicação. As tecnologias digitais têm permitido que as pessoas se comuniquem de forma mais rápida, eficiente e global, tornando a produção e a circulação de textos mais acessíveis a todos.

Além disso, as TDICs também permitiram o surgimento de novas formas de expressão, interação, produção e compartilhamento de conteúdos, como as redes sociais, *blogs*, vídeos, *podcasts*, jogos digitais, dentre outros. Essas novas formas de linguagem exigem novas habilidades e competências dos usuários, tais como a capacidade de lidar com uma grande quantidade de informações, de analisar e avaliar suas fontes, de se comunicar em diferentes contextos e com diferentes públicos, de ser e estar no ambiente digital da rede.

Assim, os letramentos digitais têm como objetivo preparar as pessoas para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, desenvolvendo habilidades e competências que vão além da leitura e da escrita convencional, pautadas no impresso, e de promover a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Como já mencionado no tópico 3 (subtópico 3.1), em 1996 o Grupo de Nova Londres (GNL) elaborou a pedagogia dos multiletramentos que, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro,

[...] propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual. (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 19).

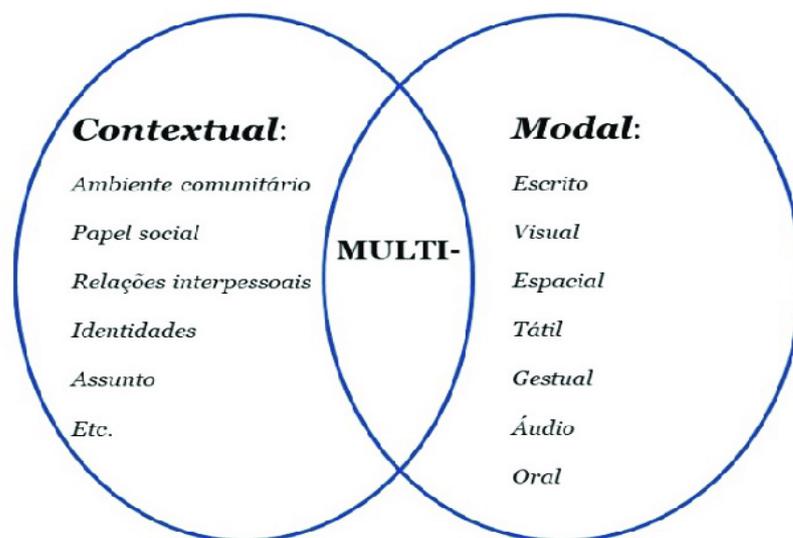
Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento que reconhece a importância da leitura e da escrita que se dá em diferentes linguagens e mídias, além de valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos. Ela surge como uma resposta aos desafios trazidos pelos novos letramentos e pela cultura midiática e digital, que exigem dos indivíduos habilidades e competências mais amplas e contextualizadas.

Os pesquisadores do GNL propuseram um novo paradigma para a educação linguística, que reconhece a existência de múltiplas linguagens e mídias coexistindo e interagindo no mundo contemporâneo. Eles defendem também a ideia de que o ensino de língua deve levar em conta essa realidade, e não a ignorar.

A pedagogia dos multiletramentos preconiza uma abordagem interdisciplinar, que valoriza a diversidade cultural e a linguagem dos alunos, e busca desenvolver habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e linguagens. Reconhece ainda a importância da relação entre linguagem, cultura e poder, e busca promover a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de se comunicar efetivamente. Por isso, enfatiza a importância do uso de diferentes mídias e linguagens no ensino da língua, tais como vídeos, áudios, imagens, blogs, redes sociais, entre outros, de modo que a criatividade e a capacidade dos alunos produzirem e interpretarem textos multimodais sejam estimuladas, valorizando a interação e a colaboração entre eles.

Os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro, no livro “Letramentos” (2020), consideram que o termo “multiletramentos” se refere a dois aspectos principais: a diversidade social e a multimodalidade. O primeiro aspecto, porque o GNL “defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 20). O segundo, porque o ensino de leitura e escrita precisa atender aos novos meios de informação e comunicação multimodais. Os autores trazem a seguinte imagem no livro, para retratar tais aspectos:

Figura 8 – Os dois “múltis” dos multiletramentos



Fonte: Livro “Letramentos” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 20).

5.2 O ADVENTO DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

O mundo contemporâneo está em constante transformação, o que se nota em todas as esferas e contextos da vida humana, sejam eles sociais, culturais, tecnológicos, religiosos, econômicos ou políticos. Assim, novos conceitos e palavras surgem, ganhando destaque na língua. Exemplo disso é o que Soares (2010) descreve ao retratar que na língua sempre aparecem novas palavras à medida em que fenômenos, ideias, fatos ou objetos novos surgem. Considerando que o termo letramento surgiu no Brasil nos anos 80 para designar esse novo olhar sobre as práticas sociais relacionadas à leitura e escrita e imediatamente se colocou como um contraponto ao sentido mais restrito e limitado da já largamente difundida alfabetização. Nas décadas mais recentes outro desdobramento da ideia de letramento (ou letramentos) tem ganhado lugar e destaque: o letramento digital.

Com o avanço da tecnologia e a difusão cada vez mais generalizada dos usos da internet, o conceito de letramento que se estabeleceu vigorosamente nas décadas de 80 e 90 do século XX continuou a sofrer modificações, ampliando-se ainda mais. A multiplicidade de leituras possíveis do (e no) mundo atual buscam traduzir um mundo globalizado, complexo e cada vez mais conectado pela rede, cuja diversidade é mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (as TDICs), que aproximam, conectam pessoas de todo o planeta simultaneamente, de diferentes crenças, línguas e culturas, e com as mais variadas visões de mundo, abolindo assim as fronteiras de tempo e espaço físico/geográfico.

Nesse sentido, vale destacar que o próprio conhecimento foi democratizado e sua relação com o ambiente escolar também sofreu mudanças. Quanto a isso, Dionísio ressalta que se as formas de interação na humanidade mudam de acordo com os céleres avanços do desenvolvimento tecnológico, paralelamente o conceito original de letramento também precisa ser revisto e atualizado, de modo a contemplar essa diversidade:

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

O fenômeno do letramento estabelece, portanto, a premência de se ressignificar, mediante as inovações tecnológicas, as diferentes formas de leitura e escrita que se inserem na sociedade através das TDICs. É crucial considerar que o atual contexto social e escolar é permeado de vivências trazidas pelos chamados “nativos digitais” (com todas as divergências implicadas nessa expressão), ou seja, daqueles que nasceram na era digital e que, portanto, costumam lidar com maior facilidade e destreza com dispositivos tecnológicos digitais que os chamados “imigrantes digitais” os que nasceram em uma época anterior a essa revolução, e que ainda em larga escala, compreende o público docente das instituições de ensino em todos os níveis.

Percebe-se com isso que as transformações ocorridas mundialmente com o avanço das tecnologias digitais refletem intrinsecamente nos modos como se lê, se escreve, se produz e se compartilha conhecimento, sobre quais suportes e plataformas, e com quais linguagens, formatos e gêneros são constituídos os textos que circulam socialmente no mundo todo. Desta feita, um novo letramento incorporou-se aos já conhecidos anteriormente: o letramento digital (também com o seu plural, “letramentos digitais”, como veremos adiante), que trouxe consigo outras possibilidades de práticas de leitura e escrita, bem como situações de comunicação bastante desafiadoras.

Ainda em 2002, Soares já se preocupava em definir esse tipo de letramento como correspondente a um estado ou condição que adquirem aqueles que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, com diferenças marcantes e profundamente acentuadas do que nessas práticas no papel. Ou seja, ser letrado digitalmente, num sentido amplo, significa estar apto a ler e escrever não somente em computadores, mas em todos os tipos de equipamentos e dispositivos eletrônicos e digitais. Xavier (2011), em concordância com Soares, afirma que um indivíduo digitalmente letrado escreve e lê com base em códigos presentes no mundo virtual, sejam eles verbais ou não. (XAVIER, 2011). Segundo ele, “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida em que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas”. (2011, p. 6).

Desse modo, é inegável a presença das tecnologias digitais não apenas nas atividades corriqueiras do cotidiano, como também no contexto escolar do século XXI, mediando interação, pelas redes sociais, pesquisa, busca de informação, entre outras ações e atividades. Com isso, as tradicionais práticas de leitura e escrita circunscritas

aos limites da página impressa sofreram grandes mudanças, acontecendo atualmente em grande proporção com base em suportes e plataformas digitais, ou seja, no espaço hipertextual da tela.

O impacto dessas mudanças no ensino e aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula é imenso, e, se por um lado, lançar mão desses dispositivos como ferramentas pedagógicas oferece inúmeras possibilidades, por outro, isso também traz muitos desafios e entraves. Contudo, cada vez mais ganha consenso a tese de que para o ensino atualmente oferecido pela instituição escola continuar sendo relevante para os estudantes da atualidade, as aulas (e não somente as de língua portuguesa), devem apreender um vasto conjunto de letramentos que vão além do letramento impresso tradicional – e sem descartar esse.

Acerca disso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) salientam que “ensinar a língua exclusivamente através do letramento impresso é fraudar os estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (DUDENEY et al, 2016, contracapa). Os autores definem letramentos digitais (já com o incremento dessa marca plural) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY et al, 2016, p. 17). Eles destacam ainda a necessidade de a escola desenvolver competências importantes para que os estudantes participem de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Para tanto, afirmam ainda que, dentre esse conjunto de habilidades,

[...] está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio de letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. (DUDENEY et al., 2016, p.17).

A interatividade que se potencializou sobremaneira com a internet fez surgir novas formas de leitura e escrita no espaço hipertextual da tela do computador, e a escola não pode simplesmente “dar as costas” a esses novos gêneros textuais mediados pelas mídias digitais, tais como *blogs*, *fanfics*, *podcasts*, *memes*, *gifs*, *vlogs*, *chats*, *publi-posts*, *e-mails*, *blog post*, dentre outros, que fazem uso de recursos e linguagens visuais e sonoros que extrapolam e transcendem os limites da leitura e escrita puramente verbal e no papel.

Muito embora o letramento digital já permeie o espaço social de nossos educandos, cabe à escola um olhar cuidadoso a esse fenômeno, estimulando a consciência crítica desses estudantes “internautas”. Mais do que nunca é preciso que, além de dominar a tecnologia para buscar a informação, o sujeito seja capaz de extrair conhecimento, de verificar a confiabilidade e autenticidade da informação, de escolher, selecionar, reconhecer como e quando utilizar a informação, ou seja, adquira e desenvolva conhecimentos e habilidades que vão muito além do domínio da língua na perspectiva do código escrito.

5.3 LETRAMENTO CRÍTICO, AUTORIA E RELAÇÕES DE PODER

Pièrre Lèvy (1999) salienta que o letramento digital está relacionado a um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço e define este como um espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores e das memórias dos computadores.

Nesse caso, o cerne dos letramentos digitais são os processos virtuais que envolvem a interação, colaboração e a socialização. Como destaca Lèvy (1999), as práticas proativas disponibilizadas no ciberespaço proporcionam ao usuário um papel proativo e mais autônomo, no qual ao mesmo tempo em que faz parte da construção desse ambiente e nele se integra, também se torna protagonista dele. Isso significa que o letramento digital requer do leitor/redator ativo no mundo virtual uma visão mais crítica acerca dos processos de seleção de conteúdos. Sobre essa questão, Mcleod e Vasinda afirmam que:

[...] com o volume de informações disponíveis ao simples clique de uma tecla, aprendizes precisam desenvolver habilidades e estratégias para determinar a qualidade, credibilidade, validade, propósito e a intenção da informação que pode ser acessada facilmente. O letramento crítico é uma maneira de avaliação textual para determinar o ponto de vista ou intenção do autor, as razões pelas quais o texto foi escrito a partir de um ponto de vista em particular, e os motivos pelos quais certos elementos relacionados ao texto foram incluídos e/ou excluídos. (McLEOD; VASINDA, 2008, p. 5).

O termo “letramento crítico”⁸ surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, como parte de um movimento acadêmico que buscava desafiar a compreensão tradicional de letramento como uma habilidade meramente técnica de decodificação e compreensão de texto. Em vez disso, os pesquisadores passaram a enfatizar a importância da habilidade de ler e escrever de forma crítica e consciente, bem como a relação entre o letramento e a participação democrática. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais inspiradores desses estudos, com sua abordagem crítica e participativa da educação, que destacava a importância do letramento como ferramenta para a libertação social e o empoderamento dos indivíduos.

Em vista disso, o letramento crítico se faz tão necessário quando nos propomos a discutir os letramentos digitais, sua concepção e principalmente as práticas que promovemos em sala de aula para desenvolvê-los. Nesse ínterim, o docente assume um papel importante, já que é sua a responsabilidade de chamar a atenção dos aprendizes com relação aos percursos que podem levá-los a sair do senso comum, por meio da reflexão a respeito de suas próprias ideias, pois não há uma única verdade. A respeito de letramento crítico, Jordão reitera ainda que

[...] no letramento crítico, para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos. (JORDÃO, 2013, p. 82-83).

Para compreendermos o letramento crítico num mundo em que há uma multiplicidade de leituras e uma quantidade infinita e constantemente realimentada de informações, devemos levar em conta o fato de que as TDICs contribuíram sobremaneira para as mudanças ocorridas em diversos setores da sociedade. A forma

⁸ Paulo Freire, um educador e filósofo brasileiro, foi uma figura central na promoção da conscientização e do letramento crítico. Ele acreditava que a educação deve ser uma prática libertadora, capacitando as pessoas a compreenderem o mundo ao seu redor e a se tornarem agentes de mudança social. Freire enfatizou a importância do diálogo, da reflexão crítica e da conscientização das estruturas de poder na leitura e escrita. Henry Giroux, um educador e teórico norte-americano, também teve uma influência significativa no desenvolvimento do letramento crítico. Ele defende a ideia de que a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar os estudantes a questionar, analisar e resistir às estruturas de dominação presentes na sociedade. Giroux enfatiza a importância de ensinar aos alunos a pensar criticamente sobre a linguagem, a cultura e os sistemas de poder. (BALTAR, M. A. R.; BEZERRA, C. PAULO FREIRE E OS ESTUDOS CRÍTICOS DO LETRAMENTO: O SULEAR E A RELAÇÃO NORTE-SUL. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 15, n. 28, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322>. Acesso em: 10 jun. 2023.)

como nos comunicamos e como trocamos informações no presente século coloca em contato grupos de diferentes culturas numa velocidade surpreendente. Desse modo, ao navegarem no universo virtual, os sujeitos se tornam parte integrante de diferentes comunidades *on line*, porém, é importante observar que esses grupos não são aleatórios, mas possuem certa identidade compartilhada entre seus componentes, que os agrega.

Por isso, reconhecer o uso da língua como agência social e de suas implicações nas relações interpessoais, tanto globais quanto locais, é um elemento decisivo para interpretar textos e questionar a funcionalidade de suas mensagens em certas circunstâncias. Por conta do ciberespaço - o espaço na web - a comunicação na atualidade se torna muito mais complexa e ao mesmo tempo fluída, trazendo a complexidade do mundo refletida na complexidade de cada indivíduo. Para Souza (2011), “Essa é a complexidade que o mundo rizomático de interconectividade nos traz.” (SOUZA, 2011, p. 285). Em vista da comunicação construída nesse ciberespaço, os significados são desenvolvidos não somente social e culturalmente, mas também distribuídos em rede.

Portanto, devemos levar em consideração que na web a autoria textual passa a ser bastante questionada, tendo em vista a dinâmica e a rapidez da interatividade, que possibilita aos usuários adicionar, editar ou excluir, a qualquer momento, conteúdos que, por sua vez, foram formulados individual ou colaborativamente, sendo que todos os sujeitos conectados naquele espaço compartilham desse resultado, podendo fazer, posteriormente, toda e qualquer alteração que julgarem necessárias. Essa grande flexibilidade da web, que permite que muitas pessoas colaborem e contribuam para a criação e evolução de conteúdo, pode tornar a questão da autoria complicada, pois pode ser difícil determinar quem é o autor original de um determinado conteúdo, especialmente quando há muitas contribuições diferentes. Além disso, essa flexibilidade pode levar a problemas com a violação de direitos autorais, pois é muito fácil compartilhar ou reproduzir conteúdo sem permissão. No entanto, existem medidas e ferramentas disponíveis para proteger a autoria do conteúdo na web, como o uso de marcas d'água, assinaturas digitais, direitos autorais registrados e licenças *Creative Commons*, e é importante que os usuários estejam conscientes dessas leis aplicáveis e das políticas de uso.

Assim, o usuário virtual deixa de ser apenas um consumidor para ser também um potencial produtor de conteúdos, se assim o desejar. Essa dinâmica, que abarca

uma multiplicidade de sentidos e pontos de vista, permite que ele não apenas avalie a ótica de determinado autor, mas também compare com a sua própria, ou seja, a visão de mundo de determinado autor pode ser comparada e até mesmo contestada pelos usuários dessa rede.

Fica claro, com isso, que a relação de poder centrada nas mãos daquele que escreve, o autor, é alterada: deixa de estar exclusivamente em suas mãos e passa a ser partilhada por todo aquele grupo que navega na rede e que assume a postura de também produzir aquele conteúdo.

Além da autoria textual, outro ponto a ser debatido é a centralização do poder do conhecimento. As TDICs e a web têm a capacidade de ampliar as possibilidades de comunicação e interação, permitindo que as pessoas compartilhem e acessem informações de forma mais rápida e eficiente. Isso também tem impactado a forma como as pessoas aprendem e acessam o conhecimento, criando novas possibilidades de ensino e aprendizagem em rede. Como resultado, a função social da escola tem sido afetada, exigindo adaptações e mudanças para acompanhar essas novas relações de ensino e aprendizagem.

Certamente, essa mudança de paradigma se reflete na perda da hegemonia do professor como “porta-voz do saber”, uma vez que o conhecimento já não está mais centrado na figura daquele que ensina. Através da web e da interconectividade, o conhecimento se torna democratizado, ao alcance de qualquer sujeito conectado. Na prática, isso acarreta em perda de poder por parte do professor, o que pode ser mal visto por alguns, a ponto de gerar rejeição, como de fato se vê. Isso porque, ao navegar na internet, o aluno poderá ir em busca de seu conhecimento e assumir um maior empoderamento no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o que reconfigura as relações e papéis dos atores envolvidos no contexto escolar.

Reitero, portanto, a importância do papel do professor em promover o letramento crítico, o que ressignifica sua ação em face da democratização do acesso ao conhecimento e à informação proporcionados pela internet.

6 ESTABELECENDO CONEXÕES PEDAGÓGICAS: O *CORPUS*

A fim de que eu possa elaborar um trabalho propositivo que contemple as dificuldades identificadas na Escola Municipal Eustáquio Alves Santana – principalmente no período de Ensino Remoto, imposto pela pandemia da COVID 19 – referentes à leitura e escrita dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental dessa escola, faz-se necessário que eu, enquanto professora-pesquisadora, compreenda inicialmente a estrutura física e organizacional dessa agência de letramento, tendo ciência de quais subsídios ela dispõe e de quais não para o exercício cotidiano da minha prática pedagógica. Esse conhecimento se justifica em face da importância de se reconhecer todos os elementos que fazem ou farão parte da construção de uma proposta que envolva, particularmente, o corpo discente.

O público-alvo desta proposta é composto por estudantes de 9º ano do ensino fundamental de uma escola situada em uma comunidade periférica do município de Camaçari-Ba. Essa comunidade é caracterizada por uma cultura popular marcante, fortemente influenciada por elementos como sambas de roda, fanfarras e reisados. Além disso, os estudantes demonstram um interesse marcante por atividades que envolvem ferramentas tecnológicas digitais, algo que se tornou ainda mais evidente durante o período de ensino remoto. A compreensão do perfil desse grupo é fundamental para situar o problema de pesquisa de forma concreta, uma vez que emergiu desse público.

No processo de elaboração da proposta pedagógica, foi essencial considerar que o emprego das tecnologias na educação está se tornando cada vez mais importante, evoluindo de um papel coadjuvante para uma integração ao currículo, com o objetivo de incluir práticas sociais e cognitivas típicas da cultura digital. Isso leva à reestruturação tanto do currículo quanto dos recursos didático-pedagógicos, que passam cada vez mais a incorporar dispositivos e ferramentas tecnológicas digitais como recursos didáticos, criando um novo conceito conhecido como "web currículo". Isso significa que as tecnologias e o currículo se tornam interdependentes e se influenciam mutuamente, levando a uma nova forma de ensino e aprendizagem, mais dinâmica, colaborativa e atrativa para nossos jovens.

O desenvolvimento do *web* currículo permite a integração entre os conhecimentos do cotidiano dos alunos, dos professores e da cultura digital com os conhecimentos emergentes nas relações de ensino e aprendizagem e com aqueles

considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (SILVA, 1995). Isso cria uma conexão entre o universo dos alunos e o contexto escolar, promovendo assim uma educação mais significativa e relevante para os estudantes, assim como também melhora a capacidade de nós, professores, nos conectarmos com nossos alunos e reconhecermos suas necessidades de aprendizagem.

Os registros dos processos e produções desenvolvidos pelos indivíduos envolvidos no ato educativo permitem identificar o currículo real (ALMEIDA, 2010), que é o resultado da recriação do currículo na prática. Isso possibilita que se verifique se ele está sendo efetivamente implementado e se está alcançando os objetivos desejados, além de fornecer informações valiosas para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. A análise do currículo real permite que os professores ajustem e aprimorem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz e concreta.

É inegável que a tecnologia digital está presente em todos os setores da existência humana na contemporaneidade, desde a forma como nos comunicamos até a maneira como nos locomovemos e trabalhamos. Seja na saúde, meios de produção, mercado de trabalho, meio ambiente ou transporte, ela tem transformado nossos hábitos e costumes, criando novas formas de interação e possibilitando a automatização de processos antes realizados manualmente, evidenciando a sua relevância em todos os aspectos da vida em sociedade.

Diante do contexto atual em que as relações sociais são estabelecidas em grande parte através das tecnologias digitais, é fundamental que o currículo e sua estruturação sejam alinhados a tais práticas sociais. Isso permite que o currículo seja relevante e significativo para os estudantes, e que eles possam desenvolver habilidades e competências que os preparem para o mundo digital, para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.

Desse modo, perceber o espaço escolar, o currículo que norteia todo o fazer docente, o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino, os recursos materiais disponíveis, bem como os indivíduos envolvidos nessa comunidade contribui sobremaneira para o direcionamento de meu trabalho de pesquisa, validando aquilo que pretendo propor.

6.1 O ESPAÇO ESCOLAR: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL

No capítulo 2 deste memorial, intitulado “Desbravando o território”, já apresentei um pouco do território ao qual agora também pertenço, sobretudo sua história. Contudo, ofereço agora um detalhamento maior, com destaque para a estrutura física e organizacional da escola, bem como os recursos materiais e imateriais envolvidos, uma vez que esses elementos se tornam importantíssimos para o desenvolvimento cotidiano das aulas.

A Escola Municipal Eustáquio Alves Santana localiza-se no município de Camaçari, na rua Bela Vista, S/N, distrito de Parafuso e foi fundada em 1998. Desde então, oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo esta última implantada em 2018. Conforme já relatado, ela recebeu esse nome em homenagem ao doador do terreno onde foi construída, que tinha o mesmo nome e sonhava em ter uma escola que proporcionasse o estudo para aquela comunidade afastada do centro urbano.

Nessa instituição leciono como professora efetiva estatutária com quarenta horas semanais desde 27 de junho de 2017, quando tomei posse no Concurso Público de Magistério do município. Minha carga horária é distribuída nos turnos vespertino e noturno. No primeiro, leciono Língua Portuguesa nas turmas de 8º e 9º anos (únicas turmas atendidas à tarde) e no segundo, Língua Inglesa, Artes e História, apesar de ter prestado concurso para professor de Língua Portuguesa. Como se vê, uma verdadeira miscelânea, situação comum na Secretaria desse município, decorrente da falta de vagas para a minha área no momento de meu ingresso e também da carência de professores das outras áreas que sigo então suprindo.

O Eustáquio, como é carinhosamente chamado por todos, é uma escola de pequeno porte com duzentos e vinte e nove estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Tem um bom espaço físico, porém este é mal aproveitado e carente de manutenção por parte da Secretaria de Educação do município. O espaço interno da escola é pouco arejado, as salas de aulas possuem apenas cobogós, o que as torna bastante quentes e alvos frequentes de reclamações de professores e alunos; não raro, os docentes precisam dar aulas no pátio ou na área verde da escola por conta do calor excessivo. Além disso, a acústica prejudica todas as atividades da escola, tanto em sala de aula quanto no pátio, onde o prejuízo é ainda maior.

A equipe administrativa é composta por uma diretora e uma vice-diretora (nomeadas pela Secretaria de Educação para este cargo, portanto não foram eleitas pela comunidade escolar), um coordenador pedagógico e uma secretária escolar (ambos de cargo efetivo), dois vigilantes terceirizados (em regime de rodízio), uma merendeira efetiva que atende aos três turnos e quatro auxiliares de limpeza também terceirizados.

A estrutura pedagógica é formada por doze professores, um coordenador pedagógico responsável pelos turnos matutino e vespertino, um diretor e um vice-diretor, todos pertencentes ao quadro de docentes efetivos, a saber:

Tabela 01 – Quantitativo de profissionais da EMEAS em 2022

Atuação profissional	Quantitativo de profissionais
Direção	1
Vice-direção	1
Secretária escolar	1
Coordenador pedagógico	1
Docentes	12

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola EMEAS (2016)

Conforme explicitado na tabela acima, tanto a equipe pedagógica quanto a administrativa da Eustáquio é pequena e deficiente em algumas questões, começando pela gestão educacional: há apenas uma vice-diretora que deveria atender aos turnos matutino e vespertino, mas como há carência de gestão no noturno, esta reveza seu horário, de modo que consiga atender também nesse turno. Também não há coordenador pedagógico à noite, o que impacta diretamente nas propostas pedagógicas de toda equipe. Em relação a esse cargo, no diurno há apenas um coordenador, que atende aos professores de todas as áreas. Infelizmente na rede de ensino de Camaçari como um todo há uma carência desse profissional e por conta disso não é prática da rede ter coordenação por área, algo já comum em municípios vizinhos, como Salvador e Lauro de Freitas.

No campo administrativo, não há merendeira no noturno e por isso a escola solicita que a funcionária do diurno prepare a refeição para que no horário da aula a secretária ou a gestora que esteja na escola forneça aos estudantes.

Diante do exposto, fica evidente que o funcionamento dessa escola depende de uma luta conjunta da equipe escolar, especialmente a modalidade EJA, tendo em vista o fato de a EMEAS ser a única escola na comunidade que proporciona essa categoria de ensino. Se a EJA fechar, há a possibilidade de os estudantes migrarem para a sede, onde a Secretaria de Educação fornece um transporte escolar, porém há uma resistência desse público de estudantes, pois boa parte deles relatam que trabalham durante o dia e seria extremamente cansativo e desmotivador essa logística ao longo do ano letivo. Evidência disso é a queda na matrícula dos discentes quando passam para o Ensino Médio; dentre tantos fatores que se tornam desafios para que os estudantes prossigam nos seus estudos, esse deslocamento certamente seria mais um.

Portanto, ressalto aqui que a parceria, a relação amistosa e o empenho da equipe são cruciais para que a instituição funcione regularmente. O fato de a escola ser pequena também contribui para que essa dinâmica dê certo, mesmo diante de tantas carências e ajustes de recursos humanos, de competência exclusiva da gestão municipal.

Quanto à estrutura física, o prédio do estabelecimento escolar possui as seguintes dependências:

Tabela 02 – Espaço físico da EMEAS em 2022

Salas de aula	4
Biblioteca	1 *
Laboratório de informática	1**
Sala da direção	1
Sala dos professores	1
Cantina com depósito	1
Refeitório	1
Sanitários (sem chuveiro)	2 femininos 2 masculinos
Sanitário para deficientes	1
Secretaria	1
Depósito 1	Materiais de limpeza
Depósito 2	Materiais didáticos
Quadra (sem cobertura)	1
Área verde	1

Fonte: PPP da Escola EMEAS (2016)

* O espaço destinado à Biblioteca é uma sala de aula adaptada, não possuindo assim estrutura realmente apropriada para esse tipo de uso.

** O laboratório de informática está com seu funcionamento comprometido, necessitando de manutenção (pintura das paredes e reparo no aparelho de ar-condicionado), pois o cheiro de mofo é forte.

A imagem que se tem ao adentrar os muros da EMEAS é a seguinte: Na entrada há uma área verde com gramado e algumas árvores. Há também uma rampa que se estende até o portão central que dá acesso à escola. Em seguida, tem-se um pátio amplo coberto, porém bastante quente, visto haver apenas cobogós nele. Muito embora sua acústica seja péssima, as apresentações geralmente são feitas nesse espaço, até mesmo porque a escola não dispõe de outro para esse fim.

Ainda nesse pátio se encontra o refeitório da escola, separado apenas por grades, onde os estudantes fazem seu lanche. Nele há três mesas com cadeiras e uma cantina com cozinha. Esse mesmo pátio também dá acesso a dois corredores, um do lado direito e outro do lado esquerdo. O corredor do lado direito leva até os dois banheiros (masculino e feminino), ao laboratório de informática e a três salas de aula com um tamanho razoável.

Figura 9 – Portão principal que dá acesso à escola.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 10 – Área verde externa da EMEAS.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Conforme já mencionado, as salas de aula não possuem janelas, apenas cobogós, o que dificulta a circulação do ar e as torna muito quentes. Nos dias ensolarados, o sol costuma tomar boa parte das salas e nos dias chuvosos há muitas pingueiras, pois os telhados estão precisando de manutenção. As salas possuem ventiladores, mas devido a sua má qualidade e falta de manutenção, geralmente estes logo se quebram no decorrer do ano letivo. Vale ressaltar que o mobiliário das salas (cadeiras, quadros-brancos) já estão bastante desgastados, precisando de reparo ou reposição. Os quadros constantemente caem e se encontram com a película protetora totalmente gasta a ponto de alguns deles já terem se tornado impróprios para o uso. É uma demanda antiga e urgente da instituição e que infelizmente ainda não foi solucionada pela SEDUC.

Figura 11 – Sala de aula da EMEAS.

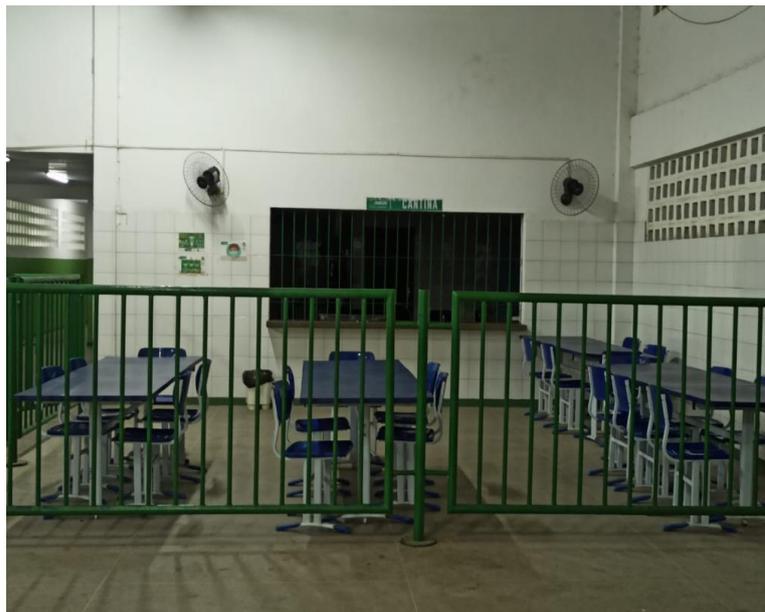


Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Devido ao forte cheiro de mofo, à falta de manutenção do ar-condicionado, aos computadores precisando de reparo, bem como a não reposição de outros dispositivos necessários, como mouse e teclado, atualmente a sala onde deveria ser o laboratório de informática encontra-se desativada. É uma sala ampla que poderia ser usada para implementar a prática pedagógica aqui proposta, mas como a maior parte das escolas públicas do país, com o tempo acabou se tornando um espaço inútil, desativado devido à falta de cuidado e de recursos materiais e humanos. Mesmo sem um profissional preparado para atender esse espaço, quando ainda havia condições de frequentá-lo, ele era bastante disputado pelos professores e apreciado pelos estudantes. Os primeiros, pela possibilidade de agregar inovações a suas aulas e os segundos, não só por estarem utilizando os computadores, algo que os atrai bastante, mas também por ser o ambiente mais climatizado da escola, que lhes proporcionava momentos de aconchego e conforto.

No mesmo corredor da sala de informática há ainda um bebedouro com torneiras para que os estudantes encham sua garrafinha ou seu copo com água, porém há uma resistência deles em ter essa prática. Muitos alegam que é um hábito infantil e por isso, mesmo após inúmeras recomendações dos professores e da gestão, eles não trazem a própria garrafa ou copo. Isso levou a gestão a autorizar os funcionários da cantina a fornecerem copos descartáveis para os alunos.

Figura 12 – Cantina e refeitório.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Quando falta água, algo comum na escola devido a um problema antigo na tubulação, são oferecidos copinhos de água mineral fornecidos à instituição pela SEDUC. O conjunto falta d'água mais calor excessivo constitui um fator que inviabiliza e mexe com toda a rotina escolar, transformando-a num verdadeiro caos. Os estudantes ficam agitados, suados, com sede, as salas quentes e os banheiros intransitáveis. A solução muitas vezes é dispensá-los mais cedo (aulas até o terceiro horário) ou levar direto sem intervalo e liberá-los no quarto horário.

O corredor do lado esquerdo conduz a mais uma sala de aula, biblioteca, secretaria, sala dos professores, dois depósitos (um para materiais de limpeza e outro para materiais didáticos) e sala da direção, sendo esta compartilhada entre direção e coordenação e dois sanitários dos funcionários (masculino e feminino).

A biblioteca não possui tamanho e estrutura adequados para esse fim, pois tem o mesmo tamanho de uma sala de aula comum. Possui algumas estantes com livros didáticos e paradidáticos, dois ventiladores, tevê e sinal de *wi-fi*. Até há pouco tempo, possuía pouquíssimos exemplares de livros voltados para o público infanto-juvenil, concentrando o seu acervo em livros didáticos ou infantis. Porém, em 2021 fomos beneficiados com livros do PNLD literário e, embora ainda não seja uma quantidade satisfatória, professores e estudantes podem desfrutar desse material para incrementar as aulas e incentivar a leitura, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Por falta de funcionário específico para o atendimento, a biblioteca fica fechada, sendo aberta apenas pelos próprios professores quando necessitam fazer alguma atividade com a turma ou quando algum estudante solicita à gestão/coordenação o empréstimo de livros. No momento há um esforço entre gestão e alguns professores para organizar esse espaço e torná-lo mais aconchegante e atrativo. Assim, a biblioteca passa por essa organização, contando inclusive com a ajuda solidária de três ex-estudantes que eram frequentadores assíduos desse ambiente, um deles inclusive cursando Licenciatura em Letras.

Em 2021 a SEDUC aderiu ao Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, que tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade para assim fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Desse modo, através do Programa o Eustáquio foi contemplado com esse serviço de acesso à internet, bem como com equipamentos para receber o sinal, como antena, modem ou roteador. Antes disso, para ter acesso à internet, a gestão custeava esse serviço, que por

questões estruturais e elétricas atendia apenas as salas da gestão, dos professores e biblioteca.

Figura 13 – Organização da Biblioteca EMEAS com ajuda dos ex-alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (grupo de *WhatsApp* da escola).

Figura 14 – Organização da Biblioteca EMEAS.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (grupo de *WhatsApp* da escola).

A instituição recebeu também trinta *Chromebooks* e uma lousa interativa no período de Ensino Remoto. Conforme notícia⁹ no site do município de Camaçari, em 01 de julho de 2020, os *Chromebooks* “são equipamentos utilizados como material de suporte e podem ser usados em sala de aula, desfazendo assim a ideia de um laboratório fixo, com potencial para ampliar as diversas linguagens, promovendo a quebra de barreira entre conhecimento e espaço físico”. No entanto, a escola necessita de uma revisão elétrica e na internet onde foi instalada, pois o sinal não chega até as salas de aula. Por conta disso, a lousa interativa se encontra sem uso (ainda embalada na caixa) e os *Chromebooks* só podem ser utilizados na biblioteca, o que limita muito seu uso.

A sala dos professores é outro ambiente que também precisa de mobiliário novo. A sala é quente, o ventilador se encontra quebrado, os armários dos professores necessitam de pintura. A sala conta ainda com uma geladeira e um micro-ondas, que são compartilhados com todos os funcionários, gerando uma sobrecarga no uso e, conseqüentemente, alguns defeitos. Como não tem bebedouro para os professores,

⁹ Disponível em <https://www.camacari.ba.gov.br/prefeitura-oferta-todo-suporte-para-aprendizagem-de-alunos-da-rede-2/> . Acesso em 24 mai. 2022.

há um acordo entre nós (gestão/professores) para compra de galões de água mineral, que ficam na sala dos professores para uso exclusivo. Fazemos rodízio para essa compra, cada um por vez pagando do próprio bolso. Eu costumo trazer minha garrafinha cheia de casa, abastecida com a quantidade de água que precisarei para enfrentar três turnos de aulas.

O sanitário dos funcionários é extremamente precário e compartilhado com toda equipe. Há um problema sério na escola de falta d'água, o que levou a gestão a instalar baldes grandes (um em cada sanitário) para suprir a demanda. Há também o problema de infiltração nesse espaço.

A quadra nos fundos da escola é descoberta e é rodeada por uma área verde. Possui uma arquibancada também descoberta, o que inviabiliza seu uso em dias chuvosos. Apesar desses problemas, é um ambiente bastante apreciado pelos estudantes, sobretudo para as aulas práticas de Educação Física. Na verdade, é o único espaço recreativo da escola e por isso merecia que a SEDUC atendesse às solicitações feitas pela gestão cobrando uma reforma.

Assim como a maior parte das unidades escolares públicas do país, o Eustáquio possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento fundamental para a manutenção e orientação de suas práticas educativas. Construído em 2016 pela comunidade escolar, vem passando por algumas reformulações. O documento traz como missão “Oferecer educação inovadora, que promova a excelência humana e acadêmica e o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, propiciando aos nossos educandos um processo educacional dialético, crítico e com experiências concretas.” Mais adiante apresenta como objetivo geral

Fortalecer a gestão democrática na escola, promovendo ao aluno o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, por meio do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de uma unidade metodológica amparada na Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Camaçari. (PPP da EMEAS, 2016, p. 13).

Esse documento deve (ou pelo menos deveria) legitimar todas as ações da escola, transformando-a num espaço de democracia e de excelência na qualidade do ensino, de modo a favorecer não somente o acesso, mas principalmente a permanência do estudante, promovendo a formação de cidadãos e cidadãs críticos e autônomos na sociedade. Porém, percebemos que mesmo diante de tantos esforços, a instituição não cumpre sua meta, haja vista não apenas os problemas de ordem

estrutural relatados amplamente aqui, mas também os instrumentos e procedimentos avaliativos que buscam a formação do estudante como um todo.

Isso porque a escola muitas vezes se vê presa aos programas e projetos externos propostos pela Secretaria, que acabam não respeitando as individualidades e idiossincrasias de uma comunidade como Parafuso, com a influência cultural fortíssima do samba de roda, das fanfarras, e que abriga o Eustáquio, unidade escolar que atende em sua maioria estudantes negros, de baixa renda, com pais pescadores ou trabalhadores do Polo Petroquímico, que possuem em grande parte apenas o Ensino Fundamental. Reconheço que a escola busca trazer propostas inovadoras que estimulem principalmente a autoestima desses estudantes, porém estas costumam esbarrar sempre na falta de recursos financeiros/estruturais ou na “corrida” por cumprir o calendário letivo, bem como os passar todos os conteúdos estabelecidos para cada unidade de ensino. Esses fatores trazem um certo desânimo para muitos professores, pois quando propõem um projeto, sabem que a escola não possui recursos para executá-lo. Diante disso, ou o próprio professor proponente arca com as despesas ou não terá condições para realizá-lo como gostaria, ficando na maioria das vezes para o professor de língua sugerir algo novo, que incentive a participação dos educandos.

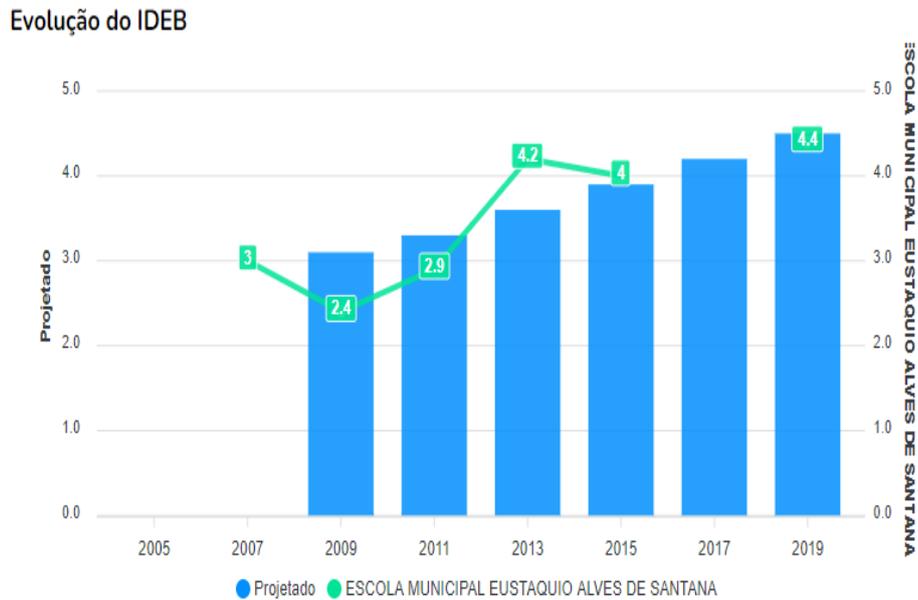
Conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰ de 2019, criado pelo Governo Federal para avaliar a “qualidade” da Educação Básica dos municípios brasileiros, no que se refere às avaliações nacionais de Língua Portuguesa e Matemática – Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹ –, realizadas a cada dois anos nas turmas do quinto e nono anos do Ensino Fundamental (em nosso caso, apenas nono ano), o desempenho de leitura, escrita e cálculos matemáticos vêm crescendo desde 2009, apresentando assim um resultado satisfatório, embora no último ano em que essa

¹⁰ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

¹¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/prova-brasil/>>. Acesso em 24 de mai. 2022).

avaliação foi realizada (2019), o projetado pelo município foi 4.5 e o obtido foi 4.4, ou seja, diferença de apenas um décimo em relação à meta do município, conforme explicitado nos gráficos a seguir:

Figura 15 – Dados do IDEB/INEP da EMEAS em 2019.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em 24 de mai. 2022.

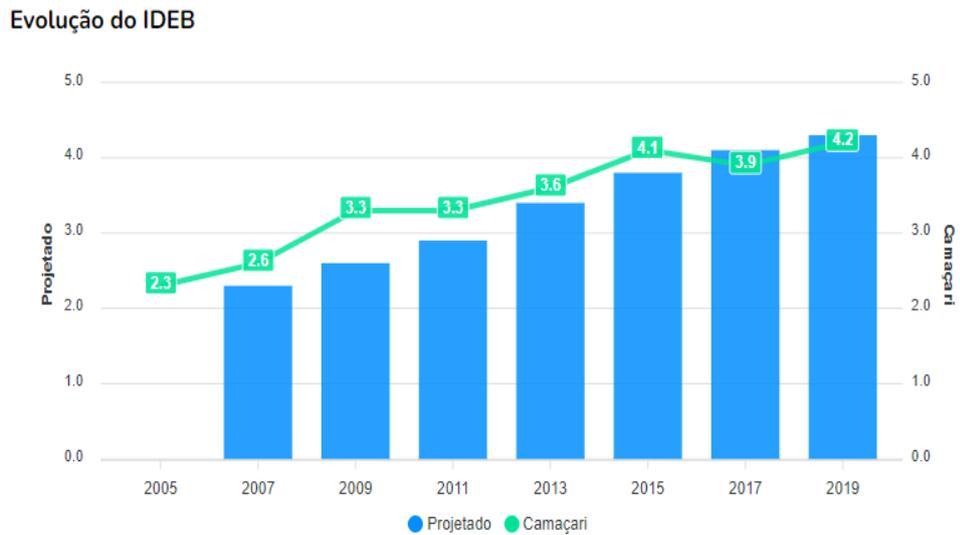
Figura 16 – Dados do IDEB/INEP da EMEAS em 2019.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em 24 de mai. 2022.

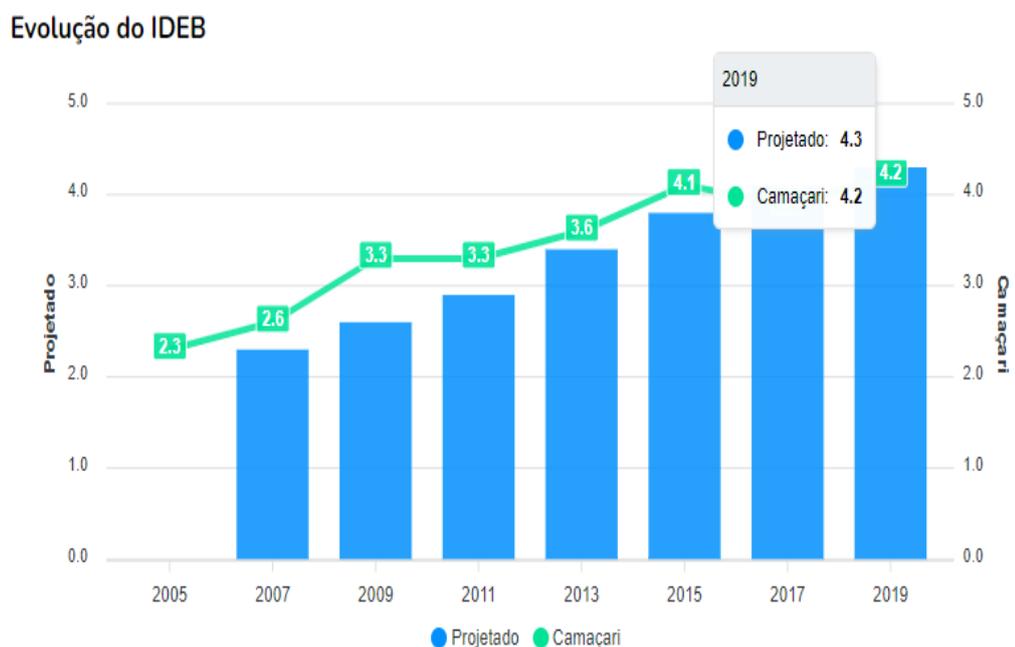
Porém, numa visão macro, comparando os indicadores da escola com os do município, constata-se que o Eustáquio ultrapassa dois décimos percentuais esse IDEB, conforme se pode ver no gráfico abaixo:

Figura 17 – Dados do IDEB/INEP do município de Camaçari em 2019.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em 24 de mai. 2022.

Figura 18 – Dados do IDEB/INEP do município de Camaçari em 2019



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em 24 de mai. 2022.

Diante do exposto, é possível afirmar que há um caminho longo a ser percorrido entre o possível e o ideal para que a escola onde leciono seja capaz de oferecer um ensino que de fato redunde na transformação desses jovens de Parafuso e os insira efetivamente na sociedade, levando-os a se reconhecerem como indivíduos essenciais ao meio em que vivem, tomado pela cultura digital que extrapola os muros da escola.

É importante salientar que a disparidade social e a falta de estrutura e capacitação são desafios reais na implementação da cultura digital na escola pública, o que atinge também a EMEAS. A pandemia acentuou ainda mais esses desafios, escancarando a importância de se investir em infraestrutura e capacitação para garantir que todos os estudantes tenham acesso à tecnologia e à educação digital. Além disso, é importante salientar que inclusão digital não se trata somente de fornecer aos estudantes acesso à tecnologia, mas também de capacitá-los para usá-la de maneira eficaz e garantir que eles tenham acesso à educação de qualidade. Isso inclui treinamento para professores e equipes escolares, além de programas de suporte para os estudantes e suas famílias, a fim de garantir que todos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para aproveitar plenamente as oportunidades da educação digital. Infelizmente, essa realidade não foi vivenciada por grande parte de nossa comunidade escolar, especialmente o corpo discente.

Portanto, eu, como professora-pesquisadora, após a análise descritiva desse espaço e dos fatores que interferem diretamente nos indivíduos que convivem nele, incluindo todas as questões estruturais e pedagógicas, me disponho a refletir sobre demandas que já despontavam anteriormente, mas que no decorrer dos anos e principalmente no período do ensino remoto considerei como preocupantes: os problemas existentes nos processos de leitura e de escrita que conseqüentemente se refletem em lacunas na formação de sujeitos críticos na sociedade, bem como a falta de habilidade e conhecimento necessários para utilizar as ferramentas digitais educacionais utilizadas nas aulas. Acerca desse ensino, como ele chegou e de que forma foi realizado na instituição, falarei no subtópico seguinte.

6.2 RECALCULANDO A ROTA: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CONTEXTO PANDÊMICO

A pandemia deflagrada em 2020 trouxe imensas transformações e gerou impactos inimagináveis no mundo todo, sendo que nos primeiros meses, cada país parecia agir a seu modo, não obstante as fartas diretrizes emitidas pela OMS. No Brasil, Estados e municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre eles, o que suspendeu as atividades de ensino presencial regular em todos os estabelecimentos de ensino, no momento em que as instituições públicas e privadas tinham acabado de iniciar o ano/semestre letivo. Assim, de uma hora para outra, as escolas, faculdades e universidades tiveram suas portas fechadas e os estudantes, de todas as idades, foram trancados em casa. Isso impactou sobremaneira a rotina de todos e impôs o isolamento social, pois não foram apenas as escolas que tiveram suas atividades suspensas: diversos estabelecimentos comerciais interromperam abruptamente suas atividades e suspenderam a oferta de serviços, sem que, naquele momento, ninguém soubesse até quando. Com as escolas subitamente fechadas, ministério da educação, secretarias de ensino e equipes de gestores e docentes tiveram que reorganizar seu ensino.

Como resposta, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu pareceres orientando a reorganização do Calendário Escolar e aventando a possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da situação de emergência imposta pela pandemia da COVID-19.

Conforme explicita o PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21, publicado no site do Ministério da Educação (MEC),

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas

e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.¹²

Diante desse cenário, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação de todo território nacional emitiram resoluções e/ou pareceres orientando as instituições de ensino sobre a reorganização do calendário letivo, bem como o das atividades não presenciais, que precisou ser organizado e instaurado às pressas.

Vale ressaltar que as orientações do CNE e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que preveem esse tipo de ensino se baseiam numa lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹³, a qual admite que os sistemas de ensino estaduais e municipais, em situações emergenciais, autorizem a realização de atividades pedagógicas à distância nos seguintes níveis e modalidades: ensino fundamental, médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial, conforme preconiza o artigo 32, §4º:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem **ou em situações emergenciais**. (LDB, 1996, p. 17). (grifo da autora).

Em consonância com as orientações legais da educação que permitem o ensino à distância, o município de Camaçari, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), instituiu, ainda em 2020, o ensino remoto em todas as suas unidades escolares. Sobre essa modalidade de ensino, a professora Patricia Alejandra Behar¹⁴ nos esclarece, em seu artigo “*O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*”:

¹² Parecer disponível no site do Ministério da Educação (MEC): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de mai. de 2022.

¹³ LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴ Professora Titular da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/#:~:text=O%20termo%20%E2%80%9Cremoto%E2%80%9D%20significa%20distante,evitar%20a%20dissemina%C3%A7%C3%A3o%20do%20v%C3%ADrus. Acesso em 24 de mai. de 2022.>)

Assim, a autora enfatiza que, de repente, a escola foi obrigada a pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet em plataformas digitais, a fim de minimizar os impactos na aprendizagem advindos da perda abrupta do acesso ao ensino presencial, considerando o desafio de se adaptar um currículo escolar que não foi criado nem pensado para ser aplicado remotamente. As professoras e professores, por sua vez, também não estavam preparados nem capacitados para, de uma hora para outra, atuar nessa modalidade de ensino, no que também me incluiu. Diante disso, todos tiveram que se reinventar em poucos meses, buscando, na maioria das vezes por si mesmos, conhecimentos sobre ferramentas e dispositivos tecnológicos, o que talvez levasse anos, talvez décadas para chegar nas salas de aula, não fosse a repentina situação de emergência que se abateu sobre o mundo inteiro.

A respeito do Ensino Remoto Emergencial (ERE), Behar (2020) destaca que:

[...] a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. É como garanti-la? Identificando formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação em discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente. (Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino--remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia de 06 de jul. 2020. Acesso em 24 de mai. 2022.>)

Obviamente que a educação pública brasileira, diante de tantos fatores que tradicionalmente já dificultam seu funcionamento, foi fortemente impactada pela súbita implantação da modalidade remota, haja vista inúmeras questões, sobretudo a falta

de equipamento tecnológico e/ou de *expertise* para utilizá-lo, tanto por parte da instituição educacional quanto de seu público-alvo, os alunos e suas famílias. Isso porque a maioria dos usuários das escolas públicas é de baixa renda e não tem acesso à tecnologia, e quando tem, é de forma precária e insuficiente.

Para além das questões de acessibilidade à internet ou aos dispositivos tecnológicos, essa modalidade de ensino trouxe algumas questões que emergiram a partir de sua conjuntura, como presencialidade, transposição didática, avaliação e identidade do professor.

Um dos principais desafios do ensino remoto é a presencialidade. Quando os estudantes estão fisicamente presentes na sala de aula, interagimos com eles de maneira mais efetiva, respondendo a perguntas, fornecendo *feedback* imediato, avaliando o progresso ou não de sua aprendizagem, dentre outros. No entanto, com o ensino remoto, essa interação se tornou mais difícil de alcançar, exigindo novas estratégias para mantê-los engajados e motivados. Além disso, a falta de contato físico prejudicou a construção de laços de confiança e conexão entre os alunos e professores.

Outra questão importante é a transposição didática (transpor a aula realizada no espaço físico da sala de aula para o espaço cibernético). Quando o ensino é feito de forma presencial, temos uma série de ferramentas e recursos disponíveis para apresentar o conteúdo de maneira clara e eficaz. No entanto, com o ensino remoto, é preciso adaptar esses recursos para que possam ser transmitidos no ambiente virtual, sobretudo quando se trata de estudantes do Ensino Fundamental. Isso exige/exigiu mais planejamento e preparação por parte do professor, além de uma boa conexão com a internet e equipamentos de qualidade.

A avaliação transmudou-se numa situação crítica no ensino remoto. Quando os alunos estão fisicamente presentes na sala de aula, é mais fácil para avaliarmos a sua evolução ao longo do processo de ensino-aprendizagem, buscarmos métodos para impulsionar o seu desenvolvimento e trazermos um novo direcionamento às ações pedagógicas para que os objetivos sejam atingidos. No entanto, com o ensino remoto, essa avaliação ficou bastante comprometida, uma vez que com o distanciamento (mais uma vez a não presencialidade afetando o ensino-aprendizagem), se torna muito difícil manter uma avaliação processual. O que verificamos na prática foi: baixa adesão às aulas, câmeras desligadas, professor falando sozinho, estudantes dormindo na aula, atividades sendo respondidas por terceiros, entre outros.

A identidade docente também foi afetada pelo ensino remoto, já que ela é construída na prática educativa cotidiana, nas realidades institucionais e na vida pessoal. Em meio ao contexto pandêmico, foi preciso estarmos conscientes de nosso papel social como educadores, porém levando em conta que somos sujeitos também afetados pela pandemia e por essa nova realidade educacional, que exigiu uma outra lógica das relações de ensinar e aprender. Com o ensino remoto, houve a premência de ampliarmos nosso conhecimento de ensino, mediante uma mudança profunda e abrupta na dinâmica de anos da história escolar, para que pudéssemos compreender nossa identidade profissional decorrente da necessidade de se reinventar, de uma hora para outra.

Assim, o que foi possível ver e vivenciar ao longo desses pouco mais de dois anos foi professoras e professores lutando para não perder seus estudantes, recusando-se a simplesmente entregá-los à exclusão. Fez parte dessa luta, principalmente, ressignificar a prática pedagógica como um todo, de modo a tentar atender cada indivíduo que agora se encontrava distante do espaço escolar físico.

6.3 O ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI-BA

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve início no município de Camaçari em abril de 2020, com base em alguns instrumentos legais, tais como o PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril desse ano, que trata da reorganização do calendário escolar, possibilitando o cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida anualmente para integralização do ano letivo. A reorganização do planejamento de ensino também considerou o Parecer CME/Camaçari Nº. 03/2020, de 15 de julho de 2020, que aprovou o Projeto Mais e Melhor Educação: em Casa e a RESOLUÇÃO CEE/BA N.º 27, de 25 de março de 2020, “que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial”. (Disponível em < <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>> Acesso em 24 de mai. de 2022).

Assim, no Diário Oficial do Município Ano XVIII - Nº 1.689, de 17 de junho de 2021, consta a INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2021, que esclarece a respeito do Projeto Mais e Melhor Educação: em Casa e seus objetivos:

Art.1º. O Projeto Mais e Melhor Educação: em Casa prevê a interação com os estudantes e suas família, enquanto persistirem as restrições sanitárias para presença dos estudantes nos ambientes escolares, através da realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) e semipresenciais, com a oferta de material pedagógico e orientação de estudo impressos, bem como por meio de Plataforma Digital, com a utilização de diferentes objetos de aprendizagem (textos, animações, vídeos, jogos, imagens, aplicações, páginas Web, etc.), considerando a pertinência, relevância, significado, contextualização e possibilidades de articulação com os conteúdos e saberes próprios das diversas áreas de conhecimento/componentes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Conforme já discutido no subtópico 3.2, o Ensino Remoto Emergencial trouxe à tona a questão da exclusão digital na educação. Embora tenha sido uma solução necessária para garantir a continuidade do ensino em tempos de distanciamento social, a implementação do ensino remoto evidenciou as desigualdades no acesso à educação no Brasil, desta vez, devido à falta de acesso à tecnologia e à internet.

Além disso, a falta de suporte técnico e pedagógico também contribuiu para essa exclusão e consequente evasão escolar. Muitos professores não estavam preparados para a transição para o ensino remoto e não receberam orientações adequadas sobre como adaptar as aulas para o ambiente online. Obviamente que o lado mais prejudicado foi o do aluno, especialmente o de escola pública, que se viu à deriva nesse contexto e mediante o descaso dos órgãos públicos, como as secretarias de educação e o próprio MEC, principalmente. Exemplo disso foi a Rede Estadual de Educação da Bahia, que após a suspensão das aulas em março de 2020, só retomou o ano letivo um ano depois, em 15 de março de 2021, de forma remota.

Figura 19 – Notícia publicada em 23/02/2021, no site da Secretaria de Educação da Bahia, acerca do início do ano letivo 2020/2021.

The screenshot shows the website interface for 'escolas.ba.gov.br'. At the top, there is a navigation bar with links for 'Sites do Governo', 'Transparência', 'Ouvidoria Geral', and 'Acesso à Informação'. The main header includes the logo of the 'GOVERNO DO ESTADO BAHIA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO' and a search bar. Below the header, there is a menu with categories: 'escolas', 'estudantes', 'educadores', 'institucional', and 'municípios'. The main content area features a red banner with the text 'INÍCIO DO ANO LETIVO NA REDE ESTADUAL' and a button 'Saiba mais sobre as aulas remotas'. To the right of the banner, there are icons for 'FOTOS', 'VÍDEOS', and 'DOCUMENTOS', and a 'MIDIA TECA' section with a 'Segunda Turma!' graphic. The article text below the banner discusses the start of the 2020/2021 school year on March 15th, 2021, in a 100% remote format.

Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governador-anuncia-inicio-do-ano-letivo-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 25 de fev. 2023.

Felizmente, não foi isso que aconteceu na rede municipal de Camaçari, mas logo que foi estabelecido, ainda em abril de 2020, o ERE trouxe alguns desafios para nossa instituição. Algumas famílias não dispunham de acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos digitais, como *smartphones*, *notebooks*, computadores e *tablets*. Além disso, na comunidade é comum que membros de uma mesma família compartilhem um único aparelho celular entre si, condição que é agravada pelo fato de muitos pais possuírem mais de um filho em idade escolar, e com as aulas agora exclusivamente nesse formato, o compartilhamento de um mesmo aparelho dificultou ainda mais o andamento dos processos de ensino e aprendizagem, ao passo que escancarou de forma dramática as profundas desigualdades sociais que tanto oprimem os brasileiros, não apenas em Camaçari-BA.

Com vistas a contornar minimamente esses e outros entraves surgidos no contexto da pandemia e do ensino remoto, a escola buscou diversas estratégias para

manter a garantia do acesso à educação a todos os seus estudantes. Uma delas foi a impressão de um Bloco de Atividades para todos os discentes e a implantação do uso de *WhatsApp*, plataforma na qual cada professor criou grupos por turma de alunos, a fim de poder estabelecer contato e assim poder auxiliar pais e alunos na realização das atividades propostas, bem como manter um canal aberto para demais orientações pertinentes e necessárias.

Paralelo a isso, a Secretaria de Educação do município (SEDUC) promoveu uma formação para os docentes sobre as ferramentas da plataforma *Google*. No começo, foi um desafio imenso, principalmente porque apenas eu e mais duas professoras estavam envolvidas nesse processo de ensino remoto de abril a dezembro de 2020. Ou seja, eram apenas três docentes, uma secretária, a diretora e a vice-diretora para dar conta dessa nova dinâmica que envolveria a escola toda. Já os demais professores, assim como o coordenador pedagógico, receberam licença-prêmio como uma medida tomada pela SEDUC para com todos os profissionais da Educação não envolvidos nos Comitês Escolares – grupos criados por unidade escolar responsáveis pela confecção, organização, atendimento das famílias e entrega do material didático-pedagógico, bem como a entrega de vale merenda durante o Ensino Remoto Emergencial, essencial num contexto em que as famílias foram severamente atingidas pelo desemprego e paralisia quase que completa das atividades econômicas.

Convém ressaltar que não recebemos nenhum tipo de bônus por compor esse Comitê, o que é um verdadeiro absurdo e revela a negligência e o descaso do governo municipal para com os profissionais da Educação. Eu, por exemplo, assumi disciplinas e turmas para as quais eu não lecionava há oito meses; além disso, precisei utilizar e custear recursos próprios para que meu trabalho pudesse ser desenvolvido.

Tamanha injustiça faz-nos sentir sozinhos em muitos momentos, carentes e necessitados de orientações e apoio dos órgãos competentes. Somado a isso, os custos desse ensino remoto ficaram conosco, pois não tivemos recursos financeiros/tecnológicos ou incentivo por parte do governo, muito pelo contrário: nossos benefícios foram cortados durante todo o período. Assim, para que as aulas ocorressem, nós tivemos que tirar do próprio bolso para investir em nosso conhecimento, em melhoria dos equipamentos tecnológicos, bem como para garantir a manutenção do ensino.

Contudo, apesar do trabalho excessivo, das horas que muitas vezes ultrapassaram nossa carga horária, do contato quase que constante com os pais dos alunos, algo com que não estávamos acostumados, aprendemos bastante e nos reinventamos de todas as formas. No final, o saldo é positivo, pois conseguimos dar o apoio necessário para manter o vínculo afetivo e institucional de que nossos alunos tanto precisam. Tínhamos muito receio desse distanciamento escola-aluno, temendo uma evasão escolar futura, algo que continua nos preocupando, mesmo após o retorno à modalidade presencial.

6.4 E AGORA? ENCARANDO OS PROBLEMAS E APARANDO AS ARESTAS

Conforme mencionado no subtópico anterior, logo no início nos deparamos com alguns problemas em nossa comunidade escolar que se tornaram entraves para a realização das aulas remotas. Destes, destaco resumidamente os principais:

- A maioria dos estudantes possui apenas dispositivo móvel (smartphone) para o acesso às aulas (não possuem computador, notebook ou tablete);
- Os dispositivos móveis são muitas vezes compartilhados com outros membros da família;
- Os dispositivos móveis têm configuração limitada (espaço de memória pequeno, recursos desatualizados e/ou antigos, o que impossibilita o uso de ferramentas que exigem um espaço maior ou são incompatíveis com a configuração do smartphone);
- O acesso à internet é limitado, muitas vezes dependendo do uso dos dados móveis, também compartilhados entre a família;
- Os estudantes que não têm acesso à internet nem possuem dispositivos tecnológicos ficam limitados apenas às atividades impressas;
- Os estudantes em geral se mostraram severamente carentes de letramentos digitais, o que limita muito o uso das ferramentas digitais enquanto recursos de aprendizagem adotados pelos professores ao longo do Ensino Remoto Emergencial.

Em face dessas e de muitas outras dificuldades e barreiras, houve algumas tentativas, no decorrer do processo, de se colocar em prática o pacote de ferramentas da plataforma *Google*, apresentados na formação promovida pela SEDUC, como *Meet*, Sala de Aula Virtual, Formulários, *Jamboard*, Documentos, Apresentações,

Drive, etc., além do uso de alguns jogos interativos virtuais, de vídeos do *YouTube*, bem como disponibilizar bibliotecas virtuais compostas por nós mesmos, professores.

Porém, em vista dos problemas detectados acima e após uma pesquisa feita na escola com os pais, as aulas foram concentradas no *WhatsApp*, aplicativo do qual a maioria dispunha, e na entrega de Bloco de Atividades impresso para atender àqueles que não possuíam acesso à internet e/ou dispositivo móvel.

Assim, algumas vezes disponibilizei o *link* nos grupos das turmas para aulas por videoconferência, mas a adesão era sempre muito baixa (não chegava a quinze alunos por série). A queixa era sempre a falta de acesso à internet ou acesso limitado por dispositivo móvel não compatível.

A realização das atividades propostas era feita então da seguinte forma: o professor/disciplina do dia postava o(s) vídeo(s) sobre o assunto no grupo de *WhatsApp* da turma e a atividade proposta, que poderia ser pelo *Google Formulário*, Documentos, PDF ou imagem. A interação com a turma para tirar dúvidas ocorria nesse aplicativo mesmo, que acabou sendo convertido num “ambiente de sala de aula”.

Inicialmente, todos os estudantes recebiam o Bloco de Atividades impresso mensalmente no momento em que a família pegava o vale merenda na escola. Porém, para diminuir o fluxo de cópias tiradas e que muitas vezes não eram usadas porque a família não buscava, a Gestão decidiu limitar a impressão apenas para aqueles que não tinham acesso à internet ou aqueles cuja família sinalizasse a necessidade desse recebimento.

Ao final de cada Bloco, que levava aproximadamente um mês (sendo composto de quatro atividades por disciplina), os estudantes que pegavam as atividades as devolviam na escola para então receberem um novo. Infelizmente, essa metodologia excluía completamente a interação professor-aluno. Já aqueles que optavam pelo modelo *on line*, obtinham o *feedback* do professor no próprio grupo da turma, pois a atividade era corrigida ali mesmo, em tempo real, o que assegurava oportunidade para manifestações e perguntas por parte dos alunos.

Com o tempo, essa dinâmica de interação e correção de atividades no *WhatsApp* se tornou inviável tanto para os pais quanto para os estudantes e também professores, porque os grupos ficavam lotados de informações, o armazenamento interno dos *smartphones* não suportavam o acúmulo de dados e os estudantes entravam e saíam com frequência dos grupos.

Tentando solucionar alguns desses problemas, optamos por realizar as atividades apenas pelo Formulário, pois percebemos que não seria necessário instalar aplicativo nenhum e a ferramenta é bastante leve. Com isso, o número de orientações e informações nos grupos da turma diminuiu bastante. No próprio Formulário o professor tem a possibilidade de colocar o vídeo ou jogo interativo relacionado ao conteúdo e, posteriormente, a atividade, podendo ainda configurar o Formulário para que ao final da realização, o aluno possa visualizar as respostas certas e erradas, ter o percentual de acertos, evitando assim essa correção nos grupos.

Além disso, detectamos também que a adesão a esse formato de atividade era muito maior, por ser bem mais fácil deles manusearem, inclusive para os estudantes mais novos, como as turmas do 6º ano, que foram as que mais apresentaram dificuldades em lidar com as ferramentas das plataformas digitais. Essas mesmas atividades eram adaptadas para a versão impressa, a fim de serem entregues aos demais estudantes, excluídos do contexto digital.

Dessa forma, em meio a muitas tentativa e erros, buscamos avançar, criando as salas de aulas virtuais no *Google Sala de Aula*, já que todos os estudantes receberam um e-mail institucional. Porém, os discentes se atrapalhavam bastante com o acesso por questões simples, como *login*, não saber quando usar e-mail pessoal e institucional, não reconhecer quando a dificuldade de acesso é devido a problemas com a conexão à internet ou incompatibilidade do aparelho móvel, falta de habilidade com as ferramentas digitais, não compreensão de comandos simples em ambiente virtual. Diante disso, retrocedemos para as aulas no *WhatsApp*, na tentativa de envolver cada vez mais nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, percebi que, apesar de todas as dificuldades, tanto eu quanto os estudantes tivemos a oportunidade de desenvolver novas habilidades e estratégias que as tecnologias digitais propiciaram ao currículo de ensino de línguas. E posso afirmar que essa transformação das minhas aulas tem se tornado cada vez mais frequente, mesmo após o retorno ao formato presencial. Além das aulas se tornarem mais dinâmicas e atrativas para esse público jovem, pude fortalecer a compreensão leitora e desenvolver a escrita através de recursos digitais que provavelmente demorariam muito tempo para serem introduzidos na sala de aula presencial. Portanto, a incorporação das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa trouxe uma mudança significativa para minha vida profissional como docente. As aulas se tornaram mais dinâmicas, atrativas e enriquecedoras, permitindo

um desenvolvimento mais abrangente das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, além de favorecer a interação e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Por conta das dificuldades encontradas no Ensino Remoto Emergencial pela maior parte do corpo discente da EMEAS (já elencadas aqui) e que ocasionaram em sua baixa adesão, das diversas suspensões de aulas no retorno das aulas presenciais sempre que havia suspeita de surto do ambiente pelo coronavírus e das reformas após a pandemia (parte de 2021 e 2022), não foi possível aplicar a proposta da pesquisa. Desta forma, deixo como produto uma proposta metodológica de oficina pedagógica, que possa ser trabalhada por professores de Língua Portuguesa, com o propósito de auxiliar a prática docente, favorecendo a leitura e escrita de textos multimodais, na perspectiva de promover o letramento digital dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental.

7 OFICINA PEDAGÓGICA: ABRINDO CAMINHOS

No tópico anterior, apresentei o contexto de onde nasce minha proposição de trabalho, oriunda de minha pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, mostrando como se estrutura e funciona esse espaço escolar, quem e como são os atores envolvidos, bem como os impactos sofridos durante o período pandêmico, que impôs a implantação do Ensino Remoto Emergencial e, conseqüentemente, me levou a refletir acerca de alguns problemas que afetam minha prática pedagógica.

A pandemia do coronavírus foi um grande desafio para a educação em todo o mundo, pois levou muitas escolas a adotarem o Ensino Remoto como forma de garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes. Embora o ensino presencial tenha sido retomado em muitas regiões (e mesmo agora em 2022 diante de novo contexto pós-pandemia), os problemas de carência de letramentos digitais ainda persistem, é fundamental repensar as aulas de Língua Portuguesa de modo a atender as práticas de ensino que envolvam a multimodalidade e o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos. Ou seja, ainda que o cenário seja outro, o espaço escolar precisa estar atento às mudanças e desafios do mundo digital contemporâneo, que paralelamente afetam mudanças na língua, no modo de pensar, no letramento, na educação e na vida humana como um todo. Isso requer que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita considerem a variedade de modos semióticos existentes na língua e veiculados principalmente por dispositivos e plataformas digitais, proporcionando ao alunado de todos os níveis de escolaridade a aquisição de novas habilidades para se inserir numa sociedade cada vez mais conectada e dependente das tecnologias digitais.

Os problemas detectados em mim, como docente, nas minhas aulas e nos meus alunos, refletidos e analisados à luz do embasamento teórico pesquisado durante meu processo formativo no âmbito do Profletras, evidenciaram a urgência em me desapegar do estilo tradicional, pautado principalmente na gramática, que praticava em minhas aulas e me incitaram a incorporar às práticas pedagógicas, mesmo no retorno das aulas presenciais, as vivências experimentadas no formato remoto que deram certo. Digo que deram certo, pois ao menos despertaram o interesse do pequeno grupo de estudantes que conseguiram participar ativamente. A partir dessa experiência, alguns questionamentos a respeito do meu fazer docente se

tornaram latentes: como se ensina e como se aprende na sala de aula do século XXI? Quais as novas práticas educacionais que se fazem necessárias implementar com os dispositivos tecnológicos? Como enriquecer as práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa através da multimodalidade?

É certo que a inserção das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa não só aproximou os alunos de mim, como também possibilitou o desenvolvimento de uma ampla gama de atividades que favorecem a leitura e escrita. Assim, a partir dessas reflexões e da urgência por “movimentar” as minhas aulas, desenvolvi o projeto intitulado *“O ensino de Língua Portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios”*, cuja proposta didático-pedagógica é centrada em oficinas pedagógicas voltadas para o público do 9º ano (último ano do Ensino Fundamental II) da Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, localizada no distrito de Parafuso, no município de Camaçari-BA, cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos. Esta proposta consiste no produto final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), e compõe este Memorial de Formação.

A opção por um trabalho na forma de oficinas foi feita por se tratar de um instrumento de apoio didático e pedagógico pautado em práticas que visam levar os aprendizes a superar ou ao menos amenizar as dificuldades apresentadas por eles e exacerbadas significativamente durante o ensino remoto, e isso de forma lúdica, deixando o estudante muito mais à vontade para participar efetivamente das aulas. A partir das oficinas, os conteúdos são desenvolvidos de uma forma mais simples e descontraída, aproximando e articulando saberes presentes no cotidiano dos educandos a questões mais complexas, de modo que o processo de ensino e aprendizagem possa se constituir de atividades prazerosas e acessíveis, atrativas. Segundo Mutschele e Gonsales Filho, o papel da oficina é “Implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação” (MUTSCHELE; GONSALES, 1998, p.13).

Ainda a respeito desse importante instrumento pedagógico, Antunes (2011) orienta que o acesso ao conhecimento se dê a partir de metodologias que fomentem práticas importantes, como a participação, interesse, autonomia, criatividade, desejo de conhecer e de explorar a aprendizagem. Portanto, as oficinas pedagógicas se adequam perfeitamente a esse viés metodológico, pois preveem a realização de novas práticas pedagógicas, reflexivas e críticas.

No bojo desse projeto, é importante ressaltar a BNCC como documento norteador, por ser um documento oficial do Ministério da Educação que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em todo território nacional. Portanto, é um marco regulatório que estabelece as competências e habilidades a serem alcançadas em cada etapa de ensino, servindo como referência para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas.

De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve ampliar o contato dos alunos com gêneros textuais referentes aos diversos campos de atuação (Oralidade; Leitura/escuta; Produção de texto; Análise linguística/semiótica), partindo de práticas linguísticas que eles já vivenciam e possibilitando novas experiências. O documento sugere vários gêneros digitais que podem ser utilizados nas atividades de leitura e produção de textos, tais como memes, fotorreportagem, curta-metragem, resenha, blogs, anúncio publicitário, charge, gifs, cartum, ciberpoema, videoclipe, entre outros.

Dentre as dez Competências Gerais da Educação Básica trazidas na BNCC (2017), destaco a de número 5, pois considero que é a que melhor dialoga com o projeto proposto:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017)

É fato que a utilização dos meios digitais é complexa e ampla, e no ambiente escolar, com fins pedagógicos, mais ainda, pois requer o domínio de uma série de habilidades pertinentes ao uso de dispositivos, aplicativos, plataformas virtuais, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Nesse sentido, é muito difícil identificar quem seja letrado digitalmente, posto que a cada instante despontam novas tecnologias que rapidamente se incorporam à vida em sociedade. Por isso, acompanhar essa evolução torna-se um grande desafio, sobretudo nas salas de aulas da educação pública, onde fatores sociais e econômicos históricos excluem cada vez mais o público jovem, preto e periférico dessa revolução. Quanto a isso, saliento e concordo com o que destaca Xavier (2005):

O *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 2).

Fica latente no trecho acima que o autor também acredita que a escola deve se debruçar nessa perspectiva de leitura e escrita, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para efetivamente ocuparem um lugar em um mundo digitalmente conectado, cada vez mais dependente das tecnologias digitais. Além disso, ele também reconhece o desafio encarado atualmente pelo corpo docente para “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação”, sobretudo considerando a mudança no perfil de alunos e professores. Os primeiros se tornaram mais autônomos e independentes no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à informação, já os segundos tiveram que se atualizar para acompanhar as transformações desse mundo digital, adaptando suas práticas estritamente analógicas e elaborando novas formas de ensino.

Além disso, por conta dos inúmeros avanços tecnológicos que inovaram a comunicação interpessoal, a multimodalidade ganhou destaque nas discussões do meio linguístico. A professora Ângela Dionísio (2007) ressalta que ao participarmos de uma interação, seja ela por meio de uma conversa pessoal ou mediada por aparatos tecnológicos, há ali o envolvimento de uma comunicação multimodal, uma vez que lidamos com a presença de diversos recursos verbais (orais ou escritos) e visuais (dinâmicos ou estáticos) que colocarão em prática o ato comunicativo. Isso significa que a multimodalidade se refere aos vários canais semióticos que se incorporam à comunicação e subsidiam a eficiência desta. A multimodalidade considera, portanto, a relação entre os diferentes códigos semióticos (visuais, escritos, sonoros, entre outros) para a produção/compreensão do sentido de um texto. De acordo com Street,

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de

comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. (Site Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbeter/multimodalidade>> Acesso em 24 de mai. 2022).

O autor salienta ainda que a inserção da multimodalidade nos meios educacionais tradicionais exige uma transformação essencial, não apenas no modo como enxergamos a comunicação, mas sobretudo na maneira como docentes e discentes exercem a interação no mundo moderno, multimodal e multimídia. O papel da escola, em face disso, é trabalhar com essas múltiplas linguagens, problematizando-as, de modo a desenvolver um uso crítico, consciente e autônomo delas.

Dessa forma, entendo que o projeto aqui apresentado reflete genuinamente a necessidade identificada de se implementar novas propostas pedagógicas para os estudantes do 9º ano, que envolvam efetivamente o desenvolvimento dos letramentos digitais, de modo que o uso pedagógico de ferramentas digitais favoreça significativamente os processos de ensino-aprendizagem de língua materna. Isso porque, em geral, os alunos consideram as leituras sugeridas pelos livros didáticos ou pelo professor difíceis, incompreensíveis ou pouco atrativas; além disso, a escrita é vista como algo além de sua capacidade, e não é raro ouvi-los dizer que “não sabem escrever direito”, ainda que talvez nem tenham de fato compreensão do que isso significa realmente.

Contudo, os estudantes possuem um potencial que precisa ser despertado e estimulado. Nesse sentido, é possível perceber que apresentam um engajamento razoável em relação às ferramentas digitais e tecnológicas. Desse modo, preocupada com a aprendizagem e os resultados verificados na disciplina e acreditando nesse processo de inclusão digital, trago esse projeto de pesquisa, que visa oportunizar a esses sujeitos experimentar novos desafios e novas possibilidades de letramentos, mais interativos, dinâmicos e plurais, vivenciando assim diferentes maneiras de ler e de escrever, acessar informações, se envolver em processos sociais, cognitivos e

discursivos, enfim, desenvolver letramentos que atravessam e ampliam os limites do espaço do papel.

Ao longo das oficinas serão realizadas algumas atividades adaptadas com base nas propostas do livro *“Letramentos Digitais”*, de Gavin Dudney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016) e nas ideias trazidas pelos autores sobre as atividades com versões em alta, baixa e zero tecnologia (explicarei esses termos nas linhas adiantes). Nessa obra, voltada principalmente para professores, mas também para estudantes e pesquisadores, os autores trazem não apenas a preocupação com a prática pedagógica, que segundo eles, precisa estar engajada às transformações promovidas pelas tecnologias mais recentes, mas também uma metodologia de ensino que revela os motivos pelos quais os professores devem abordar e trabalhar com os letramentos digitais numa perspectiva interdisciplinar, tendo em vista a transversalidade da língua.

Os autores propõem no livro cinquenta atividades para desenvolver o efetivo trabalho com os letramentos digitais, abordando, na maioria delas, o bom desempenho da linguagem em diversas modalidades. Eles consideram importante, antes de iniciar um trabalho com o uso das novas tecnologias, sondar a disponibilidade de aparatos tecnológicos possíveis de se trabalhar na sala de aula ou em casa. Isso para mim foi decisivo, pois como sabemos, as escolas públicas carecem de recursos nesse sentido, e com a escola Eustáquio não é diferente.

Nessa perspectiva, as atividades propostas são associadas a três níveis: versão alta tecnologia (A), versão baixa tecnologia (B), versão zero tecnologia (0). Na primeira versão, o professor precisa dispor de computadores ligados à internet e conectados a um projetor, tanto para uso próprio quanto para pequenos grupos de alunos, duplas ou até individualmente. Na segunda, o professor dispõe de um computador ligado à internet e conectado a um projetor, mas os alunos não. Na terceira, nem professor nem aluno dispõe de computador ligado à internet ou projetor, necessitando, portanto, da tecnologia apenas fora da sala de aula, para impressão dos materiais necessários ao trabalho.

Assim, diante da realidade da escola Eustáquio, que converge com a realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras, o estilo de atividades propostas pelos autores se aplica a minha proposta de trabalho, podendo estas serem adaptadas para as temáticas abordadas nas oficinas pedagógicas, cujo objetivo geral é promover o letramento digital de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto escolar através de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, por

meio da exploração didática de gêneros textuais multimodais. Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Propor diferentes experiências de leitura e escrita digitais mediadas por plataformas, aplicativos e demais dispositivos digitais utilizados como recursos para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas;
2. Promover a prática de leitura e escrita multimodal em ambientes virtuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;
3. Propiciar experiências com atividades digitais e jogos que favoreçam o ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências, habilidades de leitura e de escrita – perspectiva da multimodalidade linguística;
5. Promover oficinas de leitura com textos de gêneros variados que explorem os multiletramentos e a multimodalidade;
6. Estimular o senso crítico, participativo e reflexivo dos estudantes do 9º ano, tendo em vista o letramento crítico em meios digitais.

Figura 20 – Exemplo da Grade de atividades digitais do livro “*Letramentos digitais*” (tabela 2.1 do livro)

Tabela 2.1 Grade de atividades digitais.

	Letramento 1	Letramento 2	Atividade	Nível tecnológico	Tópico	Objetivos	Linguagem	Tempo
INTRODUÇÃO			1 Tecnologia passado e presente	A B 0	Tecnologias comuns	Despertar a consciência dos letramentos digitais e introduzir esse tópico	Vocabulário: Tecnologias comuns Funções: Discutir habilidades Competências: Ler, falar	60 min
			2 Ser digitalmente letrado	A B 0	Hábitos tecnológicos	Despertar a consciência dos letramentos digitais e a confiança na tecnologia	Vocabulário: Dispositivos; a internet Funções: Discutir hábitos e rotinas diárias Competências: Ler, falar, escrever	45 min
PRIMEIRO FOCO: LINGUAGEM	Impresso		3 Escrever notícias*	A B 0	Notícias bizarras	Examinar determinado gênero textual <i>online</i> e recriá-lo	Vocabulário: Geral Funções: Narrativa Competências: Ler, falar, escrever	90 min
		Informação	4 Catástrofes climáticas***	A B 0	Clima, meio ambiente	Despertar a consciência de como transmitir uma mensagem por meio de diversos gêneros textuais <i>online</i>	Vocabulário: Clima, meio ambiente e mudança climática Registro: Comunicação formal vs. informal Funções: Externar opiniões; discutir fatos vs. opiniões Competências: Ler, falar, escrever	60 min
	Mensagens de texto		5 Mensagens crípticas*	A 0	Internetês	Despertar a consciência das convenções do internetês	Vocabulário: Internetês, abreviações e emoticons Registro: Comunicação informal Funções: Discutir, externar opiniões Competências: Ler, falar, escrever	45 min
		Impresso	6 Mudança de código*	A 0	Internetês	Despertar a consciência da mudança de código	Vocabulário: Internetês, abreviações e emoticons Registro: Comunicação informal vs. formal Competências: Ler, falar	60 min
	Hipertexto		7 Link com esportes**	A B 0	Esportes	Despertar a consciência do uso apropriado de hiperlinks em textos <i>online</i> e dos efeitos dos hiperlinks na leitura	Vocabulário: Esportes; biografias Funções: Narrar; discutir Competências: Ler, falar, escrever	60 min
		Pesquisa, informação	8 Construir links***	A	Controvérsias	Descobrir provas em apoio de um ponto de vista e despertar a consciência do papel que materiais hiperlinkados desempenham na aprendizagem	Vocabulário: Tópicos controversos Funções: Expressar acordo e desacordo; externar opiniões Competências: Ler, falar	90 min

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador (2022). (DUDENEY, G., HOCKLY N., PEGRUM M. Letramentos Digitais. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.)

7.1 AS OFICINAS: A LEITURA E A ESCRITA NAS ONDAS DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Caro(a) Professor(a),

As atividades relacionadas nesta oficina foram pensadas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, localizada no município de Camaçari-BA, cujo público-alvo possui entre 14 e 16 anos.

Por conta disso, as atividades são direcionadas para este contexto específico: uma escola pública afastada do centro urbano, inserida num território que possui uma dinâmica e idiosincrasia próprias, bem como uma comunidade escolar que precisa refletir sobre o funcionamento desse espaço territorial e se reconhecer inserida e pertencente a ele.

Algumas atividades são adaptações do livro “Letramentos digitais”, de Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016) e trazem as ideias dos autores de versões de atividades para alta tecnologia (A), baixa tecnologia (B) e zero tecnologia (0)¹⁵.

A escola em questão possui os recursos arrolados nas atividades, mas isso não inviabiliza que o professor queira adaptá-los para a versão que melhor se adequar a sua realidade.

Como o público-alvo é composto de estudantes do Ensino Fundamental (menores de idade) e algumas atividades requerem uso de imagem e voz, é importante que antes de iniciar as oficinas, o professor formalize documentação solicitando aos pais e responsáveis autorização para tal (Termo de autorização para uso de imagem e voz). No apêndice, segue uma sugestão de modelo.

Todas as oficinas elencadas abaixo pretendem atender às seguintes competências presentes na BNCC (2017):

¹⁵ No livro, os autores trazem uma grade de atividades digitais, a qual traz o nível tecnológico indicado para cada uma delas: versão alta tecnologia (o professor dispõe de um computador ligado à internet conectado a um projetor e os estudantes têm acesso a computadores ligados a internet ou a dispositivos móveis para trabalharem em grupos, duplas ou individualmente); versão baixa tecnologia (apenas o professor dispõe de um computador ligado à internet conectado a um projetor); versão zero tecnologia (não há computador ligado à internet, portanto o professor deve trabalhar com atividades impressas).

- Competências Gerais da Educação Básica:
 - Competência 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- **Competências Específicas das Linguagens para o Ensino Fundamental:**
 - Competência 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

- **Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:**
 - Competência 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
 - Competência 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Excelente oficina!

OFICINA 1

Tema: Compreendendo a função dos letramentos digitais

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP13) Engajar-se e contribuir para a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

Carga horária sugerida: 4 horas/aula.

Objetivos:

- Compreender a importância dos letramentos digitais na atual sociedade;
- Despertar a consciência dos letramentos digitais e introduzir essa temática;
- Criar um mural virtual na ferramenta digital *Padlet*;
- Conhecer o gênero Mural Virtual;
- Explorar e refletir sobre os recursos tecnológicos utilizados no cotidiano, bem como compreender o impacto das tecnologias digitais nas relações pessoais e profissionais;
- Promover a autorreflexão dos participantes a partir do mural virtual e incentivá-los a compartilhar suas experiências e perspectivas em relação ao uso diário de recursos tecnológicos e seu relacionamento com a tecnologia.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Datashow, computador, internet, ferramenta digital *Padlet*, Chromebooks, (um por aluno), planilha online (etapas 1 e 2).
- Versão baixa tecnologia: Datashow, computador, internet, planilha online (etapas 1 e 2).
- Versão zero tecnologia: Cartolina, papel metro, planilha impressa, texto impresso, hidrocores, pilotos coloridos (etapas 1 e 2).

Justificativa:

A tecnologia está presente em todos os aspectos da nossa vida. Desde a comunicação até as formas de trabalho, ela se tornou uma parte fundamental da sociedade contemporânea. Nesse contexto, os letramentos digitais tornam-se cada vez mais importantes para a formação de indivíduos capazes de lidar com as transformações tecnológicas do mundo atual.

Os letramentos digitais dizem respeito ao conjunto de habilidades e competências necessárias para o uso da tecnologia de forma eficiente e crítica. Isso inclui a capacidade de produzir, ler e interpretar diferentes tipos de textos digitais, assim como a habilidade de usar os recursos tecnológicos disponíveis para solucionar problemas e tomar decisões.

É importante ressaltar que a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas sobretudo um meio de expressão e de acesso a informações. Por isso, a habilidade de utilizá-la de forma efetiva e consciente é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos capazes de participar ativamente da sociedade contemporânea.

a) Etapa 1: Introdução

Iniciar a oficina exibindo a animação “Este lado para cima” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w0-2GixZk3Q>), que mostra como a paciência de um ingênuo amante da música é testada em sua busca por download on-line de música, pois ele enfrenta algumas dificuldades por não possuir habilidades com o meio digital (na descrição do vídeo, consta que se trata de uma deliciosa animação sobre um “analfabeto digital”). Após, solicitar que os estudantes comentem acerca da animação, de forma que a partir da socialização, identifiquem sua temática (recurso de uso possível apenas nas versões baixa e alta tecnologias).

Apresentar à turma o termo “letramentos digitais”, verificando se os estudantes já conhecem e sua importância na era tecnológica atual. Para reforçar o conceito, o professor pode exibir o vídeo explicativo “Letramento Digital” (https://www.youtube.com/watch?v=M2Jv4_cMWB0) na versão baixa tecnologia. Na versão zero tecnologia, o professor leva um texto impresso para a turma falando sobre “Letramentos Digitais”.

b) Etapa 2: Conhecendo o gênero Mural Virtual

Nesta etapa, o professor deve explicar acerca desse gênero, expondo seu conceito, propósito comunicativo e intencionalidade.

O mural virtual se torna um espaço para uma discussão aberta, onde os participantes podem compartilhar diferentes perspectivas, comparar suas experiências e refletir coletivamente sobre o uso de recursos tecnológicos e o impacto da tecnologia em suas vidas. O mural virtual *Padlet* oferece esse ambiente colaborativo para que os participantes compartilhem suas ideias, ampliem sua compreensão sobre o tema e promovam uma discussão significativa.

O gênero mural virtual traz o seguinte propósito comunicativo e intencionalidade:

- Propósito comunicativo: Criar um ambiente interativo que facilite a troca de informações entre os participantes, ideias e opiniões sobre o tema em discussão, bem como fornecer uma plataforma para compartilhar recursos e reflexões em um formato organizado e acessível.
- Intencionalidade: Promover a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, incentivando a exploração ativa do tema e a participação ativa.

Nesse momento, o professor deve indagar se a turma conhece o *Padlet*, se já viu ou colaborou com algum mural. O professor pode fazer uma rápida explicação sobre o que é essa ferramenta ou expor no Datashow para fazer a leitura com a turma e mostrar um exemplo prático. Separar previamente um exemplo para demonstrar (exibir em Datashow).

O *Padlet* é uma ferramenta digital versátil e intuitiva que permite a criação de murais virtuais interativos. Com ela, é possível organizar e compartilhar informações, ideias e recursos de maneira visualmente atrativa e colaborativa.

No anexo, encontra-se um texto¹⁶ retirado do site Tecmundo, que apresenta um tutorial completo sobre como utilizar a ferramenta. Esse tutorial fornecerá instruções detalhadas e orientações passo a passo para aproveitar ao máximo a funcionalidade da ferramenta.

c) Etapa 3: A tecnologia no meu dia a dia

Criar um mural virtual colaborativo utilizando a ferramenta digital *Padlet* com o seguinte questionamento: “Quais recursos tecnológicos eu utilizo no dia a dia e como me relaciono com a tecnologia?”, para que os estudantes possam, individualmente, inserir suas respostas (versão alta tecnologia). O professor enviará o link do mural para o drive da turma.

Na versão zero tecnologia, o professor cria o mural em cartolina ou papel metro com o mesmo questionamento e solicita que os estudantes escrevam as suas respostas, identificando-se. Distribuir os materiais necessários: pilotos coloridos, papel metro, cartolina, canetas hidrocores).

Após, socializar com o grupo as contribuições, principalmente a experiência em utilizar esse gênero digital.

d) Etapa 4: Refletindo sobre as tecnologias do passado e do presente

Esta etapa baseia-se na atividade 1 do livro “Letramentos digitais” (DUDENEY et al., 2016), presente nas páginas 79 a 83.

O professor deve organizar a turma em grupos e distribuir a cada um fichas com imagens de objetos tecnológicos presentes ao longo de nossa história, tais como mapa, relógio, geladeira, televisor, impressora, carro, internet, máquina de lavar roupa, telefone, fogão.

No primeiro momento, o professor distribuirá um papel (papel metro, cartolina) para que os estudantes criem uma linha do tempo, de acordo com a ordem em que cada tecnologia foi inventada. O professor pode deixar livre o uso da internet, caso o grupo necessite fazer uma rápida pesquisa.

No segundo momento, o professor deve apresentar o gênero Cartaz, explorando seu conceito e os contextos nos quais ele pode ser aplicado, a fim de elucidar sua intencionalidade e propósito comunicativo. No anexo encontra-se um

¹⁶ Vide texto anexo I.

texto¹⁷ que apresenta mais informações para auxiliar o professor acerca desse gênero.

Após conhecer um pouco mais do gênero, o professor deve apresentar a tabela (abaixo) no Datashow ou lousa interativa, e solicitar que os grupos produzam um cartaz conforme as informações solicitadas na tabela. Os grupos devem se atentar para os elementos característicos do gênero, tais como título, tamanho da letra, cor, imagens, texto e organização.

TECNOLOGIA	VANTAGEM	DESVANTAGEM
Mapa		
Relógio		
Carro		
Geladeira		
Televisor		
Impressora		
Internet		
Máquina de lavar roupa		
Telefone		
Fogão		

O professor deve estar disponível para tirar dúvidas e orientar os alunos durante a produção.

No terceiro momento, os grupos compartilharão suas respostas e opiniões sobre o assunto. Eles podem eleger um ou dois representantes para a socialização das respostas.

¹⁷ Vide texto anexo II.

Ao final dessa oficina, o professor promoverá o diálogo, de modo que os estudantes reflitam sobre as tecnologias do passado e do presente e sua evolução ao longo do tempo, bem como sua importância para a humanidade.

Esta etapa é possível nas versões alta, baixa e zero tecnologias. Nesta última, com adaptações.

OFICINA 2

Tema: Habilidades tecnológicas

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP13) Engajar-se e contribuir na busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação - ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos, etc.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula.

Objetivos:

- Despertar a consciência e a compreensão sobre os letramentos digitais e as competências necessárias para utilizá-los;
- Desenvolver familiaridade com as tecnologias digitais contemporâneas;
- Conhecer as características e estrutura do gênero Relato Pessoal;
- Produzir relatos no *Google Docs*.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Datashow, computador, internet, Chromebooks, (um por dupla), ferramenta digital *Google Docs* (etapa 2);
- Versão baixa tecnologia: Datashow, computador, internet, ficha impressa (etapa 2);
- Versão zero tecnologia: Ficha impressa, papel pautado, lápis, caneta.

Justificativa:

Nos dias atuais, é essencial que os indivíduos tenham consciência das habilidades de letramento digital necessárias para usar a tecnologia presente na vida em sociedade. O letramento digital se refere à capacidade de compreender, usar e comunicar informações digitalmente. Isso inclui a capacidade de usar eficientemente aparatos tecnológicos como computadores, smartphones, internet, bem como entender como funcionam as redes sociais, os aplicativos de mensagens e outras plataformas online.

Aqueles que não puderem desenvolver os letramentos digitais podem se encontrar em desvantagem, com dificuldades para navegar em aplicativos e sites, acessar informações importantes do dia a dia ou mesmo não compreenderem o funcionamento de um aparelho criado para facilitar a vida em sociedade, como uma geladeira, máquina de lavar, carro, entre outros.

Além disso, ter consciência das habilidades concernentes aos letramentos digitais é importante para garantir a segurança online. Isso inclui entender como proteger suas informações pessoais e financeiras, bem como evitar fraudes e ataques cibernéticos.

a) Etapa 1: Introdução

Nessa etapa, o professor iniciará a discussão refletindo sobre a importância de termos habilidades de letramento digital para a utilização adequada de computadores e da internet. Expor que nas oficinas serão incorporadas atividades que exigirão tais habilidades e que, apesar de esse não ser o foco das aulas de Língua Portuguesa, é importante que se desenvolva a linguagem e outras habilidades fundamentais para fazer o uso satisfatório das novas tecnologias na leitura e escrita.

Distribuição de uma ficha¹⁸ individual, com o título “Habilidades na Internet” (retirada do livro “Letramentos digitais”, páginas 82 e 83) para que os estudantes preencham. O professor deve orientar para que marquem apenas as habilidades em que se sentem mais confiantes. Podem socializar suas respostas com os colegas de classe.

Essa ficha fornecerá ao professor subsídios para identificar o nível de letramento digital dos estudantes, o que auxiliará na formação de equipes de trabalho, de modo a agrupar os alunos com maior habilidade em determinada competência tecnológica com outros de menor habilidade, e assim um aprenderá com o outro.

b) Etapa 2: Ser digitalmente letrado

Esta etapa baseia-se na atividade 2 do livro “Letramentos digitais” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016), presente nas páginas 84 a 86.

O professor introduzirá o tema relatando aos estudantes ou exibindo em Datashow um relato de um dia típico em sua “vida digital”, relacionando o máximo possível as atividades rotineiras que faz e nas quais mobiliza suas habilidades tecnológicas. Se puder, pode trazer alguns dispositivos que usa diariamente e deixar os estudantes explorarem, incentivando-os a fazerem perguntas.

Minha rotina digital

Quando acordo, a primeira coisa que faço de manhã é checar as mensagens do meu celular (e-mails, WhatsApp, redes sociais e demais notificações).

Quando vou sair de casa para trabalhar, checo o *Waze* ou *Google Maps* para me certificar de qual o melhor trajeto. Não posso perder tempo!

No meio do caminho, paro no posto de gasolina para abastecer. Utilizo o celular para efetuar o pagamento, pois não consegui achar meu cartão de crédito. Ativo a função NFC do celular e consigo pagar rapidamente.

No intervalo das aulas, pego o celular novamente e respondo algumas mensagens online, compartilho fotos, figurinhas, mensagens, leio blogs, comento algumas

¹⁸ Vide anexo III. Disponível em <https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-digitais>. Acesso em 24 de fev. de 2022.¹⁹ Vide anexo IV. Disponível em <https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-digitais>. Acessado em 24 de fev. de 2022.

postagens nas redes sociais, vejo vídeos, curto, compartilho, me inscrevo em canais...

Na volta para casa, ligo o *Deezer* para ouvir uma música online. Paro na delicatessen e faço um Pix para efetuar o pagamento. Lembro que vai começar o *podcast* que adoro, então coloco para ouvir.

Na portaria do condomínio, baixo o vidro do carro para o leitor de reconhecimento facial liberar a entrada.

Antes de dormir, pego o Kindle para continuar a leitura do livro e peço para o sistema de inteligência artificial Alexa ligar a luz azul para eu ter um sono tranquilo e relaxante.

Divida a turma em duplas e entregue uma ficha (A ou B)¹⁹, intitulada “Meu eu digital”, a cada estudante para que possam examinar as perguntas relacionadas às suas vidas digitais e pensem nas suas respostas individualmente. Depois disso, as duplas podem começar a trabalhar as perguntas conjuntamente. Dê um tempo satisfatório para que socializem as respostas, anotem as respostas do colega e percebam o quanto a tecnologia está presente em suas vidas.

Dê um *feedback* à turma, solicitando que compartilhem suas respostas. Permita ao grupo trazer à tona histórias, piadas, na medida em que for repassando as perguntas.

Abra discussão para um conjunto mais amplo de questões:

- A cada dia que passa, você percebe que confia realmente na tecnologia?
- Você gasta mais tempo com dispositivos ou com pessoas próximas?
- O que você faria se ficasse um dia inteiro sem Internet?
- Quais tecnologias você gostaria de poder usar em classe? Por quê?

Ainda em duplas, distribua os Chromebooks aos estudantes e peça que eles criem no *Google Docs* um relato com o título “Meu eu digital”, no qual apresentem o dia de um estudante desde o momento em que acorda até o momento em que vai dormir. O que faz? Quais dispositivos tecnológicos utiliza? Quais ferramentas digitais acessa? Quais dificuldades enfrenta? Quais facilidades encontra por conta da

¹⁹ Vide anexo IV. Disponível em <https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-digitais>. Acessado em 24 de fev. de 2022.

tecnologia? - (atividade para versão alta tecnologia). Para versão zero tecnologia, o professor pode distribuir folhas de papel pautado e solicitar que as duplas escrevam os relatos. Nessa versão, fornecer os materiais necessários (papel pautado, lápis, borracha, caneta).

Para realizar essa atividade, o professor deve apresentar as características do gênero Relato Pessoal, explorando seu conceito e os contextos nos quais ele pode ser aplicado, a fim de elucidar sua intencionalidade e propósito comunicativo. Desse modo, deve explicar que o relato é um gênero textual que tem como objetivo narrar fatos, eventos, experiências ou observações de maneira objetiva e cronológica. Ele se baseia na apresentação de informações sobre algo que aconteceu, seja na forma de um relato narrativo e descritivo.

No anexo encontra-se um texto²⁰ que apresenta mais informações para auxiliar o professor acerca desse gênero.

Após, pedir para apresentarem à turma o que escreveram. O professor pode criar um cartaz expondo as produções dos estudantes no pátio da escola.

OFICINA 3

Tema: Caça à história

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

²⁰ Vide texto anexo V.

- (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
- (EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recursos e formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).
- (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

Carga horária sugerida: 4 horas/aula.

Objetivos:

- Conhecer a história local;
- Valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da história do nosso território, a fim de fortalecer a identidade da comunidade e manter viva a memória coletiva;
- Produzir cartazes informativos sobre a história de Parafuso.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, Chromebooks (um por dupla - etapa 2);
- Versão baixa tecnologia: Internet, computador (etapa 2);
- Versão zero tecnologia: Textos impressos (pesquisa sobre Parafuso - etapa 2).

Justificativa:

Os lugares onde vivemos nos fornecem uma série de experiências que moldam nossa visão de mundo, nossa cultura e nossa personalidade. Cada espaço tem suas próprias características, história, cultura, modos de vida e hábitos, que influenciam as pessoas que nele habitam.

Conhecer o território em que vivemos nos permite entender melhor a nossa história e a dos outros que compartilham o mesmo espaço. Além disso, nos ajuda a valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da nossa identidade e que muitas vezes são negligenciados.

Ao valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da história do território, é possível fortalecer a identidade da comunidade e manter

viva a memória coletiva, o que contribui para a construção de uma sociedade mais consciente de sua história e cultura, ao passo em que também promove senso de pertencimento.

a) Etapa 1: Introdução

O professor iniciará essa etapa escrevendo os seguintes questionamentos na lousa: “Você conhece a história do lugar onde vive? Por que é importante conhecer a história de nosso território?” Solicitar à turma que reflita sobre a pergunta e exponha sua opinião. Ouvir as contribuições e ir anotando as respostas no quadro, abrindo a discussão. Após, explicar sobre o tema:

A história é uma parte importante de nossa identidade e memória coletiva. Assim como é importante conhecer e resgatar a nossa história pessoal de vida, a nossa biografia, conhecer a história de nosso território nos traz a oportunidade de compreender quem somos como comunidade e a valorizar as tradições, patrimônios culturais e heranças que fazem parte de nossa identidade.

Ao conhecermos a história de nosso território, podemos entender melhor como chegamos ao presente e quais as transformações que ocorreram ao longo do tempo. Podemos entender os contextos sociais, econômicos e políticos que moldaram nossa comunidade, e assim, compreender melhor os problemas e dificuldades que enfrentamos atualmente.

b) Etapa 2: História de Parafuso em cartaz

Solicitar aos estudantes que em grupo (trios) utilizem o Chromebook para pesquisar sobre a história do distrito de Parafuso (município de Camaçari-BA).

Prevendo um hábito comum dos estudantes da EMEAS, o professor deve orientar que ao fazer a pesquisa no *Google*, não devem se contentar com o primeiro site proposto pela ferramenta de pesquisa. Assim, pedir que abram os demais sites sugeridos de modo a explorar outras fontes de informação, para que tenham uma visão mais ampla e obtenham mais conteúdo acerca do assunto pesquisado.

O professor deve instruir cada grupo, mostrando como fazer a pesquisa corretamente (abrir os sites sugeridos numa aba diferente, anotar as informações que lhes interessam, comparar as informações, anotar os nomes dos sites pesquisados para compor a fonte de pesquisa, selecionar imagens interessantes (pelo menos 2), baixá-las e enviá-las para o drive da turma para serem impressas).

Na versão baixa ou zero tecnologia, para que essa etapa seja realizada, o professor deve pesquisar antecipadamente sobre o assunto (História de Parafuso), imprimir, fazer cópias e distribuir aos grupos.

Após a pesquisa, os grupos devem criar um cartaz com imagens falando sobre a história de Parafuso. Distribuir o material necessário para a confecção dos cartazes a cada grupo (cartolina, pilotos coloridos, tesoura, cola). Nessa etapa, o professor deve retomar os conhecimentos acerca desse gênero, trabalhados na oficina 1. Para isso, pode expor no Data Show ou listar na lousa os elementos essenciais para a produção de um cartaz²¹, tais como título, imagens, texto, cores, layout e organização.

Findada a confecção, os grupos apresentarão à turma e após farão exposição no pátio da escola.

OFICINA 4

Tema: Identidade coletiva

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado, etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
- (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto

²¹ Retomar o texto do anexo II.

de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

- (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Carga horária sugerida: 4 horas/aula.

Objetivos:

- Conhecer a história local;
- Discutir o significado de identidade coletiva;
- Possibilitar práticas de letramento digital por meio de atividades de gravação de áudio/vídeo;
- Identificar as características do gênero Entrevista;
- Produzir e realizar entrevista audiovisual com uso de celular/tablet;
- Valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da história do nosso território, a fim de fortalecer a identidade da comunidade e manter viva a memória coletiva;
- Fortalecer a relação de pertencimento dos estudantes a seu território;
- Ouvir experiências de vida em formato audiovisual através de entrevistas com pessoas da comunidade;
- Realizar postagem no Instagram da escola expressando seu conhecimento acerca da expressão “identidade coletiva”.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, *Chromebooks* (um por aluno), celulares, ferramentas *Instagram*, *Google Forms* e *blog* (etapas 2 e 3);
- Versão baixa tecnologia: Internet, computador, *Datashow* (etapa 2);
- Versão zero tecnologia: Textos impressos (pesquisa sobre Parafuso), papel, caneta, lápis, borracha (etapa 2).

Justificativa:

Conhecer o território e a sua história é essencial para a construção da identidade coletiva de uma comunidade ou sociedade. O território é o espaço físico

onde as pessoas vivem, trabalham, se relacionam e constroem suas vidas. Ele é um elemento fundamental na formação da cultura, dos valores e das tradições de um grupo, e por isso é importante conhecê-lo em profundidade.

A identidade coletiva é um conjunto de características que definem um grupo social, como sua cultura, história, valores, língua, tradições e costumes. Ela é construída a partir das interações entre as pessoas que vivem em um mesmo território e compartilham experiências e vivências comuns.

Ao conhecer o território, as pessoas se aproximam da sua história, da sua cultura e dos seus recursos naturais, econômicos e sociais. Essa aproximação possibilita a compreensão dos problemas e desafios enfrentados pela comunidade, bem como favorece o desenvolvimento de soluções e projetos em conjunto.

Além disso, o conhecimento do território pode contribuir para o fortalecimento da identidade coletiva. Ao valorizar a sua história e as suas tradições, as pessoas se sentem mais pertencentes a um grupo e se identificam com os seus símbolos e representações. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para a construção de uma sociedade mais unida e solidária.

a) Etapa 1: Introdução

O professor iniciará o encontro perguntando aos estudantes se eles conhecem o termo “identidade coletiva” e a partir daí abrirá a discussão para a turma.

A identidade coletiva é uma construção histórica que se dá a partir da relação dialética que ocorre em um determinado tempo/espaço entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana em torno de atividades semelhantes, tendo como base um conjunto de significados compartilhados, próprios de sua cultura. Ou seja, refere-se à sensação de pertencer a um grupo social, cultural, étnico, religioso específico. Por isso ela é formada através da comunicação, interação e compartilhamento de experiências entre os membros do grupo e é influenciada por fatores como a história, a geografia, a religião, a língua, a política e a economia.

A identidade coletiva pode ser positiva ou negativa, dependendo do contexto e das circunstâncias em que é formada. Por exemplo, uma identidade coletiva positiva pode trazer orgulho e senso de pertencimento, enquanto uma identidade coletiva negativa pode levar a estereótipos, preconceitos e discriminação.

É importante ressaltar que a identidade coletiva não é estática e pode mudar ao longo do tempo.

b) Etapa 2: Ampliando o conceito

Explanar para a turma que ampliaremos os conhecimentos acerca do termo, através da leitura de um *blog*.

Com o uso do Chromebook, solicitar que os estudantes acessem o *blog* <https://jrmcoaching.com.br/>, cliquem na lupa e digitem “identidade coletiva”. Aparecerá o resultado “O que é identidade coletiva e qual sua importância”²², no qual devem clicar para ler. Orientar que o autor disponibilizou a leitura do conteúdo em áudio, de modo que podem clicar no *play* (distribuir o fone de ouvido para quem se interessar por essa forma de leitura) para ouvir o texto. Essa experiência pode facilitar a leitura, principalmente para os estudantes com dificuldade de leitura ou de concentração.

Após, sinalizar à turma que abrirá uma caixa de perguntas no Instagram da escola²³ (“O que é Identidade Coletiva? Fale mais sobre isso.”). Eles devem responder e colocar seus nomes antes de enviar a mensagem, pois os colegas que não tiverem Instagram responderão junto com os que têm.

A caixa de perguntas dará subsídios ao professor para verificar se os alunos compreenderam o conceito e, caso contrário, poder retomar a discussão.

Na versão baixa ou zero tecnologia, o professor deve exibir o texto em Datashow ou levá-lo impresso e após, escrever na lousa “O que é Identidade Coletiva? Fale mais sobre isso.” e solicitar que os estudantes escrevam num papel o que puderam concluir após a leitura do texto publicado no *blog*. Eles devem ler suas respostas para a turma.

c) Etapa 3: Entrevista “Fala, morador!” (para casa)

Para a realização desta atividade, o professor deve explorar as características desse gênero²⁴, informando que a entrevista é um gênero de caráter interacional, geralmente envolvendo duas pessoas, que ocorre em forma de diálogo com uma breve introdução sobre o entrevistado e o tema em questão. Essa interação pode ser registrada em áudio e/ou vídeo e posteriormente exibida em meios que suportem a linguagem audiovisual, ou então ser transcrita e editada para publicação por escrito.

²² Disponível no blog <https://jrmcoaching.com.br/?s=identidade+coletiva>, Acesso em 20 jan. 2023.

²³ Instagram EMEAS2020: <https://www.instagram.com/emeas2020/>

²⁴ Vide texto anexo VI.

Além disso, a entrevista pode ser conduzida por escrito, através de trocas de mensagens por e-mail ou *Whatsapp*, por exemplo. O objetivo principal desse gênero é obter informações sobre a pessoa entrevistada ou sobre um tema/fato relacionado a ela.

É importante o professor ressaltar que, para garantir o bom desenvolvimento de uma entrevista, é fundamental que os participantes se preparem antecipadamente, reunindo todos os materiais necessários, como roteiro de planejamento da entrevista (com compilação prévia pelos alunos); aparelhos para o registro da entrevista em áudio ou vídeo (smartphones, câmeras, tablets etc.); objetos necessários à preparação do cenário; presença dos entrevistados convidados previamente; cadernos dos alunos.

Nessa etapa, após os estudantes conhecerem a história da localidade onde moram e compreenderem o que é identidade coletiva, o professor deve solicitar que eles se reúnam em trios e entregar a cada grupo um papel contendo uma das seguintes informações:

1. Entreviste uma pessoa que fale sobre as manifestações culturais populares da comunidade de Parafuso:

- samba de roda;
- boi janeiro;
- grupos de capoeira;
- cheganças;
- outras manifestações culturais.

2. Entreviste uma pessoa que fale sobre os modos de vida da comunidade de Parafuso:

- O que identifica o bairro em que mora?
- Em que trabalha? Qual a fonte de renda?
- Quem são os moradores (pescadores, estudantes, trabalhadores do polo petroquímico de Camaçari)?
- Como é composta a comunidade? (maioria jovem, adulta ou idosa?)
- Do que sobrevive o comércio do bairro?
- Como é a relação da vizinhança com o espaço onde vive?

3. Entreviste uma pessoa que fale sobre as opções de lazer da comunidade de Parafuso:

- Há opções de lazer no bairro?
- O que fazem as crianças, jovens e adultos para se divertirem?
- Os órgãos públicos (prefeitura) investem em lazer para a comunidade? Como?

Cada grupo receberá apenas um papel e eles devem criar um vídeo ou áudio com o título “Fala, morador!”, entrevistando uma ou duas pessoas do bairro.

A entrevista deve ser gravada com o celular ou *tablet* em formato áudio ou vídeo com no máximo 10 minutos de duração e apresentada no próximo encontro (oficina 5).

Explique que eles podem fazer a edição do vídeo através de alguns aplicativos gratuitos, como KineMaster, InShot, Capcut e Movie Maker, embora possam usar qualquer ferramenta sobre a qual tenham domínio.

É importante que o professor dê algumas sugestões para aspectos pertinentes a serem pontuados em relação ao bom desenvolvimento da entrevista. Essas sugestões (no quadro abaixo) devem ser entregues a cada grupo de forma impressa e podem ser utilizadas como autoavaliação em outro momento (oficina 5) no dia da exibição das entrevistas:

Aspectos pertinentes a serem observados para o bom desenvolvimento da entrevista audiovisual:

1. O objetivo da entrevista (presente no roteiro de planejamento) foi alcançado?
2. Qualidade do som (ouve-se bem o entrevistador e o entrevistado): Há ruídos que atrapalham a audição?
3. Qualidade de imagem: A imagem está nítida, com boa visualização? Há problemas de foco, enquadramento ou resolução da imagem?
4. Linguagem corporal: A utilização da expressão facial e linguagem corporal foi adequada?
5. Cenário: a organização está favorável? Há elementos que “poluem” a cena?
6. Registro da linguagem: as formas de tratamento escolhidas foram adequadas ao entrevistado e ao tema?
7. As respostas foram relevantes? São compreensíveis?

Os grupos devem enviar antecipadamente os arquivos de gravação para o link do formulário criado pelo professor através do *Google Forms*.

O professor pode sugerir que essas entrevistas sejam divulgadas no Instagram da escola, numa postagem contendo a seguinte legenda: “Parafuso: meu território, nossa história”. Para tal, as pessoas entrevistadas deverão autorizar a divulgação de sua imagem/áudio previamente.

O professor pode também, a partir dessas entrevistas, criar um vídeo com o mesmo nome sugerido na legenda da postagem, com recortes de algumas entrevistas que se destacaram e exibir para a comunidade escolar. Esse vídeo servirá como um importante documento para fazer parte do acervo da instituição.

Essa etapa só é possível nas versões alta e baixa tecnologia.

OFICINA 5

Tema: Vozes da comunidade

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
- (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
- (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula.

Objetivos:

- Conhecer a história local;
- Valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da história do nosso território, a fim de fortalecer a identidade da comunidade e manter viva a memória coletiva.
- Ouvir experiências de vida em formato audiovisual através de entrevistas com pessoas da comunidade;
- Conhecer a história da escola;
- Discutir a respeito do significado da escola e da comunidade na construção do sujeito;
- Formular perguntas com base nos conhecimentos adquiridos acerca da comunidade (vide instruções na página 134);
- Desenvolver um *quiz* virtual na plataforma *Wordwall*.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, *Datashow*, *Chromebooks* (um a cada dupla), celulares, ferramentas *Instagram*, *Google Drive*, *Wordwall* (etapas 1 e 2);
- Versão baixa tecnologia: Internet, computador, *Datashow* (etapa 1);
- Versão zero tecnologia: Não se aplica.

Justificativa:

Os lugares onde vivemos nos fornecem uma série de experiências que moldam nossa visão de mundo, nossa cultura e nossa personalidade. Cada espaço tem suas próprias características, história, cultura, modos de vida e hábitos, que influenciam as pessoas que neles habitam.

Conhecer o território em que vivemos nos permite entender melhor a nossa história e a dos outros que compartilham o mesmo espaço. Além disso, nos ajuda a valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da nossa identidade e que muitas vezes são negligenciados.

Ao valorizar e preservar as tradições e patrimônios culturais que fazem parte da história do território, é possível fortalecer a identidade da comunidade e manter viva a memória coletiva, o que contribui para a construção de uma sociedade mais consciente de sua história e cultura e com senso de pertencimento.

a) Etapa 1: Exibição das entrevistas

O professor deve organizar antecipadamente os arquivos enviados no drive para exibição em Datashow, bem como assisti-los e ouvi-los para corrigir qualquer erro ou possíveis eventualidades.

Ao iniciar o encontro, preparar o ambiente para a apresentação das entrevistas em áudio e vídeo, de modo que todos os presentes possam ver e ouvir satisfatoriamente.

Ao final da exibição, solicitar que socializem suas experiências. O professor deve promover a reflexão acerca da importância de um trabalho como esse e as aprendizagens adquiridas: O que aprenderam? Como se organizaram para as entrevistas? Houve algum roteiro? Como foi a experiência de entrevistar as pessoas da comunidade? Foi válida? As pessoas foram receptivas? Houve alguma dificuldade/imprevisto/surpresa? Qual?

É importante que o professor retome as sugestões dadas na oficina anterior (etapa 3), utilizando-as como autoavaliação coletiva dos grupos. Para isso, deve reproduzir as sugestões no Datashow ou em cópia impressa, pontuando cada item com os grupos e ouvindo as contribuições.

Autoavaliação da Entrevista Audiovisual:

Grupo: _____

1. O objetivo da entrevista foi:

- () Alcançado totalmente.
- () Alcançado em parte.
- () Não alcançado.

2. Qualidade do som:

- () Satisfatória, ouve-se bem o entrevistador e entrevistado.
- () Insatisfatória, não se ouve bem o entrevistador e entrevistado, pois há ruídos que atrapalham a audição.

3. Qualidade de imagem:

- () A imagem está boa, agradável.
- () A imagem está ruim, pois há problemas de foco, enquadramento ou resolução.

4. Linguagem corporal:

- () Utilização de expressão facial e linguagem corporal adequadas.

() Utilização de expressão facial e linguagem corporal inadequadas.

5. Cenário:

() Favorável, compatível com a entrevista.

() Desfavorável, pois há elementos que “poluem” a cena e tiram o foco.

6. Registro da linguagem:

() As formas de tratamento escolhidas foram adequadas à entrevista.

() As formas de tratamento escolhidas foram inadequadas à entrevista.

7. As respostas:

() Satisfatórias, pois foram relevantes e compreensíveis.

() Insatisfatórias, pois não responderam aos questionamentos feitos.

Essa etapa só é possível nas versões alta e baixa tecnologia.

b) Etapa 2: A escola Eustáquio Alves Santana

Esta etapa o professor deve iniciar mostrando à turma que já falamos de tantas histórias (história de Parafuso, histórias da comunidade) e nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer a história desse espaço de aprendizagem: a Escola Eustáquio Alves Santana. Questionar se conhecem a história da escola, como e quando surgiu, ouvindo as contribuições.

Após, o professor deve expor no Datashow um pequeno texto²⁵, que consta no capítulo 3 desse memorial de formação, falando sobre a história do EMEAS.

Solicitar que, em duplas, criem no caderno um *quiz* com cinco questões de múltipla escolha sobre o que aprenderam até o momento a respeito da história de Parafuso, curiosidades da comunidade e a história da escola. Na oportunidade, o professor deve esclarecer que o *quiz* é um gênero multimodal²⁶ que consiste em um questionário ou jogo de perguntas e respostas, geralmente com opções de múltipla escolha, destinado a testar o conhecimento ou entreter os participantes.

²⁵ Vide texto anexo VII.

²⁶ Gêneros multimodais são formas de comunicação que combinam diferentes modos de representação, como texto, imagem, som e movimento, para transmitir uma mensagem. Ao contrário dos gêneros textuais tradicionais, que se baseiam principalmente no uso da linguagem escrita ou falada, os gêneros multimodais exploram recursos visuais, sonoros e táteis para transmitir significados. Esses gêneros podem ser encontrados em diversas mídias e contextos, como filmes, vídeos musicais, anúncios publicitários, apresentações multimídia, jogos digitais e até mesmo nas redes sociais.

As questões devem possuir enunciados curtos, sem duplo sentido, ser objetivas e com quatro opções de alternativas (A, B, C, D). O professor pode colocar um exemplo na lousa para facilitar a compreensão dos estudantes.

Exemplo:

1. Quando a escola Eustáquio Alves Santana foi construída?
 - a) 1990
 - b) 1995
 - c) 1998
 - d) 2000

Quando finalizarem, distribuir os *Chromebooks* às duplas e solicitar que entrem no site <https://wordwall.net/pt> e cliquem em “Iniciar sessão”. É possível efetuar um registro no site, ou mesmo logar com sua conta Google (essa opção é a mais prática para os estudantes). O modo gratuito permite a criação de até cinco atividades distintas, que podem ser editadas livremente depois, caso queiram criar novas tarefas sem custo.

Uma vez logados na plataforma, os estudantes deverão clicar em “Criar atividade” para iniciar sua primeira produção de material. Será aberto um grupo de modelos de atividades que podem ser criadas. Eles devem clicar no modelo “Questionário”. Os estudantes digitam as questões, as opções de resposta e podem incluir imagens, procurando nas pastas de armazenamento do próprio dispositivo ou na opção de pesquisa integrada à plataforma. Depois, clicam em “Concluído”.

Na parte inferior da tela, poderão ajustar alguns parâmetros, como se haverá cronômetro, número de tentativas (vidas), se as palavras devem ser mostradas de forma aleatória, marcação (prosseguir automaticamente após marcação), fim do jogo (exibir respostas). Os jogadores conseguem ver a sua posição e dos demais.

Uma vez concluída a atividade, os estudantes devem clicar em compartilhar. Um link será gerado para compartilhamento em outras plataformas para o público em geral. Eles devem compartilhá-lo no Instagram da escola e em seus grupos de Whatsapp. É possível acompanhar quem respondeu ao questionário e quantos pontos fez logando na plataforma.

O jogo é bem leve e costuma ser bastante apreciado pelo público em geral; prova disso é que foi utilizado muitas vezes no Ensino Remoto para consolidação dos conteúdos e na gincana virtual promovida em 2020 no dia dos estudantes.

Essa etapa só é possível na versão alta tecnologia.

OFICINA 6

Tema: Estereótipos e cultura²⁷

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
- (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos,

²⁷ Adaptação da atividade 44 (“A voz do povo”) do livro “Letramentos digitais”, páginas 270 a 273.

culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

- (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
- (EF69LP13) Engajar-se e contribuir para a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

Carga horária sugerida: 5 horas/aula.

Objetivos:

- Reconhecer estereótipos;
- Conscientizar-se e compreender o que são estereótipos;
- Identificar estereótipos na mídia e na cultura;
- Compreender a diversidade cultural do brasileiro;
- Realizar práticas de letramento digital por meio de atividades de gravação de vídeo;
- Produzir um vídeo sobre a cultura dos estudantes de Parafuso.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, Datashow, celulares, ferramentas *Youtube*, *Google Drive* (etapas 1 e 2);
- Versão baixa tecnologia: Internet, computador, Datashow, ferramenta *Youtube* (etapa 1);
- Versão zero tecnologia: Letra da canção impressa, tabelas impressas (parte das etapas 1 e 2 com adaptações).

Justificativa:

O estereótipo é uma ideia simplificada e muitas vezes distorcida que as pessoas têm sobre um determinado grupo de indivíduos. Ele é baseado em

características como raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade e muitos outros fatores. O estereótipo é uma construção social que pode ser influenciada por fatores culturais.

A cultura é um conjunto de valores, crenças, práticas e tradições compartilhadas por um grupo de pessoas. Ela influencia a maneira como as pessoas pensam e agem em relação a diferentes grupos, levando à criação de estereótipos. Por exemplo, a cultura ocidental pode ter estereótipos sobre culturas orientais, como o de que todos os asiáticos são bons em matemática. Esses estereótipos são perpetuados em filmes, televisão e outras formas de mídia, o que reforça a ideia de que essas características são verdadeiras.

Os estereótipos culturais têm um impacto significativo nas experiências de vida das pessoas. Eles produzem discriminação e preconceito, bem como percepções negativas e limitadas sobre um determinado grupo. Isso afeta o acesso a oportunidades e serviços, bem como a autoestima e a autoimagem das pessoas.

É importante reconhecer e desafiar os estereótipos culturais para promover a diversidade e a inclusão. Isso pode ser feito por meio da educação e do diálogo intercultural, que ajudam na compreensão e respeito mútuo entre as culturas. Também é importante promover a representação positiva e precisa de diferentes culturas em mídias e outras formas de expressão artística.

a) Etapa 1: Introdução

O professor introduzirá o tema apresentando a pergunta no quadro: “O que é estereótipo? De que maneira ele impacta a cultura?” Ouvir as contribuições dos estudantes, instigando-os a pensar sobre o tema.

Reproduzir o videoclipe da canção “Estereótipo²⁸”, do *rapper* Rashid, cuja letra fala sobre preconceito, desigualdade, rótulos e faz referências a figuras que ficaram marcadas na luta contra o racismo, tanto ícones como Carl Brashear (primeiro mergulhador negro na marinha americana), quanto vítimas da opressão (como Cláudia da Silva Ferreira e o dançarino Douglas, mortos em ações da PM). Aproveitar

²⁸ Videoclipe disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=uJHyhG6sXe0&ab_channel=RashidOficial. Acesso em 15 de jan. 2023.

para fazer um breve relato sobre as pessoas citadas na letra. (Possível nas versões alta e baixa tecnologia)

Solicitar que os estudantes observem outros elementos que desempenham um papel importante na construção dos sentidos da canção, como os movimentos corporais, as cores, o cenário, o figurino, os efeitos visuais. Assim como a letra, esses elementos adicionam camadas de significado, complementando a narrativa da canção.

Instigar a discussão acerca desses elementos, propondo reflexões para além da letra. Qual o público desse tipo de música (adulto, infantil, jovem)? Foi feita para o público de comunidades urbanas centrais ou periféricas? Como o autor interagiu com seu público? As cores utilizadas na música correspondem ao perfil desse público? As cores são mais suaves, intensas, claras, escuras, quentes ou frias? O que isso indica? Qual a importância dos gestos e dos movimentos para o sentido da canção?

Após, discutir a letra da canção (o professor pode xerocopiar a letra e distribuir para os alunos acompanharem, ou reproduzi-la no Datashow). Falar que o videoclipe foi lançado em maio de 2017, mas se tornou atemporal. Por quê? Que tipo de estereótipo é discutido na letra? Discutir as referências citadas no texto (Carl Brashear, Taís Araújo, Cláudia, Douglas) e o que elas representam. (Possível nas versões alta, baixa e zero tecnologia).

Trazendo para o contexto da comunidade de Parafuso, os moradores daqui sofrem com estereótipos? Quais os estereótipos associados a suas culturas?

Promover a discussão, de forma que os estudantes se sintam à vontade para falarem e ouvirem uns aos outros. Esse é um momento importante para analisarem os estereótipos e expressarem a visão que têm de sua própria cultura na perspectiva de membros pertencentes a ela: como eu me vejo e como os outros me veem.

b) Etapa 2: Cultura brasileira

O professor deve escrever na lousa “CULTURA BRASILEIRA” e perguntar aos estudantes quais palavras eles associam a essa expressão. Escrever as palavras ditas por eles na lousa.

Após, exibir a videoaula “Cultura brasileira – Aula 1 – Quem é brasileiro, cultura?²⁹”, da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) e o episódio “O Brasil do olhar estrangeiro, parte 1: O paradoxo do paraíso”³⁰, da BBC News Brasil. Pedir que prestem atenção e anotem se alguma das palavras mencionadas por eles aparecem nos vídeos. Conduzir um *feedback* após a exibição. (Possível apenas nas versões alta e baixa tecnologia)

Solicitar que os estudantes se reúnam em pequenos grupos (trio) e distribuir a tabela a seguir. Eles devem discutir o que acham que os brasileiros comem, como é o tempo no Brasil, de que tipo de música os brasileiros gostam, o que fazem para se divertir e qual a aparência do típico brasileiro. Socializar as respostas, solicitando que os grupos leiam o que responderam. (Possível nas versões alta, baixa e zero tecnologia).

Culinária	
Clima	
Música	
Diversão/entretenimento	
Aparência física	

Explicar que esses vídeos querem mostrar que as ideias difundidas sobre a “cultura brasileira” nem sempre são precisas. Eles devem observar as percepções estereotípicas que se tem sobre a cultura brasileira, principalmente de quem não é dessa nação. Ressaltar que as visões de cultura das pessoas frequentemente diferem.

²⁹ Cultura brasileira – Aula 1 – Quem é brasileiro, cultura?": https://www.youtube.com/watch?v=gm4Bx2XjxYs&ab_channel=UNIVESP . Acesso em 15 de jan. 2023.

³⁰ “O Brasil do olhar estrangeiro, parte 1: O paradoxo do paraíso”, da BBC News Brasil”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B55pQTBeWwM&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em 15 jan. 2023.

Distribuir novamente outra tabela e pedir que os grupos preencham, conforme a tabela anterior. Agora eles devem refletir a respeito das percepções estereotipadas de nossa cultura (“O que pensam de nós”) e acrescentar palavras-chave à primeira coluna da tabela. Do mesmo modo, devem discutir sobre a realidade (“O que realmente somos”), segundo suas próprias experiências como nativos brasileiros e acrescentar palavras-chave à segunda coluna da tabela. (Possível nas versões alta, baixa e zero tecnologia)

	O que pensam de nós	O que realmente somos
Culinária		
Clima		
Música		
Diversão/Entretenimento		
Aparência Física		

Fazer *feedback*, orientando os alunos a compartilharem as palavras-chave que registraram em cada coluna, explicando suas escolhas. O professor obterá uma gama de opiniões refletidas nas palavras-chave escolhidas pelos diferentes grupos.

c) Etapa 3: Planejando a produção de vídeos

Nessa etapa, o professor iniciará uma conversa com os estudantes sobre a produção de vídeos, levantando questões sobre suas experiências pessoais e preferências em relação à criação e consumo de conteúdo em vídeo. É essencial questionar se eles costumam produzir vídeos, se realizam algum tipo de planejamento ou preparação antes e durante as gravações. Além disso, é importante indagar se,

como consumidores de vídeos, conseguem identificar quais procedimentos contribuem para o sucesso de um vídeo.

Durante essa discussão, é fundamental enfatizar que para que os vídeos tenham qualidade, requer a adoção de alguns passos primordiais, garantindo que as informações sejam transmitidas de forma eficaz ao público e da maneira desejada.

Desse modo, para a produção de um bom vídeo, é importante considerar os recursos semióticos, como cores, som, espaço, luminosidade, gestos, enquadramento e posição da câmera que ajudam a transmitir significados e emoções ao público. O professor pode utilizar o “Guia para produção de vídeos com celular”³¹, retirado do site https://www.ets.ufpb.br/pdf/2020/Material_didatico_2.pdf, que segue nos anexos.

d) Etapa 4: Produzindo vídeo

Ainda em trio, solicitar aos estudantes que gravem opiniões populares em vídeos curtos (máximo 5 minutos) para cada uma das categorias listadas na etapa acima (etapa 2). O objetivo é produzir um vídeo curto, que contenha um relato apropriado da cultura dos estudantes de Parafuso, explicando que comida comem, qual o clima predominante na região, que música geralmente curtem, o que fazem para se divertir/ter lazer e qual o tipo físico típico dos jovens da comunidade. O ideal é que filmem uns aos outros dentro de seus grupos de amigos no momento em que estiverem opinando sobre esses tópicos. Os estudantes devem se atentar para os elementos essenciais para uma boa gravação abordados na etapa 3, como iluminação, som, enquadramento e posição da câmera, espaço, gestos e expressões.

Antes de iniciar a gravação, o professor deve promover um debate acerca do tema da oficina, “Estereótipos e cultura”, trazendo para o contexto dos estudantes de Parafuso ao perguntar: “Vocês sofrem com os estereótipos? Quais os estereótipos associados a suas culturas?”.

Promover a discussão, de forma que se sintam à vontade para falarem e ouvirem uns aos outros. Esse é um momento importante para analisarem os estereótipos e darem sua visão da própria cultura, na perspectiva de membros pertencentes a ela (como eu me vejo e como os outros me veem).

³¹ Vide anexo VIII.

Findada a discussão, iniciar os preparativos para as gravações. O professor pode dividir os tópicos entre os estudantes, de modo que cada um expresse sua opinião acerca de um tópico diferente (comida, clima, música, entre outros). Nesse formato, o aluno ensaia anteriormente o que irá falar no vídeo e o professor grava um a um para não ser preciso editá-los. Outra opção é cada grupo ficar responsável pela própria filmagem e enviar para o drive da turma.

Após as filmagens, estas serão carregadas para um site hospedeiro de vídeos, como o Youtube (www.youtube.com), com o auxílio do professor. Se o material for feito pelo docente, ele próprio carregará o vídeo.

Ao final, socializar a atividade. O que acharam da atividade de produção de vídeos? Quais as dificuldades? O que puderam aprender com o tema discutido?

Essa etapa só é possível na versão alta tecnologia.

OFICINA 7

Tema: Respeito ao outro

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
- (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou

global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

- (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, etc.
- (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula.

Objetivos:

- Discutir a respeito dos profissionais que constituem a escola e colaboram para seu funcionamento;
- Reconhecer a importância da equipe profissional escolar;
- Aplicar práticas de letramento digital por meio de atividades de gravação de áudio;
- Promover o interesse sobre a estrutura da escola e sobre os profissionais que trabalham nela;
- Possibilitar a percepção da importância do respeito à subjetividade alheia (cada um ser como é);
- Conhecer o gênero *Podcast*;
- Produzir roteiros para *Podcast*.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, Datashow, celulares, ferramentas *Youtube*, *Anchor* (todas as etapas);

- Versão baixa tecnologia: Internet, computador, Datashow, ferramentas Youtube e *Anchor* (etapa 1, 2 e 3);
- Versão zero tecnologia: Caderno, caneta, lápis, borracha (etapas 2 e 3 com adaptações).

Justificativa:

A escola é um ambiente complexo e dinâmico, que envolve diversos profissionais, cada um com suas funções e responsabilidades específicas. Desde o diretor até o porteiro, todos têm um papel fundamental no funcionamento e no sucesso da instituição.

Cada um desses profissionais (diretores, professores, zeladores, porteiro, vigilantes, secretário, coordenador) desempenha um papel importante no andamento da escola, e é fundamental que os alunos se conscientizem dessa importância. Quando os estudantes entendem a função de cada um dos profissionais da escola, eles passam a valorizá-los e a reconhecê-los como sujeitos fundamentais para a manutenção e organização do ambiente escolar.

Além disso, quando os alunos cultivam a empatia pelos profissionais, tendem a respeitá-los mais e a se comportar de forma mais adequada. Quando um aluno vê o trabalho que um zelador realiza para manter a escola limpa e organizada, por exemplo, ele passa a entender que sua conduta pode ajudar ou atrapalhar o trabalho dessa pessoa.

É importante que as escolas promovam a conscientização dos alunos sobre a importância de cada profissional que faz parte da comunidade escolar, e incentivem a empatia por essas pessoas. Dessa forma, todos trabalham em conjunto para garantir um ambiente de aprendizado saudável e produtivo.

a) Etapa 1: Introdução

Iniciar o encontro solicitando que os estudantes assistam ao curta-metragem “La luna”³². Solicitar que prestem atenção aos elementos que favorecem a construção dos sentidos do curta, como a escolha dos enquadramentos, iluminação, paleta de cores e composição visual que contribui para a atmosfera e o significado das cenas. Além disso, reforçar que a trilha sonora e os efeitos sonoros compõem a atmosfera,

³² Disponível em: <https://youtu.be/r-SG6sTTYgw>. Acesso em 4 de mar. 2023.

as emoções e a ambientação do curta-metragem. A escolha adequada de músicas, sons e silêncios pode enfatizar momentos-chave e reforçar a mensagem pretendida. Os cenários, figurinos, adereços e elementos visuais compõem o enredo.

Após a exibição, fazer alguns questionamentos acerca dos recursos semióticos presentes no curta-metragem: “Como as cores são utilizadas (cores neutras, vibrantes)? Elas têm algum significado simbólico?”, “Quais gestos ou expressões faciais dos personagens ajudam a transmitir emoções ou intenções?”, “Qual é a trilha sonora e como ela contribui para a narrativa ou o clima da história (é voltada para o público infantil, jovem ou adulto)?”, “Existe alguma metáfora visual ou simbolismo presente? O que eles representam?”, “Como a edição e a montagem das cenas afetam o ritmo e a narrativa do curta?”.

Trazer a discussão sobre a percepção que o curta traz: “Compreenderam a mensagem?”, “Qual a reflexão que podemos fazer a partir do enredo do vídeo e principalmente do seu desfecho?” Ouvir as contribuições e, após, ampliar as informações sobre ele, ajudando os estudantes a compreenderem a sua mensagem.

“La luna” (A Lua) é um curta-metragem da *Pixar Animation Studios*, exibido em 2012 e que teve uma merecida indicação ao Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação.

A sinopse oficial conta que “La luna” “é uma fábula eterna sobre um menino que está crescendo em circunstâncias muito especiais”. O enredo se passa ao longo de uma noite – a primeira vez que o garoto acompanha o pai e o avô no trabalho. O trio sai pelo mar a bordo de um bote de madeira.

Uma grande surpresa aguarda o pequeno à medida em que descobre qual é o singular trabalho de sua família. No decorrer da história, ficamos na expectativa se o garoto seguirá o exemplo do pai e do avô ou se encontrará o próprio caminho em meio às opiniões conflitantes de sua família e de suas tradições já desgastadas pelo tempo.

A metáfora presente no curta-metragem é interessante, pois ilustra como as crianças tendem a imitar aqueles a quem admiram. Além disso, o curta sugere com maestria que é importante que os jovens aprendam a encontrar soluções para seus próprios problemas, quando nem seus heróis, como pai e avô, conseguem fazê-lo. Através de sua criatividade e inocência infantil, o protagonista encontra seu próprio caminho e descobre que usar o boné virado para trás é bem legal.

Essa etapa só é possível nas versões alta e baixa tecnologia.

b) Etapa 2: Profissionais por trás da escola

Conversar sobre a equipe profissional que atua na escola. “Vocês conhecem as pessoas que trabalham nessa escola? Quem são elas?” À medida que os estudantes forem falando, listar no quadro as categorias dos profissionais que trabalham na escola, acrescentando os que não forem citados (secretário, coordenador, merendeira, porteiro, diretores, professores, zeladores, vigilantes). Pedir que falem a função de cada um deles e ir anotando na lousa.

Instigar a reflexão e participação: “Qual a importância desses profissionais para a escola?”, “Quais desafios vocês acreditam que eles enfrentem nesse ambiente?”, “De que forma vocês colaboram ou podem colaborar com o trabalho de cada profissional dessa escola?”, “O que acreditam que podem aprender com cada profissional?”.

Essa etapa é possível em todas as versões tecnológicas.

c) Etapa 3: Preparação de roteiro de entrevista

Pedir que a turma se reúna em grupos (trios) e que, cada um, escolha uma categoria profissional para entrevistar. Importante avisar também que pelo menos uma pessoa do grupo deve ter celular com câmera.

Solicitar que façam um roteiro da entrevista, anotando as saudações iniciais, as perguntas que desejem fazer, os agradecimentos finais.

O professor pode sugerir algumas perguntas, tais como: quem é a pessoa, desde quando trabalha na escola, como escolheu essa profissão, no que esse trabalho colabora na sua vida pessoal, qual o maior ensinamento que ela teve com esse trabalho, um dia engraçado ou fato inusitado que viveu, um dia desafiador que viveu, qual seu maior sonho?

Compartilhar as perguntas de cada grupo com a classe e anotar o profissional que escolheram (podem escolher mais de um).

Entregar a cada grupo um convite em branco, para que escrevam uma mensagem convidando o profissional para a entrevista.

Para a versão zero tecnologia, o professor deve adaptar essa e a próxima etapa, solicitando que os estudantes façam o roteiro e as entrevistas em seus cadernos.

d) Etapa 4: Conhecendo o gênero *Podcast*

Neste momento, o professor deve indagar se a turma conhece *Podcast*, se já ouviu algum e explicar o conceito desse gênero digital. O professor pode fazer uma rápida explicação ou expor³³ no Datashow para fazer a leitura com a turma. Separar previamente um exemplo para demonstrar (exibir em Datashow ou no próprio celular).

O professor deve destacar a importância da linguagem multimodal desse gênero. Em primeiro lugar os elementos sonoros (uso de música de fundo, trilhas sonoras, efeitos sonoros) que contribuem para a atmosfera, a narrativa e o impacto emocional do episódio. Em segundo, a voz é importantíssima para a compreensão e interpretação da mensagem no *Podcast* (entonação, velocidade da fala, as pausas e as ênfases). Por último, as linguagens verbais e não verbais (as expressões faciais, os gestos, as pausas e as mudanças na entonação podem enriquecer a comunicação, mesmo que não sejam diretamente visíveis no formato de áudio).

Apresentar a plataforma Anchor (plataforma gratuita de *podcast* do *Spotify*) e explicar como funciona e as possibilidades de configurações. A plataforma possui as versões *web* e *mobile*. Através do aplicativo, podemos criar, editar, gravar e publicar *podcasts* com muita facilidade. Há muitas ferramentas atrativas e de fácil compreensão do usuário, como adicionar trilha sonora de fundo nos episódios, adicionar marcações para facilitar a edição em momentos específicos, tocando em "adicionar sinalizador", entre outros. Para ter acesso à plataforma, o estudante precisa efetuar o cadastro.

Verificar se a turma prefere gravar a entrevista pela plataforma ou pelo próprio gravador do celular.

Escolher junto com a turma um nome para o *Podcast* com o quadro das profissões/profissionais. Após, pedir que cada grupo inicie o trabalho das entrevistas do *podcast* e publique cada uma delas na plataforma para exibição.

Findada as gravações, exibir os episódios do *podcast* para a turma.

Esta etapa só é possível nas versões alta e baixa tecnologia.

³³ Texto para leitura vide anexo IX.

OFICINA 8

Tema: Eu e o mundo: minhas percepções

Habilidades da BNCC:

- (EF69LP13) Engajar-se e contribuir para a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

Carga horária sugerida: 3 horas/aula.

Objetivos:

- Promover práticas de letramento digital por meio da fotografia (texto imagético);
- Possibilitar a percepção e a importância do foco e do ângulo de observação das coisas;
- Desenvolver uma amostra virtual de fotografias pelo Instagram da escola.

Recursos:

- Versão alta tecnologia: Internet, computador, Datashow, celulares, câmera fotográfica, ferramenta *Instagram*, *Google Drive* (todas as etapas);
- Versão baixa tecnologia: Internet, computador, Datashow, câmera fotográfica, ferramenta *Instagram*, *Google Drive* (etapas 1, 2 e 3);
- Versão zero tecnologia: Imagens impressas (etapa 1).

Justificativa:

A percepção é uma habilidade essencial para interpretar as informações captadas pelos sentidos e compreender o mundo ao nosso redor. No entanto, a percepção não é apenas uma questão de processamento de informações sensoriais, mas também é influenciada pela subjetividade de cada indivíduo.

A subjetividade é a forma como cada pessoa percebe e interpreta as informações, baseada em suas experiências, crenças e emoções. Isso significa que a mesma informação pode ser percebida de maneiras diferentes por pessoas diferentes, dependendo da sua subjetividade.

A percepção e a formação do sujeito estão intimamente relacionadas, pois a percepção é uma das principais formas pelas quais um indivíduo constrói a sua compreensão do mundo e da sua própria identidade.

Compreender essa relação é importante para entender como as pessoas interpretam e reagem aos eventos ao seu redor, bem como para desenvolver uma comunicação mais eficaz e respeitosa com outras pessoas.

a) Etapa 1: Introdução

Escrever a palavra “Percepção” na lousa e indagar aos estudantes se podem definir o significado dessa palavra. Anotar as contribuições, instigando a participação.

Exibir duas imagens ou apresentá-las impressas para a turma e pedir para descreverem o que veem.



Trazer a discussão do termo para a classe, ampliando o conhecimento.

Percepção é um processo cognitivo pelo qual os indivíduos interpretam e organizam informações sensoriais para formar uma compreensão do mundo ao seu redor. É o meio pelo qual as pessoas adquirem informações do ambiente através dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) e as processam mentalmente para formar uma interpretação.

A percepção não é apenas uma questão de sensação física, mas também envolve interpretações subjetivas e processos mentais que podem ser influenciados por fatores como expectativas, emoções, experiências passadas e cultura. Como por exemplo, vocês olharam para as mesmas imagens, mas suas percepções a respeito delas foram diferentes, com base em suas experiências de vida, contexto cultural ou estado emocional.

Atividade possível para todas as versões de tecnologia.

b) Etapa 2: Diferentes pontos de vista

Nesta etapa, o professor escolherá um objeto presente na escola (mesa, Chromebook, livro, cadeira, etc), e solicitará que os estudantes se organizem em círculos, colocando o objeto no meio da roda.

Pedir que, de cinco em cinco, assumam posições diferentes no meio do círculo e façam uma fotografia do objeto. O aluno escolhe como tirará a foto (em pé, deitado, sentado, contanto que seja do seu ângulo).

O professor deve utilizar a câmera da escola ou solicitar que os estudantes utilizem seus celulares para registrar as fotografias. Guardar todas as fotografias no drive da turma, identificando-as com o nome do aluno.

Após, apresentar as fotografias no Datashow, pedir para que cada autor se identifique enquanto passam as fotos. Incentivar um bate-papo sobre os pontos de vista (cada um tem um), os ângulos (como estes modificam a visão dos objetos) e a percepção de como um mesmo objeto e um mesmo cenário pode mudar a partir do ângulo.

Essa atividade é possível nas versões alta e baixa tecnologia.

c) Etapa 3: Carrossel de fotos

Falar que o *Instagram* é uma rede social gratuita que também pode ser utilizada para galeria de fotos, pois possui muitas funcionalidades, como aplicar filtros digitais em fotos, colocar legendas, *hashtag* e o carrossel de fotos.

Apresentar o conceito de *caracteres* e *hashtags*, presentes nessa plataforma, explicando que ela só permite o uso de 2.200 caracteres e até 30 *hashtags* numa publicação, pois é uma ferramenta para conteúdos em imagens e vídeos, com menos texto verbal escrito possível.

Perguntar se em relação às funcionalidades do *Instagram* os alunos conhecem o carrossel de fotos ou se já o aplicaram em alguma postagem. Falar que essa função consiste em, pelo menos, dois e no máximo dez mídias, podendo ser somente imagem, vídeo, ou uma mescla dos dois. Entrar no aplicativo e apresentar em Datashow alguns exemplos. Destacar os elementos multimodais presentes, como fotos, legendas, *hashtags*, *emojis*, e como eles contribuem para a comunicação visual. Pedir para os alunos refletirem sobre as escolhas multimodais feitas nos exemplos apresentados. Como a escolha das fotos, das legendas, das *hashtags*, dos *emojis* influenciam a mensagem e atraem o público através do número de visualizações e curtidas?

Para a atividade dessa etapa, os alunos se organizarão mais uma vez em duplas e escolherão uma parte da escola para fazer fotografias (máximo cinco) em seus celulares ou com a câmera da escola.

Após, devem fazer uma postagem no *Instagram* da escola utilizando a função carrossel de fotos. Devem escrever na legenda com até 1000 *caracteres* o que essa foto representa, o que sentem quando a veem e as emoções transmitidas pela imagem. Inserir as *hashtags* “*oficinadelínguaportuguesa*”, “*emeas2020*”, “*letramentosdigitais*” e “*minhaspercepções*”. Para isso, o professor entrará na conta da escola e pedirá que, em duplas, os alunos façam a publicação.

O professor deve corrigir as legendas e auxiliar os estudantes nas possíveis dúvidas sobre a funcionalidade e o manuseio da rede social.

Findada a atividade, abrir discussão acerca dela, da escolha das partes fotografadas da escola, quais os motivos, o que aprenderam com a atividade.

Atividade possível apenas nas versões alta e baixa tecnologias.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade.

(Rubem Alves, 2012)

A viagem que me permiti fazer ao longo desses anos de estudo e pesquisa no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) moldaram fortemente não apenas a profissional, mas antes de mais nada, o ser humano que sou, apesar de eu já ter iniciado esse percurso como dona de uma rica e vasta bagagem, amealhada em viagens anteriores. Concordo com o autor Érico Veríssimo quando este afirma que “existem dois tipos de viajantes: os que viajam para fugir e os que viajam para buscar”. Certamente, essa foi uma viagem de busca, mas não de respostas. Foi uma laboriosa busca por caminhos, construções, desconstruções, novos saberes, ressignificações.

Ao longo da escrita desse memorial formativo tive a oportunidade de me visitar e me desnudar enquanto ser que ocupa múltiplos papéis no mundo (filha, professora, mulher negra, esposa). Não posso dizer que foi fácil, mas acredito que a essência do Programa é justamente nos “balançar”, nos tirar dessa posição confortável de “donos do saber” e nos levar à reflexão de que a partir do olhar para mim, eu possa enxergar o outro; nesse caso, meu aluno.

Assim, pude reviver meus letramentos familiares ainda na infância, reencontrar memórias que já se encontravam perdidas e que trouxeram um brilho aos olhos dessa professora que precisa muitas vezes resgatar a criança que um dia foi para levar para sua sala de aula. Do mesmo modo, retomei lembranças dos meus letramentos escolares, desde a mais tenra idade até a graduação, bem como os caminhos que me levaram à escolha da minha profissão e, conseqüentemente, ao Profletras. Essa foi uma etapa necessária em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Agora, mais madura e consciente de minha essência e de minha força transformadora em sala de aula, reconheço a importância do curso para a

ressignificação de minha prática pedagógica. Reconheço também que os teóricos e conceitos estudados me auxiliaram/auxiliam sobremaneira a lidar com as minhas ações. É como se a teoria trouxesse luz à prática. A consciência do que estou fazendo e por que estou fazendo não traz respostas fáceis, mas me impulsiona a não desistir de me libertar do “ranço” tradicionalista e da inércia acadêmica.

Os estudos sobre letramentos, multiletramentos, letramentos digitais, processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, multimodalidade, gêneros textuais, gramática, fonética e fonologia, entre outros, as discussões nas aulas de “Alfabetização e letramento”, “Gramática, variação e ensino”, “Texto e ensino”, “Literatura e ensino”, “Fonologia, variação e ensino”, “Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais”, “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”, as trocas de experiências com os colegas da turma 7, bem como as participações em eventos acadêmicos foram primordiais para a aquisição de novos saberes e, ao mesmo tempo, para a desconstrução de conceitos e práticas já enraizados em mim.

Os objetivos dessa pesquisa foram implementar novas propostas pedagógicas para os estudantes do 9º ano, envolvendo efetivamente o desenvolvimento dos letramentos digitais. A intenção foi que o uso pedagógico de ferramentas digitais favorecesse significativamente os processos de ensino-aprendizagem da língua materna. Além disso, busquei, com esse trabalho, oportunizar aos alunos a experiência de novos desafios e possibilidades de letramentos mais interativos, dinâmicos e plurais, permitindo-lhes vivenciar diferentes maneiras de ler e escrever, acessar informações e se envolver em processos sociais, cognitivos e discursivos. Em suma, o objetivo era desenvolver letramentos que ultrapassassem e ampliassem os limites do espaço do papel.

Com base nisso, foi proposto promover o letramento digital dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto escolar por meio de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando a exploração didática de gêneros textuais multimodais. A abordagem multimodal permite integrar diferentes linguagens, como texto, imagem, som e vídeo, para enriquecer a comunicação e a compreensão dos alunos. Essa abordagem possibilitou a criação de atividades mais atrativas e significativas, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sociedade contemporânea.

Embora as circunstâncias impostas pela pandemia tenham impossibilitado a aplicação prática da proposta de intervenção no ambiente escolar, seu caráter

propositivo abre caminhos para a futura execução quando houver estabilidade nas condições de ensino. O trabalho desenvolvido neste mestrado contribuiu para a formação de um embasamento teórico consistente e para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, fortalecendo a convicção de que é possível promover letramentos digitais e proporcionar aos estudantes experiências enriquecedoras no âmbito da leitura e escrita.

Dessa forma, considero que este percurso de mestrado trouxe um olhar renovado sobre minha prática docente, reafirmando a importância de estar em constante atualização e de buscar novas abordagens pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea. Acredito que o desenvolvimento dos letramentos digitais é fundamental para preparar os alunos para os desafios do século XXI, capacitando-os a utilizar de forma crítica e criativa as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram para essa jornada, especialmente aos orientadores, colegas e professores que compartilharam conhecimentos, incentivaram meu crescimento acadêmico e apoiaram meu trabalho. Que essa pesquisa possa inspirar outros educadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.
- ANTUNES, H. S. Ser aluna, ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, M. A. R.; BEZERRA, C. PAULO FREIRE E OS ESTUDOS CRÍTICOS DO LETRAMENTO: O SULEAR E A RELAÇÃO NORTE-SUL. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 15, n. 28, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cultura, linguagem e poder: por uma pedagogia epistemológica**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 37.
- COSTA, Elizimar Goettenauer de Marins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p.911-932, 2012.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.
- DUDENEY, G., HOCKLY N., PEGRUM M. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Escri(tu)ra de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, E. L.; MACIEL, C. C. M.; SILVA, A. M. Didática e formação inicial do professor: desafios e perspectivas na visão dos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do município de Parintins-AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. esp. 1, p. 881-895, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14923>.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. IN: _____. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 5.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. (orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 69-90 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: Paulus/EDUFRN, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019, p. 27.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola: 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas**: a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2., 2006, Universidade de Barcelona, **Anais...** Barcelona, 2006

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

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013. p. 77.

SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. (Orgs) **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Tomas Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 123.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, L. M. T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (org.) **Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 279-303.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Multimodalidade**. Acesso em 27 de mai de 2022, disponível em Ceale: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>> TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASINDA, S.; MCLEOD, J.; MORRISON, J. **1+1=3: Combining language experience approach with Web 2.0 tools**. LEA SIG (of the International Reading Association) newsletter, 381(1), pp. 6-10. 2007. Disponível em: < <http://juliemcleod.org/portfolio/pdfs/1+1=3.pdf> > Acesso em 29 jun. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 2.

APÊNDICE

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS	
<p>Eu _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da turma _____, autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas.</p>	
<p>A) pela equipe da Escola: _____ para fins pedagógicos;</p>	
<p>B) para fins de divulgação do trabalho em sala de aula dos professores e da própria escola (informativos, encartes, folders, jornais internos e/ou semelhantes).</p>	
<p>c) para fins de publicação no blog da escola:</p>	
<p>D) para fins de divulgação no facebook.com, e demais redes sociais.</p>	
<p>Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.</p>	
<p>_____</p> <p style="text-align: center;"><i>Assinatura do responsável</i></p>	
<p>Telefone/celular: _____</p>	<p>Telefone fixo: _____</p>
<p>Local: _____, _____</p>	<p>de _____ de 20__.</p>
<p>_____</p> <p style="text-align: center;"><i>Cidade/UF</i></p>	

Fonte: (Disponível em <https://ideiascompartiladas.blogspot.com/2018/01/autorizacao-para-uso-de-imagens-de.html?spref=pi>. Acessado em 03 de fev. de 2022)

ANEXOS

ANEXO I:

Padlet: o que é e como usar a ferramenta? [tutorial completo]

Organização é primordial para aumentar a produtividade no trabalho, nos estudos e em qualquer outra atividade, possibilitando alcançar melhores resultados. Se você está em busca de uma ajuda tecnológica para se planejar melhor, uma alternativa interessante é o Padlet.

Disponível na web e em apps para Android, iOS e Kindle, a plataforma permite a criação de quadros virtuais para facilitar a organização da rotina nos mais variados tipos de projetos. Eles podem ser customizados conforme as necessidades e são compatíveis com conteúdos de diferentes formatos: texto, fotos, vídeos, links, desenhos, telas compartilhadas.

Assim como o Trello e outras ferramentas de produtividade, o Padlet permite o compartilhamento dos murais com outras pessoas, facilitando a distribuição de tarefas em equipes de trabalho e turmas de estudo, por exemplo. E os convidados não precisam ter uma conta na plataforma.

Vale lembrar que o serviço tem diferentes opções de planos, incluindo um gratuito e alternativas para empresas e instituições de ensino, com recursos para atender a cada tipo de público. Quer saber como usar o Padlet no computador? Confira as dicas a seguir.

Criando uma conta no Padlet

Primeiramente, você precisa criar uma conta no Padlet. Para isso, acesse o site da ferramenta e clique em “Inscrever-se”. É possível se cadastrar usando uma conta Google, Microsoft ou Apple ou criar um perfil à parte, informando seu e-mail e criando uma senha.

Criando perfil no Padlet. Fonte: André Dias/Reprodução

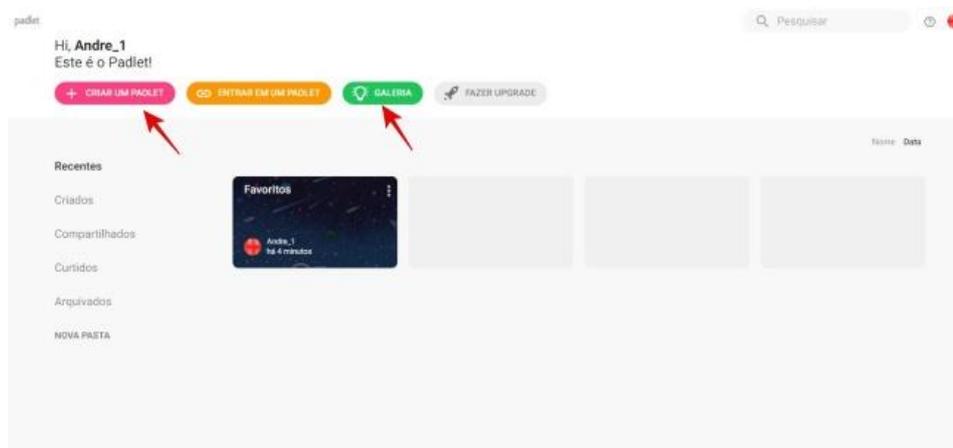
Em seguida, escolha o plano desejado de acordo com suas necessidades. A versão gratuita tem algumas limitações, como a criação de até três painéis e o envio de arquivos com tamanho máximo de 10 MB, enquanto a assinatura Pro, que custa US\$ 2,50 mensais, permite criar painéis ilimitados, enviar arquivos de até 250 MB, além de outros benefícios.

Escolha o plano desejado.

Como dissemos, ele também tem versões para dispositivos móveis. Para usá-lo no celular ou tablet, baixe o app em seu dispositivo e faça login usando os dados cadastrados.

Como criar painéis

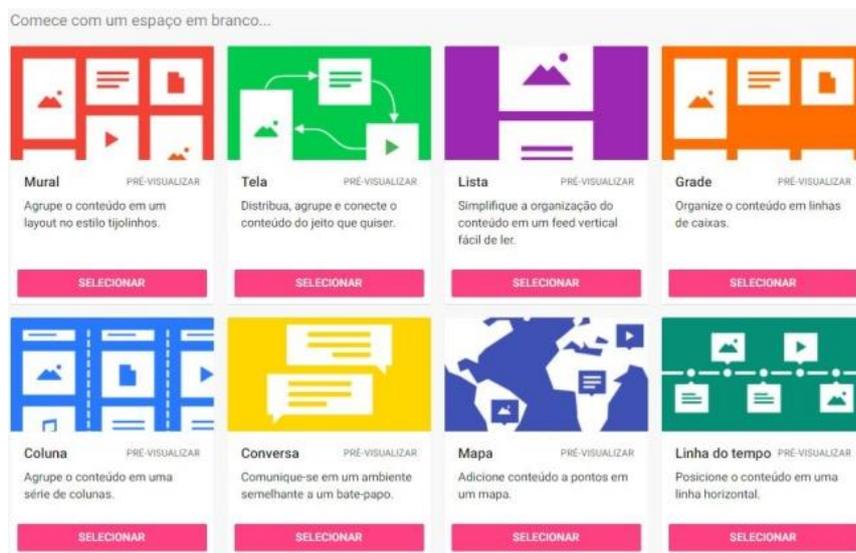
Após confirmar o perfil na plataforma, você já pode criar e gerenciar seus murais, denominados padlets. Na página inicial, há duas opções. Em “Criar um padlet”, é possível iniciar um quadro do zero, escolhendo entre mural, tela, lista, grade e outras formatações, enquanto em “Galeria” você encontra modelos prontos.



Tela inicial do Padlet. Fonte: André Dias/Reprodução

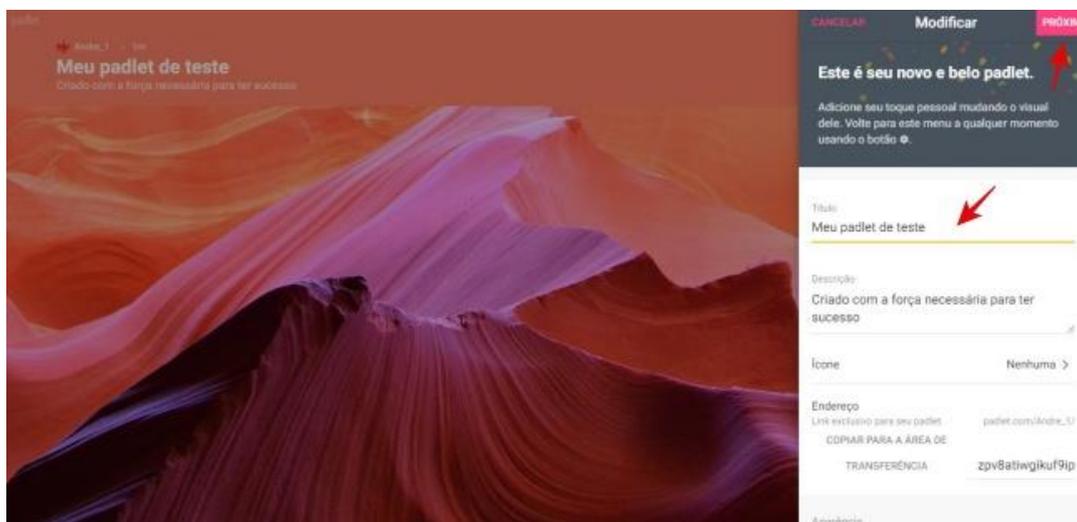
Veja como fazer um painel do zero.

1. Clique em “Criar um padlet” e escolha o quadro desejado. É possível ver o layout com mais detalhes clicando em “Pré-visualizar”. Após definir a melhor opção, clique em “Selecionar”.



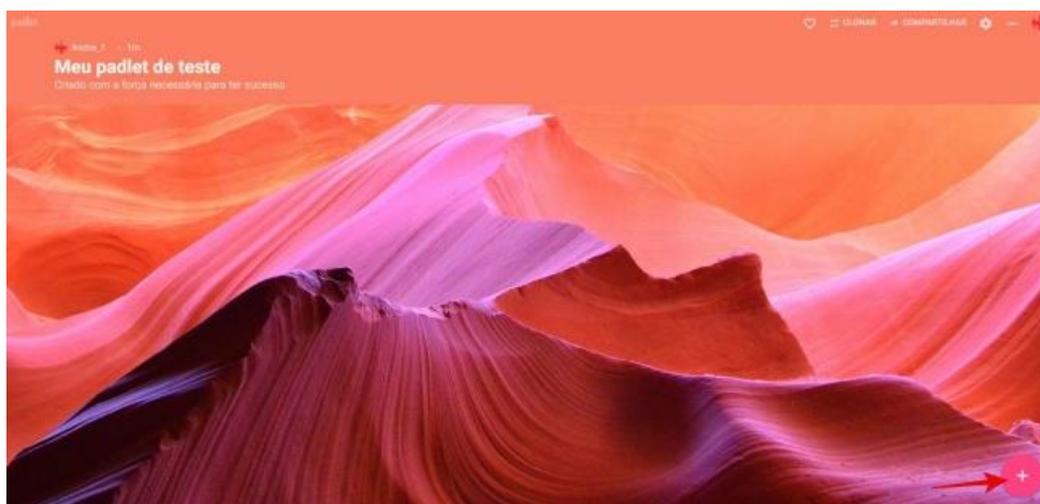
Opções de layouts para seu quadro. Fonte: André Dias/Reprodução

2. Na página seguinte, use o menu à direita para definir o nome do quadro, modificar a aparência e alterar em outras configurações. Clique em “Próxima” para finalizar.



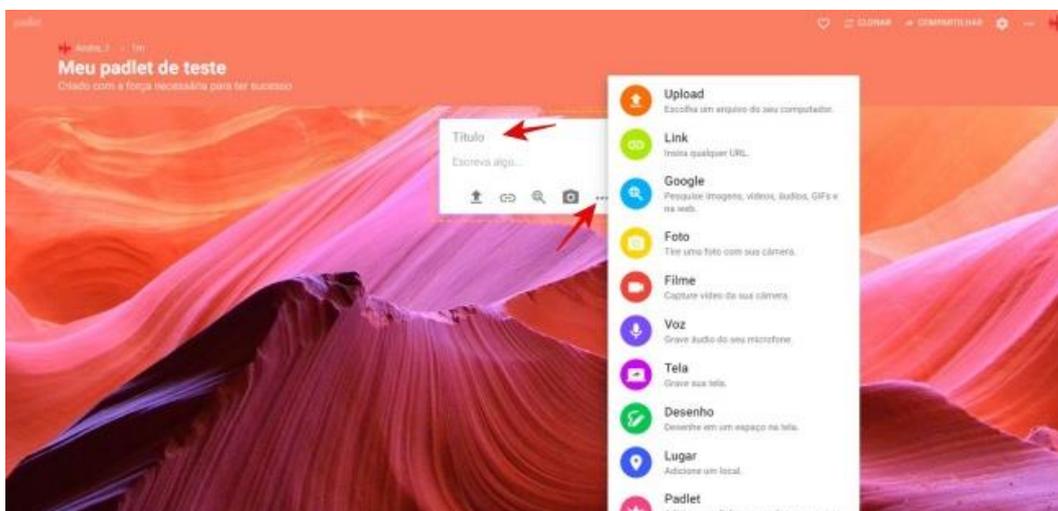
Configurando seu mural. Fonte: André Dias/Reprodução

3. Clique no ícone “+”, no canto direito inferior do quadro, para adicionar conteúdos a ele.



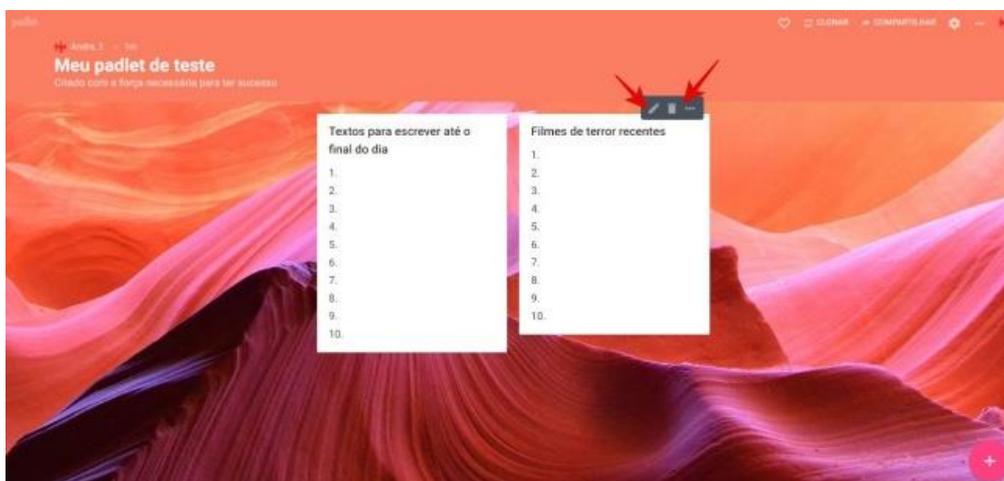
Adicione conteúdos ao padlet criado. Fonte: André Dias/Reprodução

4. Na janela que se abrir, insira um título para o item, links e fotos; ao clicar no ícone de três pontinhos, um novo menu estará disponível, permitindo a inserção de vários tipos de conteúdos, como áudio e localização.



Crie tarefas, lembretes, listas e o que mais quiser. Fonte: André Dias/Reprodução

5. Crie o padlet da forma desejada, inserindo tarefas a serem realizadas, lembretes, compromissos etc. Quando quiser editar o mural, é só clicar no ícone de edição. Para apagar o item, clique na lixeira.

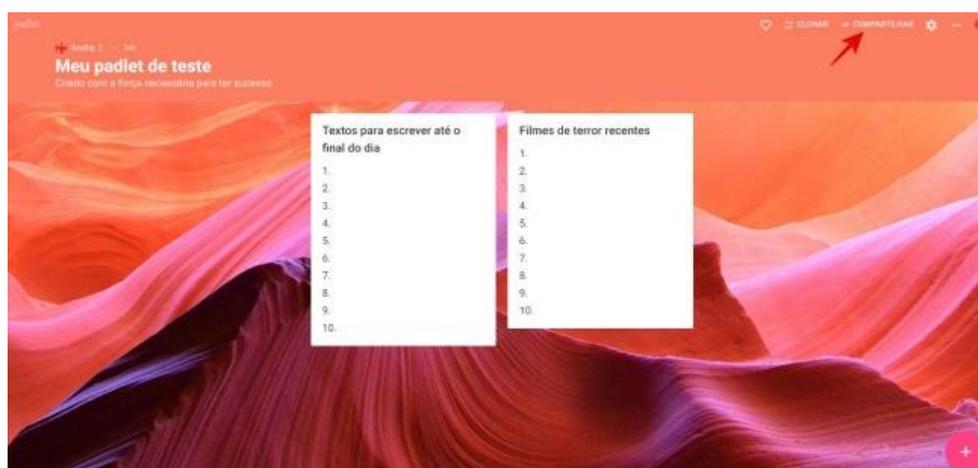


Use o menu para editar ou apagar os itens criados. Fonte: André Dias/Reprodução

Compartilhando padlets

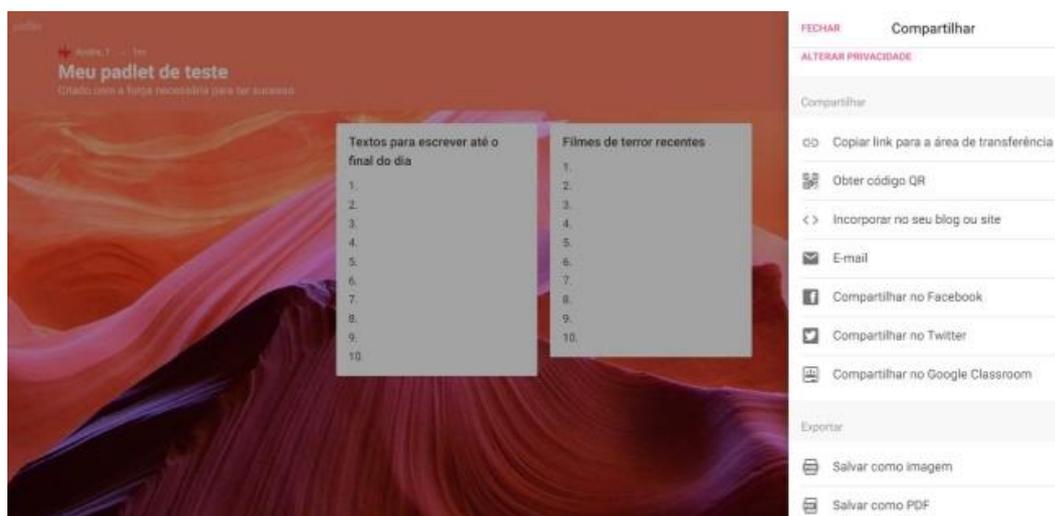
Está realizando alguma atividade em grupo na faculdade, precisa distribuir tarefas entre os colegas de trabalho ou quer apenas dividir sua agenda de compromissos ou lista de filmes preferidos com alguém? Siga estes passos:

1. Clique em “Compartilhar”, no alto da tela, à direita.



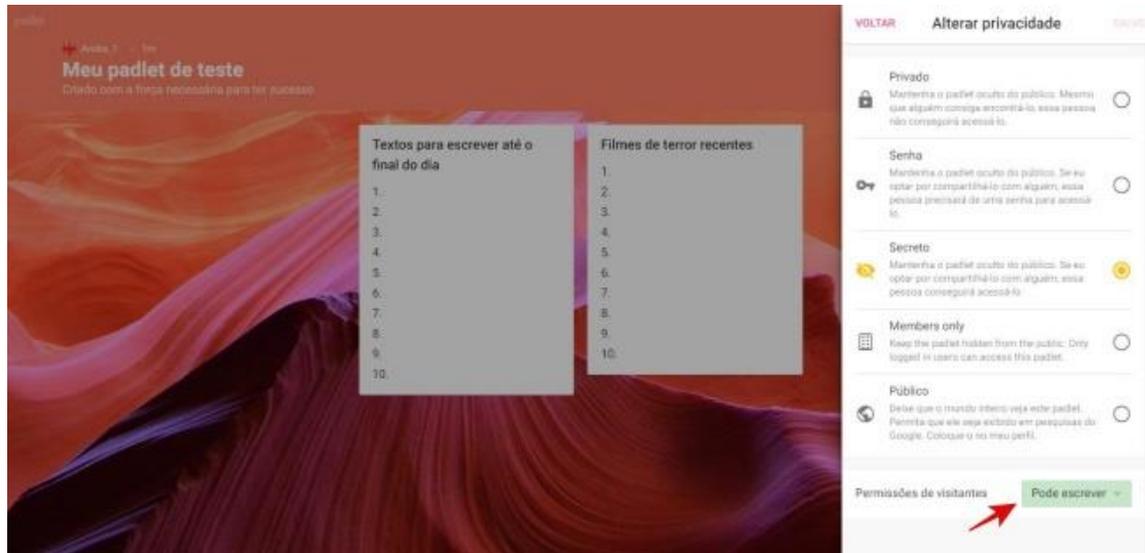
Compartilhar o padlet é fácil. Fonte: André Dias/Reprodução

2. O menu oferece compartilhamento com outros membros do Padlet, por QR Code, e-mail, link, Google Classroom, Twitter e Facebook. Escolha a opção que melhor atender suas necessidades e siga as instruções na tela.



Opções de compartilhamento. Fonte: André Dias/Reprodução

3. Ao convidar alguém para seu padlet, você pode permitir que a pessoa visualize o conteúdo ou faça edições nele. Clique em “Privacidade” e defina a opção desejada em “Permissões de visitantes”.



Você pode permitir que os convidados modifiquem seus quadros ou apenas os visualizem.

Fonte: André Dias/Reprodução

Essas são as funções mais básicas do Padlet. Com o tempo, você pode descobrir diversos outros recursos disponíveis.

Texto retirado do site: <https://www.tecmundo.com.br/software/214055-padlet-usar-ferramenta-tutorial-completo.htm>

ANEXO II:

CARTAZ

O cartaz é um gênero textual informativo que utiliza imagens, cores, texto e outros elementos gráficos para transmitir uma mensagem de maneira impactante e direta. Os cartazes são amplamente utilizados em diversos contextos, como publicidade, eventos, campanhas sociais, exposições, trabalhos escolares, manifestações e muito mais.

Um cartaz eficaz é projetado para atrair a atenção do público e transmitir informações de forma clara e concisa. Ele deve ser visualmente atraente, com uso adequado de cores, fontes (letras), imagens e outros elementos visuais para criar uma composição equilibrada e harmoniosa.

É importante considerar o público-alvo, o objetivo da comunicação e o contexto em que o cartaz será utilizado ao criar um design eficaz. Um bom cartaz pode gerar interesse, engajamento e ação por parte do público, tornando-se uma ferramenta poderosa na transmissão de mensagens e na promoção de eventos, produtos, serviços ou causas.

Os elementos essenciais de um cartaz incluem:

Título: O título é a parte central do cartaz, geralmente posicionado no topo e escrito em uma fonte (letra) chamativa. Ele deve resumir a mensagem principal do cartaz e chamar a atenção do público.

Imagens: As imagens desempenham um papel fundamental na comunicação visual do cartaz. Elas podem ser fotografias, ilustrações, gráficos ou outros elementos visuais que ajudem a transmitir a mensagem de forma impactante.

Texto: O texto no cartaz deve ser breve e objetivo. A escolha da fonte (letra), tamanho e estilo do texto também contribui para a estética geral do cartaz.

Cores: As cores desempenham um papel crucial na criação de impacto visual. A escolha das cores deve ser adequada ao propósito do cartaz, levando em consideração a legibilidade e a harmonia geral. As cores ajudam a atrair a atenção e transmitir a mensagem que se deseja.

Layout e organização: O layout do cartaz envolve a organização e a disposição dos elementos visuais. Um bom layout deve guiar o olhar do espectador de maneira clara e lógica, destacando as informações mais importantes e criando uma estrutura visual equilibrada.

Texto elaborado pela professora Jaqueline Maia

ANEXO III:

FICHA DA ATIVIDADE 1 HABILIDADES NA INTERNET

De que habilidades necessitamos para usar eficientemente computadores e a internet? A seguir, algumas sugestões. Tique o quadrado cuja habilidade você acredita ter. Deixe em branco as habilidades das quais não esteja seguro. Essas habilidades também são chamadas de *letramentos digitais*.

Eu posso...

- usar tecnologias digitais em meu cotidiano (ex.: um celular, um computador...)
- criar diversos tipos de textos *online* (ex.: *posts* para *blogs*, atualizações de *status*, *tuites*...)
- escrever mensagens *online* com desenvoltura e clareza de expressão
- reconhecer quando devo ou não usar *internetês* em minhas mensagens.
- criar um texto *online* com um número equilibrado de hiperlinks
- entender como o uso de hiperlinks pode influenciar a opinião de um leitor
- criar um mural de notícias multimídia
- encontrar imagens *online* de uso liberado
- produzir um *infográfico* (uma exibição de fatos e estatísticas sobre determinado tópico)
- entender como imagens *online* podem ser usadas para criar ou manipular opiniões
- combinar mídias (ex.: imagens, áudio e vídeo) em um produto digital
- criar um *avatar online* (personagem)
- criar um *game online* simples
- usar múltiplas mídias (imagens, áudio e vídeo) em um aparelho celular
- compartilhar artefatos multimídia (imagens, áudio e vídeo) *online*
- usar meus próprios dispositivos *online* para a aprendizagem
- reconhecer quando é adequado ou inadequado usar dispositivos móveis em classe
- entender o código HTML
- interpretar nuvens de palavras
- navegar em nuvens de *tags*
- usar vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas *online*
- entender pesquisa personalizada
- avaliar a informação que encontro *online*
- filtrar informação *online* para encontrar o que seja útil e relevante para meus objetivos
- lidar com as distrações digitais
- administrar minha(s) própria(s) identidade(s) *online*
- montar um *blog* pessoal
- lidar com pessoas ou situações *online* difíceis
- gerir minhas pegadas digitais
- entender e seguir uma imagem ou vídeo "viral"
- montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem
- colaborar com projetos coletivos *online* (ex.: *wikis*, sites de compartilhamento de fotos...)
- interpretar artefatos de mídia produzidos em diferentes contextos culturais
- entender e colaborar para um *meme* (uma ideia ou conceito difundido viralmente *online*, ex.: *LOLcats*)
- criar um *mashup* ou *remix* (um artefato de mídia criado pela combinação e/ou alteração de artefatos preexistentes)

ANEXO IV:

**FICHA DA ATIVIDADE 2
MEU EU DIGITAL****ESTUDANTE A**

Examine as perguntas a seguir e pense em que respostas daria. Agora faça as perguntas a seu [sua] parceiro[a] de dupla. Se você responder "sim" a alguma das perguntas, dê maiores detalhes.

1. A primeira coisa que você faz de manhã é checar seu *email*?
2. Quando vai sair, primeiro você checa a internet para ver sugestões?
3. Você compartilha suas fotos digitais *online* para que seus amigos e família as vejam?
4. Você usa seu cartão de crédito frequentemente em pagamentos *online*?
5. Você baixa ou compra música *online* com frequência?
6. Você lê *blogs* frequentemente?
7. Você posta comentários nos *blogs* de outras pessoas?
8. Você tem um *blog* pessoal e o atualiza com regularidade?

ESTUDANTE B

Examine as perguntas a seguir e pense em que respostas daria. Agora faça as perguntas a seu[sua] parceiro[a] de dupla. Se você responder "sim" a alguma das perguntas, dê maiores detalhes.

1. Você conversa *online* com amigos/colegas frequentemente?
2. Você compartilha frequentemente sites divertidos com amigos/colegas?
3. Você tem cinco ou mais amigos que tenha conhecido *online*?
4. Você conheceu seu[sua] parceiro[a] *online*?
5. Você já editou alguma entrada da Wikipédia?
6. Você usa seu celular principalmente para trocar mensagens?
7. Você acompanha as notícias *online*, em vez de lê-las em um jornal?
8. Você geralmente vê tv ao vivo, ou grava os programas que quer para vê-los mais tarde?

ANEXO V:**RELATO PESSOAL**

O **Relato Pessoal** é um gênero textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador.

Tal qual uma narração o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história.

Note que além de narrativo, o relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

De acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (emissor e o receptor), a linguagem utilizada no relato pessoal pode ser formal ou informal.

Observe que o relato possui uma função comunicativa muito importante na construção das subjetividades podendo ser nas modalidades: escrito ou oral.

Os relatos pessoais podem ser divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, livro, internet, redes sociais, dentre outros.

Relato Oral e Relato Escrito

Ainda que sejam textos que possuam a mesma função comunicativa, ou seja, de relatar um episódio relevante da vida do protagonista (narrador), os relatos pessoais podem surgir de maneira oral ou escrita.

A grande diferença entre as duas modalidades é certamente a linguagem empregada em cada uma delas.

Enquanto no relato oral notamos a presença da oralidade com uma linguagem mais descontraída, no relato escrito, a linguagem formal é utilizada seguindo as normas da língua como concordâncias, pontuação, ortografia, dentre outros.

É possível que um relato oral seja transformado em escrito por meio da técnica de transcrição da fala do protagonista.

Nesse caso, faz-se necessário organizar o texto e incluir pontuação, concordância e nalguns casos, substituir algumas expressões populares (por exemplo, gírias) que marcam oralidade do discurso.

Características

As principais características do relato pessoal são:

- Textos narrados em 1ª pessoa
- Verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado)
- Caráter subjetivo
- Experiências pessoais
- Presença de emissor e receptor

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>

ANEXO VI:**ENTREVISTA**

A entrevista é um gênero textual do campo jornalístico que possui grande circulação nas mídias digitais e costuma ser publicada em jornais e revistas. Tem como finalidade divulgar informações a respeito do entrevistado, quase sempre uma pessoa relevante do meio artístico, cultural, científico, político ou religioso. Mas, também pode partir de temas atuais, por exemplo. Neste caso, a partir do tema, o especialista é convidado a participar da entrevista. Este gênero pode ser reproduzido de maneira escrita e oral, a depender do meio de propagação.

Diferente dos gêneros notícia e reportagem, a entrevista é exclusivamente marcada pelo diálogo constante entre a pessoa que realiza perguntas, o entrevistador, e a pessoa que as responde, o entrevistado. Entretanto, uma entrevista, principalmente oral, não se resume a um ato mecânico em que alguém pergunta e alguém responde. O mais natural é que ela se dê de maneira fluida, espontânea, como em uma conversa do dia a dia, mas guiada pelo entrevistador que já elaborou, previamente, questões ou tópicos a serem considerados durante o momento do diálogo, que tende a ocorrer em turnos alternados de fala (quando ocorrer de maneira oral). Quando a entrevista acontece de maneira escrita, ela tende a ser mais direta e menos descontraída. É preciso sempre ter em mente que o contexto em que os participantes estão influencia no grau de formalidade da entrevista.

Para estruturar uma entrevista, antes de mais nada, é preciso definir seu tema ou a pessoa convidada. Caso a entrevista parta de um tema específico, é necessário que o produtor selecione a pessoa a ser entrevistada considerando o tema. Também é importante pesquisar sobre o assunto da entrevista, sobre o entrevistado e sua relação com o assunto. Para facilitar o processo de interlocução, o entrevistador deve elaborar questões claras e objetivas para perguntar à pessoa entrevistada que caibam na duração combinada do encontro entre os interlocutores.

Como em todo texto, é comum dar um título a uma entrevista. A escolha do título também deve ser objetiva: “Entrevista com” e nome da pessoa entrevistada. Pode-se inserir também o tema da entrevista na sequência.

Fonte: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa-o-genero-textual-entrevista/

ANEXO VII:

Escola Eustáquio Alves Santana

De boca em boca nos cantos do agora bairro de Parafuso, corre o boato de que ali viveu um homem elegante e sedutor que de tudo fez um pouco para o progresso da sua comunidade: delegado, carpinteiro, mestre de obras, orientador espiritual e *bon vivant*! Conta-se também que aprendeu uma oração tão poderosa que, ao desejar qualquer mulher, esta cairia imediatamente nos seus encantos. Figura real ou fictícia, seus feitos povoam a mente dos camaçarienses, a ponto de ter seus atos reconhecidos e valorizados no nome que empresta à escola da comunidade: Escola Municipal Eustáquio Alves Santana. E com essa fama, também colaborou de forma efetiva para povoar o bairro, tendo gerado mais de 10 filhos.

A busca por reconstituir os passos desse patrono tem sido uma grande empreitada daqueles que lutam orgulhosamente para que a identidade dessa comunidade seja preservada com a memória viva de indivíduos que fizeram e fazem a história do seu povo. O prédio onde hoje funciona a Escola Eustáquio Alves Santana, intitulado EMEAS, foi construído em 1998 justamente para esse fim, sendo o terreno onde se localiza uma doação da família do senhor Eustáquio. A instituição hoje se orgulha por ter tido seu bisneto como aluno, entre os anos de 2018 e 2019.

ANEXO VIII:



Guia para produção de vídeos com celular

Com este guia, esperamos contribuir para que seus vídeos gravados com celular tenham cada vez mais qualidade e, assim, as informações alcancem o público da forma como você deseja.

Existem muitas referências na internet acerca da produção caseira de vídeos. Selecionamos e editamos as principais dicas de materiais como esses, junto com nossa própria experiência de trabalho.

Você pode utilizar este guia como uma referência para não esquecer nenhum ponto importante na hora de produzir os seus vídeos.

Criando vídeos

Para fazer um vídeo com objetivo de compartilhar alguma informação, o primeiro passo é **planejar**, assim como fazemos para preparar uma aula presencial ou reunião.

Só que, no caso do vídeo, o planejamento gera a criação de um **roteiro**, e leva em conta a **linguagem audiovisual**, que é bem diferente de estar presencialmente com alguém conversando sobre algum tema.

Roteiro

1. O primeiro passo é definir o **objetivo** do vídeo e o seu **público** - isso vai fazer diferença na sua forma de falar e organizar as informações.
2. A partir disso, escreva os **tópicos** que você precisa abordar, pensando a melhor ordem para abordá-los. Isso ajuda a selecionar o que é mais importante e a organizar e encadear as ideias, estabelecendo a **ordem** em que você vai falar.
3. Depois, parta para a escrita do **roteiro**. Procure escrever de forma **objetiva**. O vídeo, em geral, tem uma duração bem menor do que uma reunião e demanda um tipo de atenção diferente.
4. **Forma do roteiro**: para produzir o texto, existem duas possibilidades que você deve avaliar, de acordo com a sua realidade:
 - a. **Roteiro detalhado** - Se estiver iniciando, uma boa prática é fazer um roteiro detalhado de tudo que deseja dizer. Isso vai ajudar a pensar a importância e a ordem que você quer dar às informações e evitar repetições desnecessárias.



b. **Tópicos resumidos** - Se estiver se sentindo à vontade com a gravação, escreva resumos breves dos tópicos que você não pode esquecer, pensando bem na ordem em que vai abordá-los. Na hora de falar, aborde os assuntos de forma objetiva.

5. Inicie o roteiro com o seu **nome** e sua **função**.
6. **Introduza** o tema que você vai tratar.
7. Quando for mudar de assunto, procure **ênfatizar** tópicos importantes e fazer um breve **resumo** do que já foi dito.
8. Quanto mais simples e espontâneo, melhor! Lembre que o objetivo é chegar no coração das pessoas. Pode contar exemplos, experiências, se emocionar.
9. Pense se gostaria de destacar certas **palavras** na imagem, ou inserir alguma **imagem** ou **ilustração** em algum ponto do vídeo e já indique esses destaques e inserções no seu roteiro (veja se o aplicativo de edição permite fazer isso).
10. Ao final, inclua uma **conclusão** ou finalização do assunto.
11. Leia o seu roteiro em voz alta para treinar e conferir o roteiro. Você já pode gravar, se quiser (veja antes as orientações de como gravar).
12. Verifique se as informações fazem sentido, se estão objetivas e em uma ordem adequada, se algo ficaria melhor dito de outra forma, se não houve hesitações ou repetições desnecessárias.
13. Veja se o tempo de duração está adequado. Para levar **informações objetivas** ao público, o ideal é que cada vídeo tenha uma média de até **5 minutos**. Dependendo da duração do vídeo, avalie se não seria melhor dividir em **subtópicos**, para favorecer a atenção e retenção das informações.
14. Caso o objetivo do vídeo seja uma discussão mais aprofundada, é possível chegar a 10 ou 15 minutos, mas lembre-se da objetividade: especialmente nesse caso, organize o vídeo de forma lógica e clara, com partes bem estabelecidas.

Gravação

Os principais elementos para uma boa gravação são: **luz**, **som**, **enquadramento** e a sua própria **preparação**.

Comece escolhendo o ambiente ou "cenário" onde você vai gravar. A **iluminação** e o **som** são os critérios mais importantes nesse momento.



Luz

1. Procure uma posição em que haja uma **fonte de luz** na sua **frente**, para iluminar o seu rosto. Uma fonte de luz atrás de você, como uma janela muito iluminada, vai gerar "contra-luz" (silhueta) ou "estourar" (gerar um brilho muito forte) na imagem.
2. Cuidado também para evitar a **sombra** do celular no seu rosto.
3. Se não tiver uma boa fonte de luz artificial, fique próximo a uma **janela**, com seu rosto voltado para ela. A luz natural é ótima para uma boa filmagem.
4. Se for usar um recurso como uma luminária, experimente direcioná-la para uma parede próxima a você. Assim a luz ficará mais suave, pois será **refletida** pela superfície da parede.
5. Se a gravação for ao ar livre, evitar de filmar com o sol muito forte. Em dia com sol, filme no início da manhã ou no final da tarde.

Som

1. Evite lugares com muito **barulho** ou muito eco.
2. Em geral, um ambiente mais vazio produz mais **eco**. Para reduzir o eco, procure um ambiente mais "cheio" ou "preencha" o ambiente que você escolheu: você pode utilizar tapetes, cortinas, caixas de papelão, almofadas, cobertores, especialmente nos cantos do cômodo. Isso ajudará a diminuir a reverberação do som nas paredes, que é a fonte do eco.
3. Procure fechar janelas e portas, para **evitar sons** de conversas, trânsito, obras, vento, etc. Também é bom desligar ventiladores e ar-condicionado. Verifique quais seriam os horários mais silenciosos no seu ambiente e priorize estes, se possível.
4. Se puder, use o **microfone** de um fone de ouvido. Isso irá melhorar a captação da sua voz e reduzir o ruído do ambiente. Faça o teste e perceba a diferença.
5. Ative o modo avião no celular, para que o recebimento de mensagens e ligações não atrapalhe a gravação.

Enquadramento e posição da câmera

1. Procure se possível gravar com a **câmera traseira** do celular. Em geral, essas câmeras possuem mais qualidade de imagem que as câmeras dianteiras (câmeras "de selfie").
2. Pense no **fundo**. Ele pode ser algo mais interessante que uma parede branca, mas que não gere distrações demais para o espectador.
3. Tente se **afastar** um pouco do fundo, para dar uma noção de **profundidade**, deixando clara a separação entre o primeiro plano (você) e o fundo.
4. Plataformas em que disponibilizamos os vídeos (tipo youtube) em geral trabalham com vídeos na **horizontal**. Então, se o seu objetivo **não** for postar na ferramenta "Stories" do Instagram, por exemplo, grave sempre na **horizontal**.
5. Procure deixar a câmera **no nível** dos seus olhos, nem gravando "de baixo", nem "de cima". Essas posições "de baixo" e "de cima" geram sentidos e percepções que não favorecem a compreensão e podem gerar desconforto ao assistir um vídeo.



6. Deixe um espaço sobre a sua cabeça, mas não muito. Com espaço demais, você vai parecer "afundado". Com espaço de "menos", vai parecer "apertado" na imagem.



7. Procure enquadrar-se usando o que chamamos de "**plano médio**", de forma a exibir os seus movimentos de mãos e braços enquanto explica o assunto, mas com certa proximidade do seu rosto.



8. Encontre uma forma de **fixar** o seu celular. Se não tiver um tripé próprio, você pode utilizar livros como apoio, ou produzir um suporte simples com garrafa PET ou rolo de papel higiênico ou papel toalha. Veja alguns exemplos neste tutorial: <https://youtu.be/o5JOBwsPrGU>

Preparação

1. Antes de começar a gravar limpe a **lente** da câmera do seu celular.
2. **Ensaie!** Falar para a câmera pode ser algo intimidante, e treinar ajuda a diminuir o nervoso e aumentar o seu conforto. Procure falar com naturalidade! O ensaio vai te ajudar nisso.
3. Você pode **dividir** o seu roteiro em partes menores para fazer vídeos mais curtos, gravando aos poucos, concluindo uma ideia antes de passar para a próxima e depois juntas no aplicativo de edição. Assim, pode ir ensaiando e gravando aos poucos, se desejar.
4. Escolha uma roupa adequada e confortável.

Ação!

1. Ao falar, olhe para a lente do celular, aquela "bolinha" onde fica a câmera. Assim o seu olhar vai estar direcionado para o seu "público".



2. Procure falar de forma **natural, pausada e clara**.
3. Conclua suas frases, deixando **espaços** entre os assuntos. Isso também facilita os cortes na edição, caso seja necessário editar.
4. Se for editar o seu vídeo, você pode gravar mais de uma opção de cada trecho e selecionar os trechos que tenham ficado melhores.

"Fiz isso tudo e não ficou legal!"

Pode ser que você veja o vídeo gravado e perceba que poderia aprimorar detalhes como a ordem das informações, o enquadramento, a luz, o som, a sua "atuação" no vídeo, o direcionamento do olhar, a postura, a expressão facial.

Veja o vídeo, confira de novo este Guia e perceba o que pode melhorar. Faça os ajustes necessários e grave de novo, modificando esses pontos. É normal refazer algumas vezes uma gravação até que fique como desejada.

Edição

1. Se outra pessoa for editar o seu vídeo, **compartilhe** o seu **roteiro** com ela e as indicações de **palavras** a destacar e sugestões de **imagens** a inserir ao longo do seu vídeo.
2. Se você for editar o vídeo, temos algumas dicas de aplicativos para edição de vídeos em celular:
 - Splice
 - InShot
 - VivaCut (conta gratuita permite fazer vídeos de até 5 minutos e coloca marca do aplicativo na imagem)
 - Film Maker pro
 - Videorama
 - Viva Video
3. Para editar vídeos no computador, experimente o programa Kdenlive, que é um software livre: <https://kdenlive.org>

Elaboração: Cynthia Dias - NUTED/CODEMATES/EPSJV

Colaboração: NUTED/CODEMATES/EPSJV

ANEXO IX:

O que é um podcast?

Para você que quer saber o que é podcast, vamos elucidar o conceito, que é algo bem simples: o podcast é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a um rádio. A diferença é que fica disponível para que o consumidor escute quando quiser, não é um programa ao vivo. Além disso, o conteúdo é criado sob demanda.

Podemos dizer que os podcasts têm como base o conceito de audio marketing, representando uma boa oportunidade de comunicação, com a proposta de levar mais informação, educar o público, além de produzir materiais que sejam criativos e entretendam o público, em formato de áudio.

Hoje, é muito fácil encontrar podcasts sobre diversos temas em sites e plataformas de áudio, ou seja, é algo que tem cada vez mais fácil acesso para o consumidor.

Para que serve um podcast?

Agora que você já sabe o que é podcast, vamos entrar especificamente no ponto em que apresentamos o seu propósito, ou seja, para que ele serve. Veja a seguir alguns tópicos relacionados com o seu objetivo.

Compartilhar conteúdo

Podemos dizer que o principal objetivo do podcast é compartilhar conteúdo, simples assim! Na prática, escolhe-se um tema e cria-se um programa ou um episódio para compartilhar o que se sabe sobre esse assunto.

Os podcasts são muito bons para quem tem uma rotina intensa, pois é possível ouvi-lo a qualquer hora do dia, muito diferente de vídeos e textos, em que é preciso parar um tempo e focar a atenção somente no material.

Como ouvir um podcast?

Sabendo do potencial de um podcast, fica a pergunta: como ouvir? Há diversas maneiras de fazer isso. Criamos uma lista rápida para você entender quais são elas!

Ouvir online no site de quem está oferecendo o podcast

É possível ouvir um episódio do podcast escolhido de maneira online, acessando o site do negócio que o fornece, entrando na página de podcasts, que muitas vezes está no blog, e dar o play.

A única limitação dessa opção é que não é possível ouvir offline, pois o dispositivo precisa estar conectado na internet para que o áudio possa carregar e ser tocado.

Plataformas de áudio

Outra maneira muito comum de ouvir um podcast é nas plataformas de áudio, pois muitos deles são disponibilizados por lá. Estamos falando do Spotify, Sound Cloud, dentre outras plataformas.

Algumas oferecem, inclusive, a possibilidade de baixar o episódio no computador ou no smartphone para ouvi-lo offline. Geralmente, isso depende da aquisição de uma conta premium.

Por que escutar podcast?

Para aprofundar um pouco mais no assunto, listamos os motivos que tornam o podcast um formato tão atrativo. Confira a seguir!

Ouçã em qualquer lugar

O podcast pode ser escutado em qualquer lugar, basta colocar os fones de ouvido e ouvir pelo celular. É uma ótima pedida para aproveitar um tempo que a princípio está sendo desperdiçado ou fazendo alguma atividade entediante, tal como lavar louças, por exemplo.

Um podcast pode ser ouvido no trânsito, durante exercícios físicos na academia, enquanto se faz a arrumação da casa, na cama, no horário de descanso, enquanto estamos na espera de algum compromisso, dentre muitas outras possibilidades.

São de graça

Outro bom motivo para escutar um podcast é porque é um conteúdo gratuito.

Quer coisa melhor do que estudar sobre um assunto sem pagar nada por isso? A maioria dos podcasts que existem hoje são disponibilizados dessa forma, basta apenas apertar o botão de play para ouvi-lo.

Além disso, eles não costumam ter propagandas inesperadas que interrompem o conteúdo no meio causando aquele incômodo que já conhecemos quando estamos vendo vídeos, por exemplo.

Fonte: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/o-que-e-podcast/>