



Laryssa Amaro Naumann Pereira Dias

**Multiletramentos na sala de aula:
entre a intuição e a intencionalidade**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Magda Pischetola

Rio de Janeiro

Abril de 2016



Laryssa Amaro Naumann Pereira Dias

**“Multiletramentos na sala de aula:
entre a intuição e a intencionalidade”.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Magda Pischetola

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Maria Aparecida Campos Mamede Neves

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Uerj

Profª Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 01/04/ 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e dos orientadores.

Laryssa Amaro Naumann Pereira Dias

Bacharela e Licenciada em Letras, habilitação Língua Portuguesa e Literaturas.

Ficha Catalográfica

Dias, Laryssa Amaro Naumann Pereira

Multiletramentos na sala de aula : entre a intuição e a intencionalidade / Laryssa Amaro Naumann ; orientadora: Magda Pischetola. – 2016.

100 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Multiletramentos. 3. Autoria. 4. Cultura digital. 5. Escola. 6. Práticas em sala de aula. I. Pischetola, Magda. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À Professora Orientadora Magda Pischetola pela presença em todos os momentos, pela dedicação absoluta aos seus orientandos, por sua inteligência e sabedoria e pela capacidade de compartilhá-la tão afetuosamente com todos nós.

Ao CNPq, Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, funcionários e corpo docente, pela ajuda e ensinamentos.

Às professoras que participaram da Comissão examinadora, pelas contribuições ao trabalho.

Às Professoras Maria Aparecida Mamede e Maria Luiza Oswald por terem aceito participar da banca e pela leitura e valiosas contribuições para este trabalho.

A Professora Zena Eisenberg por todo o ensinamento e pelo olhar acolhedor nos mais difíceis momentos. Ao Professor Marcelo Andrade por compartilhar sua sabedoria de maneira tão fraternal. Aos dois por terem feito de mim uma professora melhor com os seus exemplos.

Às alunas e aos alunos que participaram da pesquisa e compartilharam suas salas de aula comigo e, em especial, àqueles que estiveram presentes e ajudaram a construir as atividades da oficina.

Às diretoras e coordenadoras que me receberam nas escolas e, especialmente, às professoras que compartilharam comigo as salas de aula e seu trabalho durante os períodos de observação.

Aos colegas do grupo de pesquisa que contribuíram enormemente para a construção desse trabalho e, especialmente, ao João Paulo Cabrera que dividiu não só a pesquisa, mas as angústias do mestrado..

Aos amigos do curso Rômulo, Jessica, Carolyna, Roberta e Elio, sem os quais eu não teria sido tão feliz e nem teria conseguido lidar com as burocracias e angústias (da vida) do mestrando.

À minha família que suportou minha ausência e meu mau humor. Especialmente minha mãe, Moema, minha tchuca, Catia, minha irmã, Adriana, minha outra irmã, Simone, e meus afilhados, Anna Luísa e Heitor, que me dão muitos momentos de alegria.

À Veronika que desde a infância esteve ao meu lado e aceitou ficar ainda mais perto durante o último ano deste mestrado e aturou não só minhas crises como contribuiu para minha formação com longas e carinhosas conversas.

Aos meus professores de toda a vida, especialmente Diogo Pinheiro que me ensinou a ser professora de Língua Portuguesa.

Aos meus queridos amigos de profissão e de vida, Hilton Marcos, Guilherme Babo, Cayo Franco, Victor Figueiredo, Ingrid Mattos, André Uzêda e Daiane Crivelaro, que não poupam esforços para me ensinar a ser.

Resumo

Dias, Laryssa Amaro Naumann Pereira; Pischetola, Magda. **Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e a intencionalidade**. Rio de Janeiro, 2016. 100 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Na perspectiva da pedagogia sócio-histórica, o homem é um ser autoral, autônomo e social. Em termos atuais, as habilidades voltadas para os multiletramentos podem potencializar essas características. Procuramos, pois, ao longo desta pesquisa, perceber como a escola tem se relacionado com o ensino e aprendizagem dessas habilidades. Investigamos as atividades que professores de Ensino Fundamental de oito escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro propõem em sala de aula para realizar essa ponte. Os procedimentos metodológicos adotados foram: i) entrevistas semiestruturadas realizadas, com o apoio do grupo de pesquisa, com 64 professores; ii) observação participante de práticas de quatro professores de duas escolas. Notamos que os professores entendem, de modo geral, o uso das tecnologias apenas como uma ferramenta facilitadora de suas práticas tradicionais e que apenas nove professores apresentaram familiaridade com o termo letramento. Uma minoria traz em suas falas experiências visando desenvolver atividades voltadas para os multiletramentos. Também, com as observações, verificamos o uso pouco frequente das tecnologias em sala de aula. Há, porém, uma intuição, por parte dos professores, da importância de seu uso, mas, na maioria dos casos, o professor encontra muitas dificuldades (a ausência da internet, a questão do tempo e a sua própria formação) em incorporar o ensino de habilidades em torno do uso das tecnologias digitais de forma intencional a suas práticas e objetivos de ensino. Por fim, trazemos os relatos de intervenções voltadas para os multiletramentos que ocorreram, ao longo do último ano da pesquisa.

Palavras-chave

Multiletramentos; Autoria; Cultura digital; Escola; Práticas em sala de aula.

Abstract

Dias, Laryssa Amaro Naumann Pereira; Pischetola, Magda. (Advisor) **Multiliteracy in the classroom: between intuition and intention.** Rio de Janeiro, 2016. 100p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

From the perspective of socio-historical pedagogy, the man is a being which is characterized by authorship, autonomy and sociality. Nowadays, the skills comprised in the development of multiliteracies can enhance these features. In this research, we analyze how the school has been involved into the teaching and learning of these skills. We investigate the activities of elementary school teachers from eight public schools of the city of Rio de Janeiro, Brazil. The methodology is based on a qualitative approach, with the use of the following tools: i) semi-structured interviews conducted with 64 teachers; ii) participant observation of four teachers from two schools. Overall, our findings suggest that the teachers understand the use of technologies, merely, as a facilitating tool for their traditional practices. Main evidence comes from the fact that only nine teachers showed familiarity with the term “literacy”. A minority of participants indicated experiences and activities aimed at developing the multiliteracies skills. Moreover, almost no use of technology was observed in the classrooms, although a recurrent theme in the interviews was a clear intuition of the importance of its use. The teachers reported about their difficulties, due to the lack of a good connection to the Internet, the shortage of time and their own training, which did not provide them with skills for the use of digital technologies. These results give important insights into the general lack of intentionality of their practices and objectives. Finally, we report the interventions focused on the multiliteracies that have occurred over the last year of the survey, both with teachers and students.

Keywords

Multiliteracy; Authorship; Digital culture; School; Teaching practice.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1 Leitura de mundo e mediação na cultura digital	16
1.1. Concepção de homem como ser autoral, autônomo e social no século XXI	16
1.2. As múltiplas definições para o termo letramento – a leitura de mundo na cultura digital	18
1.3. As contribuições de Paul Gee	22
1.4. A importância não só da leitura crítica como da produção de múltiplos textos na cultura digital	26
1.5. A centralidade da medição do professor na pedagogia dos multiletramentos	31
2 A pesquisa	36
2.1. Os objetivos e a metodologia	36
2.2. Contextualização sócio-histórica das escolas e breve perfil do campo	39
2.3. As etapas da pesquisa: relato detalhado das ações no campo	41
3 Análise de dados	44
3.1. Conceito de letramento nesse contexto	44
3.2. A leitura e a produção – relato das práticas	55
3.3. As atividades em sala: a leitura crítica e a produção	59
3.4. A questão da formação dos professores	69
4 Práticas de Multiletramentos: quando a pesquisa vira intervenção	74
4.1. Oficina de <i>web-rádio</i> com os alunos no campo	74
4.1.1. Discussão sobre autoria – primeiro dia da oficina	75
4.1.2. A atividade de sociometria	78
4.1.3. Sobre o processo e o produto: <i>web-rádio</i>	80
4.2. Oficina de podcast com os professores do campo	81

4.3. Da pesquisa à sala de aula: relato de experiência docente no último ano da pesquisa	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	96
ANEXO I– Termo de CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
ANEXO II – Termo para participação da Oficina	99
ANEXO III – Guia para Entrevista Semi-estruturada com professores	100

Lista de Quadros

Quadro 1 – Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Ana Cristina	63
Quadro 2– Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Raquel	64
Quadro 3 – Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Clarice.	65
Quadro 4 – Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Hilda.....	66

Lista de Figuras

Figura 1 – Representação gráfica das respostas dos entrevistados com respeito ao termo "letramento".	47
Figura 2– Representação gráfica das práticas de sala de aula relatadas por 63 professores	57
Figura 3 – Representação gráfica da visão do professor acerca das habilidades de pesquisa dos alunos	58
Figura 4– Formação de professores em cursos específicos envolvendo mídias.....	72

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Ocorrência das palavras letramento e leitura nos PCNs.....	45
Tabela 2 – Tabela com dados da relação entre letramento e mídia.	47
Tabela 3 – Sociometria com os alunos e as alunas participantes da Oficina.....	78

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de dois anos de estudo e pesquisa realizados em torno da produção na cultura digital e, especialmente, sobre as suas implicações e relações com a área de Educação. Os dados que serão aqui apresentados e que contribuem para as nossas reflexões foram coletados em pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec), sob orientação de Professora Doutora Magda Pischetola. Dessa pesquisa, coube a mim – por interesse e afinidade com a minha formação em Letras – o aprofundamento em torno da temática do “letramento digital” ou como, no decorrer do trabalho, optamos por chamar de “multiletramentos”.

Ao longo do primeiro capítulo, procuramos esclarecer a concepção de homem que move nossa pesquisa, bem como o modo como entendemos que esse ser pode se inserir na cultura digital. Desse modo, propomos algumas reflexões em torno da importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula a fim de promover uma inclusão que não passe somente pelo acesso aos aparatos tecnológicos. Entendemos, pois, em diálogo com Paul Gee que as habilidades necessárias para a formação de seres críticos e autônomos não são desenvolvidas na maioria das escolas. Diante disso, trazemos para esse trabalho algumas contribuições propostas pelo autor e salientamos, dentre as habilidades pertinentes, que não só a leitura crítica como a autoria – a produção – são fundamentais para que os jovens se insiram e possam transformar a realidade.

Após o desenvolvimento desse suporte teórico, no segundo capítulo, apresentamos a pesquisa e o campo. Vale destacar que, dada a centralidade da figura do professor e em diálogo com outras pesquisas, percebemos que, muitas vezes, o professor não consegue assumir sua responsabilidade em torno dos multiletramentos devido, em muitos casos, a precariedade da formação oferecida pelas universidades nesse sentido. Por outro lado, os professores, ainda que de forma intuitiva, entendem a importância de se inserir, de algum modo, as tecnologias no cotidiano das salas de aula.

Já de posse dessas informações, partimos, no terceiro capítulo, para a apresentação e análise de dados da recente pesquisa realizada pelo grupo ForTec – Grupode Pesquisa em Formação Docente e Tecnologias do PPGE PUC-Rio. Com 64 entrevistados, procuramos perceber como esses professores conceituam o termo letramento, como

relacionam o letramento às tecnologias digitais e como relatam suas práticas envolvendo as mais diversas mídias - multiletramentos. Após as entrevistas com esses professores, selecionamos duas escolas como nosso campo de pesquisa para a construção desta dissertação – em diálogo constante, como será possível perceber adiante, com as atividades realizadas pelo ForTec. Fizemos observações de aulas, a fim de focar nas atividades propostas pelos professores, das seguintes disciplinas: história e português, na escola 1; e ciências e português, na escola 2. A apresentação dessas observações dar-se-á em diálogo com a obra de Paul Gee, autor que, como veremos adiante, a partir da análise dos processos de aprendizagem em “grupos de afinidades” e em “bons videogames”, nos traz reflexões bastante interessantes em torno do papel da escola nos dias de atuais.

Em seguida, no quarto capítulo, procuramos trazer algumas experiências vivenciadas na prática em torno de multiletramentos, tanto no campo em questão – as Escolas Municipais envolvidas – quanto na sala de aula em que a pesquisadora-professora se insere, que não faz parte diretamente do campo pesquisado, mas que certamente sofreu influências e influenciou esta pesquisa. Assim, apresentaremos a metodologia e os dados coletados em duas oficinas realizadas pelo grupo de pesquisa, como contrapartida às escolas participantes da pesquisa. A primeira das oficinas ocorreu no ambiente escolar envolvendo os alunos em uma discussão sobre autoria e a criação coletiva de uma *web-rádio*. A segunda, já em contexto de formação continuada, ocorreu com os professores (de todas as escolas envolvidas na pesquisa) na PUC-Rio – destacaremos a oficina de produção de um *podcast* de um minuto que pode funcionar como um tutorial para a produção de *web-rádios* escolares. Por último, traremos um relato de experiência vivida em sala de aula pela pesquisadora ao longo do último ano da pesquisa.

Para concluir, relacionamos as partes desse processo procurando contribuir de algum modo para o pensamento em torno do ensino das atividades de letramento na cultura digital e buscamos gerar reflexões em relação ao papel da escola e do professor nos dias atuais.

1

Leitura de mundo e mediação na cultura digital

1.1. Concepção de homem como ser autoral, autônomo e social no século XXI

Nossa pesquisa procurar estar em diálogo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, percebemos que a educação, assim como o comportamento linguístico, é um produto social. Entendemos, pois, que há uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, em que um transforma o outro enquanto é transformado. Assim, a educação é o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). É preciso que, brevemente, façamos a discussão em torno de nossa concepção de homem enquanto ser autoral, autônomo e social e também uma contextualização de como percebemos a sociedade imersa na cultura digital. Assim, poderemos estabelecer uma relação entre a escola, entendida como local principal de educação formal na sociedade capitalista – encarando certa centralidade do papel do professor – e o seu papel de propiciar o desenvolvimento de habilidades em torno do letramento digital.

Como afirma Lemos (2009), a cibercultura instaura uma estrutura midiática sem igual na história da humanidade, na qual, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informações em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural, ou “massiva” – como outros autores procuram chamar. Há de se considerar que os meios para produzir na cultura contemporânea são mais acessíveis do que em outras épocas. É claro que o termo “acessível” pode ser problematizado por diversos vieses, apontamos alguns: i) as diversas classes sociais têm acesso a *hardwares* de melhor ou pior qualidade dado seu poder de consumo – limitando ou ampliando seu poder de produção; ii) de modo geral, as pessoas têm conhecimentos diferentes em relação ao uso de *hardwares* e *softwares* criando uma nova forma de desigualdade em relação à produção de conteúdo. Desse modo, notamos que a cibercultura possibilita uma troca crescente entre produtores e consumidores de informação. Quando nos preocupamos com a discussão em torno dos multiletramentos e

do letramento digital estamos querendo discutir de que modo a escola pode intervir para aplacar a desigualdade no acesso, na produção e na difusão de novos conhecimentos.

A nossa preocupação não está apenas, pois, em problematizar o modo como os estudantes estão adquirindo conhecimentos na cultura digital, mas, sobretudo, em refletir como a escola e os professores contribuem para a formação desses sujeitos em relação ao protagonismo que esses podem assumir a respeito da produção de conhecimento e conteúdo em diversos gêneros e meios digitais. É importante destacarmos e valorizarmos, por exemplo, a potência que existe na organização político-social dos indivíduos através das redes sociais digitais. Segundo Castells (2013), os movimentos que nascem desses espaços, como *Occupy Wall Street* e as jornadas de junho de 2013 no Brasil, muitas vezes valorizam a *autonomia* dos indivíduos e do próprio movimento, rejeitando toda uma organização formal. Trata-se, portanto, de uma *nova forma de pensar o fazer político*. Essa “nova forma” nasce de questões já discutidas há muitos anos, mas que ganham potência e são viabilizadas por possíveis usos da internet, uma vez que ela propicia a *colaboração*, a quebra de hierarquias e a solidariedade. Há, pois, um aspecto comunitário em que predomina certa valorização da *criatividade*. Há um *protagonismo* dos indivíduos. Questionamo-nos como a escola tem contribuído para potencializar a formação de cidadãos autônomos, que pensem uma nova forma do fazer político, que trabalhem com colaboração e de forma criativa e que, sobretudo, sejam protagonistas em suas vidas e comunidades.

Além disso, é preciso ressaltar que a escola não pode ser vista como a preparação para a vida política dos estudantes, ela precisa ser encarada como um dos elementos da própria vida política em si. Nesse sentido, a escola deverá ser um ambiente que em suas atividades cotidianas valorize a autonomia, a colaboração, a criatividade e a motivação de todos os indivíduos que ali atuam. Segundo Beherens (2000), emerge um paradigma da prática pedagógica cujo ensino deve superar a reprodução para a produção de conhecimento, visando tanto à transformação social quanto à superação da fragmentação do próprio conhecimento e do ser humano. Assim,

Trata-se, em verdade, de pesquisar maneiras de reterritorializar e reinventar a discussão em torno de tecnologia, liberdade e transformação social que deve nortear uma educação crítica e uma informática cidadã, da mesma forma que o funcionamento do poder se reinventa como 2.0, 3.0, 4.0... (BUZATO, 2009, p.298).

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que os professores reconhecem a necessidade do uso das tecnologias em sala de aula e notamos, por exemplo, um predomínio de falas que apontam para a necessidade de tornar a sala de aula um espaço mais atraente, como veremos mais adiante na análise de dados. Certamente, a escola é um espaço de diálogo entre as diferentes gerações e a preocupação de o professor – independente de sua idade – se aproximar da realidade dos estudantes é extremamente válida. Porém, nosso entendimento é de que a tecnologia em sala de aula não pode ser encarada somente como uma ferramenta. Seu uso, portanto, é fundamental para inserção de jovens e adultos na cultura digital. Assim, percebemos que a formação do professor deveria abranger um uso das tecnologias digitais – especialmente pensando na internet – que vise promover não somente o seu protagonismo (através da produção de conhecimentos e conteúdos), bem como dos alunos e alunas.

Em consonância com o exposto e em diálogo com a postura de Pacheco e Pacheco (2014) e Freire (2014), apontamos para três aspectos fundamentais para o desenvolvimento do protagonismo:

- a) as práticas pedagógicas não podem ser dissociadas da vida cotidiana das pessoas;
- b) as transformações que são esperadas nas práticas dos alunos devem ser as mesmas esperadas nas práticas dos professores;
- c) o professor aprende ao mesmo tempo em que aprende o aluno.

Entendemos, portanto, que só poderemos pensar em jovens autônomos, colaboradores, criativos e motivados quando professores buscarem desenvolver em seu ambiente de trabalho essas características. Infelizmente, a realidade brasileira nem sempre contribui como um espaço fecundo para o desenvolvimento natural desses anseios, de modo que percebemos nas práticas formativas dos professores espaços para a valorização desses aspectos.

1.2.

As múltiplas definições para o termo letramento – a leitura de mundo na cultura digital

Muitos autores (BEVILAQUA, 2013; FERRERO, 2011; CHATIER, 2010; DALEY, 2010; GASQUE, 2010; PICOLLI, 2010; SOARES, 2004; SOARES, 2002) se debruçam sobre o estudo e a definição de letramento. Vale notar que essa questão é ampla no debate internacional e, de certa forma, faz parte da constituição do próprio campo da

Educação. A primeira distinção, como apontam Cope e Kalantzis (2009), está entre pesquisadores que trabalham sob a perspectiva do *letramento autônomo* e aqueles que operam com o conceito do *letramento ideológico*. A primeira visão tem como objeto o ensino-aprendizagem de habilidades e é fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento. Já pelo segundo grupo, o letramento é encarado como uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra.

Na perspectiva do conceito do letramento ideológico há uma segunda questão envolvendo a pretensa dualidade existente entre os “novos estudos do letramento” (*NLS – New Literacy Studies*) e os “multiletramentos”. O primeiro grupo está centrado na “prática de letramento” e nos “eventos de letramento”, enquanto o segundo opera com o conceito “design de sentidos”. Para Bevilaqua (2014), esses dois grupos apresentam mais aproximações do que distinções, sendo que os pesquisadores inseridos no *NLS* enfocam mais nas questões teóricas, no estudo sobre o letramento, e os pesquisadores de “multiletramentos” trabalham, geralmente, com pesquisas que focam no ensino. Para a autora, o diálogo entre as duas correntes faz-se necessário e só pode contribuir para o avanço das pesquisas sobre o letramento na área da Educação.

Vale destacar que os conceitos de “novos letramentos” e “multiletramentos” nascem a partir da necessidade de dar conta das práticas sociais envolvendo a cultura digital (BUCKINGHAM, 2010). Segundo Chatier (2010), podemos ver como o conceito de letramento foi se modificando conforme as práticas e as tecnologias se transformaram ao longo da história. Desse modo, diante das novas tecnologias de informação e comunicação e das novas práticas sociais que elas agregam ao comportamento dos indivíduos, surge a necessidade de debatermos o conceito de multiletramentos (BAULER, 2011; BEVILAQUA, 2013; RIBEIRO, 2013; ROJO; ALMEIDA, 2012; SOARES, 2002). Assim, nas palavras de Bauler:

é preciso notar que os letramentos devem ser entendidos como práticas sociais em que os indivíduos se engajam cotidianamente por meio de comunidades interpretativas, instituições e outros modos de agir discursivamente através da linguagem. Devido à sua natureza social e variada, os letramentos devem ser considerados em suas multimodalidades, incluindo aí não só o texto escrito, mas todas as formas semióticas de construção de significado (BAULER, 2011, p. 7).

Dialogam com essa perspectiva autores que pensam que as práticas sociais que ocorrem na internet exigem novos níveis de escrita e leitura (OSWALD, 2010). Há de se considerar que a cultura digital altera as práticas sociais, inclusive, as de leitura e escrita. Segundo Magda Soares (2002), a cultura do texto eletrônico carrega em si certa

instabilidade. A autora afirma que o texto eletrônico não é estável porque os leitores podem interferir neles, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental por ser mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade do que é produzido e difundido.

A partir dessas considerações, nos questionamos como a escola e os professores lidam com essas questões. O estudante-leitor-autor-produtor está consciente dessa instabilidade dos textos ou ainda continua tendo uma visão muito canônica, quase institucional, dos textos sendo quase obrigado a aceitar o que está escrito como verdade? Quando abrimos esse questionamento, estamos querendo refletir sobre que novas habilidades político-sociais – e aqui incluímos a leitura e a escrita – são essas as exigidas pela cultura digital.

Como apontam alguns autores (BARRETO, 2011; PISCHETOLA, 2012), as políticas públicas envolvendo as tecnologias digitais, muitas vezes, valorizam o uso da tecnologia pelo próprio uso, enfocando a aquisição de conteúdos e de informações e retirando o caráter humano desse processo, sem transformar, significativamente, o ensino e aprendizagem e as práticas sociais. Nesse cenário, alguns autores propõem a desmistificação do uso das tecnologias na sala de aula. Há de se perceber, que pontuamos “na sala de aula”, porque nosso enfoque é nos usos que cursos presenciais podem fazer das tecnologias. Trata-se, portanto, de fortalecer os sujeitos nos movimentos de ver, dizer e ouvir de lugares diferentes, assumir outras posições, relativizar as assimetrias, sem a pretensão descabida de eliminar as desigualdades que extrapolam a escola, tentando não contribuir para aprofundá-las. Para não empobrecer as práticas escolares, é preciso redimensionar as práticas de linguagem desenvolvidas a partir dos novos textos, compreendendo os diferentes percursos de sentidos e ampliando as suas condições de possibilidade (BARRETO, 2011, p.357).

É preciso notar que os autores com que estamos dialogando irão conceber as tecnologias digitais como um *elemento cultural* que modificam os fazeres humanos e o modo como nos relacionamos com o próprio conhecimento, transformando assim as relações de ensino e aprendizado (relações entre professores e alunos; das pessoas com os conteúdos, por exemplo). Percebemos, ainda, que esses autores com os quais dialogamos relacionam as tecnologias digitais e a educação a partir de dois eixos: a) aqueles que enfocam nas transformações culturais e as relacionam com o ensino e

aprendizagem ou com a escola como um todo (ALMEIDA; SILVA, 2011; DEMO, 2012; FANTIN, 2008; FISCHER, 2007; PINTO; PRETO, 2006; ROMANI, 2012; SOBREIRA, 2012); b) aqueles que enfocam nas transformações culturais e as relacionam especialmente com questões específicas acerca do letramento digital (LEMKE, 2010; MATOS; VALÉRIO, 2010; PINHEIRO, 2010; PINHEIRO, 2014; RIBEIRO, 2009; SANTO, 2007; SNYDER, 2010). Desse segundo grupo, com o qual nos interessa o diálogo mais próximo, destacamos, por exemplo, a preocupação com questões como as habilidades de leitura no ambiente virtual (LEMKE, 2010) e com a valorização pela escola da multiplicidade de gêneros textuais que surgem na cultura digital (PINHEIRO, 2010).

Assim, notamos que as transformações culturais que envolvem o letramento passam não apenas pelas possíveis mudanças nos processos de leitura-escrita com o uso dos diferentes suportes digitais (RIBEIRO, 2009), mas também, como já pontuado, pela multiplicidade de gêneros digitais (PINHEIRO, 2010). Segundo Lemke (2010), novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado. Nesse sentido, o autor propõe um *letramento multimidiático* e aponta para a necessidade de termos habilidades não só técnicas do uso dessas novas tecnologias, mas, especialmente, habilidades de “autoria multimidiáticas” e “análise crítica multimidiática”. Além disso, é preciso que os cidadãos da cultura digital saibam lidar com ideias e não memorizar comandos; estejam preparados para fazerem uma avaliação crítica do conteúdo; uma leitura hipertextual (não-linear); associar informações; e apresentar habilidade de busca (GILSTER, 1997).

Para Bauler (2011), adquirir a “letra” não muda a situação de exclusão social em que se encontra um indivíduo que não participa de outras práticas letradas e, principalmente, que não tem acesso a práticas letradas privilegiadas pela sociedade. Hoje, os letramentos computacionais e de língua estrangeira para comunicação com variadas pessoas que vivem e trabalham em outros locais do planeta são os mais valorizados. É interessante pontuar novamente que há no campo uma forte discussão em torno da inclusão digital e que, como aponta Pischetola (2012), a inclusão digital não pode se reduzir apenas ao acesso às ferramentas tecnológicas. Adotamos, portanto, a ideia de que o acesso às máquinas e à internet deve acompanhar um processo de letramento digital. Sendo que esse letramento digital, como já exposto, precisa ser encarado como prática social culturalmente constituída.

Portanto, a escola precisa mudar a sua concepção de letramento para que possa oferecer oportunidades reais para indivíduos e comunidades que se encontram à margem da sociedade globalizada. A escola, ao se engajar em outras práticas sociais letradas, de modo a inserir as formas multimodais de construção de significado da atualidade, conscientiza os alunos dos embates discursivos e das relações de poder e, assim, forma agentes ativos e participantes na mudança do futuro da sociedade (COPE E KALANTZIS, 2000).

A fim de contribuir com a reflexão em torno do papel do professor, especialmente de língua materna, mas não somente, e dado as transformações nas práticas e fazeres humanos relacionadas à cultura digital, notamos a necessidade de ampliar os estudos sobre letramento (SOARES, 1991; 2002; 2004). Percebemos, assim, que precisamos tratar do letramento digital, inserido na perspectiva dos multiletramentos (ROJO; ALMEIDA, 2012), ou seja, o letramento como uma prática social relacionada à cultura digital e às múltiplas mídias. Uma vez que entendemos os multiletramentos como sendo práticas contextualizadas, nossa pesquisa se faz necessária para ampliar e/ou reforçar o entendimento sobre as práticas realizadas pelos professores para o “letramento digital”.

Além disso, dentre as habilidades para os multiletramentos e para o letramento digital, destacamos em nosso trabalho, a questão da **autoria** – criando um diálogo com a perspectiva de leitura e de autonomia de Paulo Freire (2014). De mesmo modo, vale notar que alguns autores têm atualizado a obra de Paulo Freire e Mikhael Bakhtin para a discussão envolvendo os Multiletramentos (MORAES; CORREIA-DIAS; RANGEARO, 2006; GEE, 2009; NUNES; KRAMER, 2011). Assim, apresentaremos a visão também dos alunos em torno desse aspecto.

1.3. As contribuições de Paul Gee

Além dos autores apresentados até aqui, Paul Gee (2003, 2011, 2013, 2015) trouxe contribuições importantíssimas para o entendimento e o ensino e aprendizagem da linguagem na era digital. Assim, a fim de procurar possíveis diálogos entre o ensino de Língua Portuguesa e a concepção do autor sobre *Literacy* (letramento, por extensão, multiletramentos), bem como com as habilidades de aprendizado que o autor propõe, a

partir da teoria de aprendizagem dos videogames e de suas pesquisas em grupos de afinidade.

Inicialmente, é preciso destacar que o autor entende o letramento como um fenômeno social e cultural e, desse modo, o letramento é transformado pelas novas tecnologias. Segundo o autor (GEE, 2003), diferentes pessoas podem ler o mundo de diferentes formas, inclusive, com objetivos diferentes influenciados pelos mais variados contextos de interação. Nesse sentido, é papel da escola criar situações em que os aprendizes possam se imaginar em diferentes contextos e possam aprender a pensar em diferentes modos.

Entendemos o letramento como algo social, uma vez que a própria mente é social. Perceber as mudanças sociais recentes passa por entender que as habilidades do século XXI ainda não são oferecidas pelas escolas e é nesse sentido que as pesquisas na área da educação podem contribuir. Desse modo, refletir sobre o ensino-aprendizagem passa por estudar a linguagem, o letramento, a sociedade e a cultura.

Percebemos que decodificar é uma habilidade mental, mas compreender trata-se de uma habilidade geral, uma vez que a compreensão passa não só pela linguagem oral e escrita, mas também pelos eventos do mundo. Nesse sentido, Paul Gee defende que as pessoas aprendem pela prática (*embodied cognition*) – pela resolução de problemas. Assim, notamos que diferentes tipos e diferentes usos de letramento permitem as pessoas praticarem diferentes habilidades e, conseqüentemente, tornam-se bons em diferentes âmbitos de suas vidas. De modo análogo a Paulo Freire, percebemos que o letramento pode ser emancipador, uma vez que ele tem a capacidade de dar origem ao pensamento crítico. É, pois, uma força poderosa de transformação social.

Entender a mente como algo social, segundo Gee (2015), traz importantes implicações para a escola, a saber: i) para aprendermos com profundidade é preciso mais que textos e palavras, e sim experiências; ii) é preciso de metas claras e ação com cujos resultados eles se preocupem; iii) é preciso que os estudantes sejam ajudados a entender como prestar atenção na experiência, em que se focar – o que é principal e o que é secundário; iv) é preciso que os estudantes vivam primeiro múltiplas experiências para que possam entender abstrações e generalizações; v) eles precisam ser encorajados a procurar novas experiências e novos desafios para enriquecer ainda mais suas habilidades para testar ainda mais os padrões que eles têm encontrado e as generalizações que eles formaram para si.

Ainda nessa perspectiva, o autor propõe que o aprendizado precisa estar contextualizado (*situated meaning*). De mesmo modo, notamos que a linguagem e a ação estão intimamente relacionadas. Estas, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas à identidade do ser. Por identidade do ser entendemos como aquela identidade socialmente reconhecível – através da qual as pessoas julgam quem você é. O autor ainda propõe que assumimos diversos tipos de identidades – papéis sociais – a que ele atribui o termo Discursos, com D maiúsculo. Desse modo, o letramento contribui para aumentar os tipos de identidades. Entendemos, pois, que através dos tipos de identidade se dá a ação real na sociedade. Segundo Gee, os tipos de identidades e ação real na sociedade acontecem ao nível da formação dessas identidades e nas conexões estabelecidas entre essas identidades.

A leitura e a escrita são fenômenos mentais responsáveis por estabelecer a inter-relação entre o mundo social e o mundo natural. Sem essa inter-relação a mente fica isolada, pois ela é sintonizada por discursos e interações no mundo. Desse modo, entendemos que a relação entre mente / cérebro está a serviço do pensamento, ação e construção de significados para a linguagem oral, linguagem escrita e do mundo (GEE, 2015, p. 100).

Uma vez que a mente é entendida como sendo social, notamos que as práticas sociais podem alterar as práticas de leitura e escrita. Assim, percebemos que na cultura digital os seres humanos estão expostos a novas práticas e à mudança em práticas antigas. É preciso destacar que a cultura digital não irá substituir o letramento mas mudará a ecologia, como afirma Paul Gee, das práticas de leitura e escrita. Essa mudança pode ser positiva ou negativa. As relações sociais nela envolvidas é que poderão conferi-la o curso que desejamos tomar. Nesse sentido, Paul Gee salienta a importância da mediação. Em suas palavras:

Os livros ou as tecnologias digitais não são importantes em si mesmos. São as práticas construídas em torno deles, inclusive os momentos de orientação com adultos. Se concluirmos que tais interações de tutoria são cruciais, a fim de fazer tecnologia digital algo bom para a aprendizagem na escola e para a aquisição de habilidades que todas as crianças vão precisar na sociedade contemporânea, então devemos ter a responsabilidade social para torná-las disponíveis para todas as crianças (GEE, 2015, p. 105).

Gee defende que as crianças que ficam imersas na leitura e aprendizagem digital e vivenciam ricas interações desenvolvem suas habilidades e fazem com que elas queiram ler e aprender cada vez mais. Com mais prática, eles ficam ainda melhores e mais

motivados para obter mais práticas. Trata-se, segundo o autor, portanto, de pensar os novos letramentos em dois sentidos: i) *novos usos de linguagem oral e escrita fundida a outras modalidades como imagens, ações e sons*; ii) *novas formas de decodificar e produzir significado a partir dos símbolos e representações*.

Com base em casos de pesquisa, o autor encontrou diversas situações em que as pessoas desenvolviam habilidades na cultura digital através dos espaços de afinidade (*affinity spaces*). Nesses sites, as pessoas aprendem e desenvolvem suas atividades. Hoje em dia, afirma o autor, se estamos interessados em videogames, ciências sociais ou qualquer outro tema é possível encontrarmos grupos fluídos de pessoas que formam comunidades online ou grupo de interesses. Essas pessoas estão distribuídas geograficamente e interligadas pela tecnologia.

Os espaços de afinidade variam suas características de um para o outro, mas, afirma Paul Gee, de modo geral apresentam as seguintes características: i) são organizados em torno de um interesse; ii) não são segregados por idade; iii) todos compartilham um espaço comum independente do nível que a pessoa tenha de conhecimento sobre o assunto; iv) todos podem se quiserem produzirem conteúdos e não só reproduzirem; v) o conteúdo é transformado pela interação; vi) há a valorização tanto do conhecimento especializado quanto generalista; vii) de forma semelhante, o conhecimento individual e o distribuído são encorajados; viii) nesses espaços, o acesso ao conhecimento distribuído é facilitado; ix) o conhecimento tácito é valorizado e o explícito é encorajado; x) há muitas formas e caminhos para participar; xi) há muitos caminhos diferentes para ter reconhecimento; xii) não apresentam pessoas que sejam mais importantes que as outras, os papéis são recíprocos; xiii) há valorização de um aprendizado pró-ativo mas não se exclui a ajuda; xiiii) as pessoas recebem incentivo de uma “audiência” e feedback de pares. Diante dessas características, o autor afirma que

O bom aprendizado é um sistema – um sistema complexo – em que mentes, corpos, tempos, espaços, linguagens e ferramentas interagem de maneira complexa. Como educadores, precisamos projetar e pesquisar sobre esses sistemas. Para sermos bem sucedidos, precisamos elaborar questões como: Quais são as melhores maneiras de organizar a interação e a colaboração? Quais são os melhores usos que podemos fazer de diferentes ferramentas? Como podemos melhor integrar instrução, interação e ferramentas? Qual são os problemas adequados para focarmos e qual a melhor maneira de ordená-los ou sequenciá-los? Quais são as melhores maneiras de dar feedback, encontrar recursos para a aprendizagem e avaliar o crescimento e domínio ao longo do tempo? Como podemos preparar os alunos para a aprendizagem futura e torná-los

resistentes e capazes de persistir além do fracasso? Como podemos ensinar o que eles precisam saber e também o que eles terão que saber no futuro? (GEE, 2015, p.128)¹

Por fim, o autor traz em seu texto a questão dos *games* e o seu sistema de aprendizagem. Ele pontua as características desse sistema de aprendizagem procurando relacioná-lo à escola. Para Gee (2003), os bons videogames são capazes de criar diversas situações e desafios para os jogadores. Desse modo, o autor propõe que as escolas assumam melhores princípios de aprendizagem com o mesmo potencial dos videogames, para que os alunos e as alunas sejam capazes de serem letradas em diferentes domínios semióticos com os quais elas se depararão ao longo de suas vidas. Para nós, diferentes domínios semióticos propõem diferentes modos de pensar, falar, valorar, agir e, frequentemente, de ler e escrever. Assim, quando aprendemos um novo domínio semiótico de modo mais ativo, aprendemos a experimentar o mundo de diferentes modos, nos afiliamos a grupos que compartilham o mesmo interesse e ganhamos recursos para futuro aprendizado. Além disso, o autor propõe que uma aprendizagem crítica envolve necessariamente uma capacidade consciente de refletir, criticar e transformar o próprio *design* do domínio semiótico em questão.

1.4.

A importância não só da leitura crítica como da produção de múltiplos textos na cultura digital

Como integrar de modo consistente as TICs nos processos de ensino aprendizagem? Como utilizá-las na perspectiva de favorecer processos de construção do conhecimento, análise e reflexões críticas? Como operar com as múltiplas possibilidades que as TICs oferecem a partir de uma visão reflexiva e crítica de sua utilização, tanto no meio escolar, como na sociedade em geral? (CANDAU, 2009, p.97)

Ao longo da década de 90 e do início dos anos 2000, os estudos da comunicação, da educação e até mesmo da psicologia tiveram enfoque na teoria da recepção e de algum modo nos era caro perceber como as pessoas recebiam as informações dispostas nos

¹Good learning is a system - a complex system – in which minds, bodies, times, places, languages, and tools interact in complex ways. As educators we want to design and resource such systems. For a given goal or purpose, we want to ask questions like: What are the best ways to organize interaction and collaboration? What are the best uses we can make of different tools? How can we best integrate instruction, interaction and tools? What are the best problems to focus on and what are the best ways in which to order or sequence them? What are the best ways to give feedback, resource learning, and assess growth and mastery across time? How can we prepare learners for future learning and make them resilient and able to persist beyond failure? How can we teach what they need to know and also what they will need in the future? (GEE, 2015, p.128)

meios de comunicação, em especial, na televisão. Esta, por sua vez, marcada pelo fato de que uns poucos falam para milhões. Com a internet e a difusão dos meios comunicacionais, entender a leitura é apenas uma parte de um grandioso iceberg.

Uma vez que percebemos que o homem é um ser autoral, autônomo e social; que as habilidades de multiletramentos são associadas às práticas sociais; que a tecnologia digital é transformadora de práticas, em especial, das práticas políticas atuais, entendemos ser necessário que a escola assuma para si a responsabilidade de adotar em seu currículo práticas que envolvam o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os jovens desenvolvam suas potências criativas nesse contexto.

O termo autoria é um termo extremamente complexo e que apresenta múltiplos sentidos. Tentaremos em breves linhas tratar daquilo que entendemos como autoria. Podemos entender a autoria por diversos vieses seja em relação à obra, seja em pretensa oposição ao leitor ou ainda em uma perspectiva jurídica. Autores como Barthes e Foucault, nos ajudam a encontrar caminhos para conceituar a autoria. Vale destacar como o faz Lanzillotta (2013), que a autoria ainda pode ser associada a valores estéticos.

Assim, a partir da revisão de literatura e a opção pela abordagem da pedagogia de multiletramentos, acreditamos que é necessário focar em alguns aspectos da cultura digital geralmente desconsiderados nas práticas pedagógicas com ou sem uso de tecnologias digitais. São eles: (i) a possibilidade da autoria como produção própria de conhecimento; (ii) a oportunidade de acesso à informação e de elaboração autoral dos conteúdos acessados, como forma de participação e protagonismo; (iii) a autoria como inclusão digital. Apresentamos, a seguir, esses diferentes entendimentos de autoria na cultura digital, a fim de também contribuir para reflexões em torno do termo, que aparece, muitas vezes, desacompanhado de uma devida conceitualização. Por fim, estabelecemos uma relação entre a autoria e a pedagogia de multiletramentos.

Autoria como produção própria de conhecimento

Para a educação, especialmente, a preocupação, antes da cultura digital, era formar leitores críticos e a educação era marcada pelo fato de uns poucos falarem para muitos, ou seja, os professores detinham todo o conhecimento. Nesse contexto, com os recursos disponíveis online, a pesquisa escolar ganha uma dimensão inimaginável e pode contribuir significativamente para que alunos e professores assumam novos papéis, em

que o aluno toma para si a responsabilidade e o protagonismo de seu próprio aprendizado. Atualmente, mais do que ler criticamente é possível (e também necessário) que as pessoas produzam conteúdos e conhecimentos, de modo que nossa preocupação passa a ser também: o que é produzir conhecimento nos dias de hoje? Como transmitir esses conhecimentos? Em que formato e linguagem? Em que espaços? Com que parcerias? E, certamente, enquanto escola repensar não só o que significa ler criticamente nos dias atuais mais também como formar cidadãos capazes de intervir na sociedade a partir da realização de um produto eticamente responsável. Assim, começamos a pensar, na escola, a questão da autoria.

Ainda em diálogo com Lanzillotta (2013), quando tomamos a autoria como um princípio pedagógico, os docentes podem assumir uma prática menos reprodutora dos conhecimentos e, em suas palavras, buscamos a criação e a reflexão como potencialidades que não devem ser “desperdiçadas”. Temos, do mesmo modo que a autora, a necessidade de fazer a distinção entre o autor literário – sobre aquele que parecem se debruçar as reflexões de Barthes, Foucault e Bakhtin, por exemplo – do autor “comum”. Lanzillotta, no estudo da autoria, vê duas possibilidades, como nós, de entender a autoria. A saber:

A primeira – concepção mais voltada para a criação estética literária – está relacionada com textos conhecidos e com escritores conceituados – muitas vezes endeusados e recriados no imaginário popular e mercadológico –; a segunda – que também envolve autores e leitores – relaciona-se com o ato de expressão do pensamento, de reflexão crítica; e com o cuidado de seleção e de escolha ao criar um texto/discurso. (LANZILLOTTA, 2013, p. 47).

Lanzillotta ainda aponta as habilidades esperadas desse, como ela mesmo nomeia, “aluno-autor” e traz em sua pesquisa uma reflexão em torno das instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diante da necessidade de distinguirmos também os diversos sentidos de autoria, tomaremos emprestado o termo aluno-autor para entender como os jovens do segundo segmento do ensino fundamental percebem a autoria.

Autoria como inclusão digital

A partir da revisão da literatura e das intensas trocas com o grupo de pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec), percebemos, ao longo do primeiro ano de mestrado, que a “leitura de mundo”, na atualidade, passa também pela capacidade de o aluno inserir-se e participar do mundo digital, da cibercultura. Esse conceito é entendido, de acordo com Lévy (1999), como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de

práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço ou, como o próprio autor toma por sinônimo, da rede. Desse modo, a inserção na cultura digital não passa apenas pelo acesso ao *hardware* e ao *software*, mas, sobretudo, pelas habilidades de navegação, leitura e produção no ambiente digital.

Autoria como protagonismo político

Como afirmado anteriormente, ler criticamente o mundo é apenas a primeira habilidade que se espera de um cidadão atuante em sua comunidade, pois, a internet, especialmente a web 2.0², possibilitou o acesso aos meios de produção midiática. Desta forma, o amplo acesso à informação carrega consigo uma maior cobrança de que as mesmas possam ser lidas, interpretadas e reproduzidas de forma crítica. Assim, jovens podem se tornar autores e propagadores de ideias, assumindo, desse modo um protagonismo de suas vidas e da vida política da sociedade, configurando-se, pois, na cultura digital, como seres autônomos e autores. Retomando o pensamento de Jenkins (2006), notamos que na cultura da participação, os jovens precisam saber fazer suas próprias campanhas, governar, ler, escrever, editar, defender os direitos civis, desenvolver programação, participar do mercado, fazer filmes, distribuí-los.

A participação não passa apenas pelo acesso às tecnologias e à internet, mas, especialmente, pela expansão do acesso a essas mídias através do desenvolvimento de habilidades, da criticidade dos conteúdos e da construção de valores éticos. De acordo com Jenkins (2006), é papel da pedagogia mediar o acesso dos jovens ao *hardware* e *softwares*, para que eles possam desenvolver habilidades técnicas, possam saber selecionar e hierarquizar os conteúdos, possam criticar, além de estarem aptos a discernir realidade de ficção e fato de opinião e construírem argumentos.

A pedagogia de multiletramentos e a questão da autoria

²A primeira geração da internet é caracterizada pelo volume de informação que o usuário poderia ter acesso, mas sem transformar essas informações. Já a segunda geração, a web 2.0, permite uma interação bem maior entre o conteúdo e os usuários, que agora podem criar comentários ou até mesmo modificar o conteúdo disponível nos sites.

As práticas de multiletramentos, quando apresentam objetivos claros, podem reforçar o caráter autoral do ser humano na cultura digital. Como visto anteriormente, os protestos ocorridos recentemente ao redor do mundo reforçam essa necessidade. Assim, inicialmente, ao pensarem sobre a escola, diversos autores apontam para a necessidade de repensarmos o letramento. Uma vez que a escola é um espaço político em que diversos agentes estão envolvidos e que o novo paradigma valoriza a produção do conhecimento, percebemos que o termo “multiletramentos” contribuirá para repensarmos as atuais práticas. Segundo Rojo (2012), a) os multiletramentos são interativos e colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Assim, a pedagogia dos multiletramentos não quer disciplinar os usos na internet, mas dialogar com as práticas que os jovens realizam em sua vida cotidiana. Portanto, se os novos paradigmas pedagógicos e a “nova forma” de fazer política exigem cidadãos capazes de protagonizarem o conhecimento, de atuarem de forma autônoma e colaborativa, entendemos, diante do exposto, a pedagogia dos multiletramentos como um modo de a escola possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades.

Ainda na perspectiva da autoria como prática pedagógica, percebemos autoria como Magolda (1999) que cunha o termo pleonástico *autoria própria*. Tanto para a autora como para Demo (2012), a cidadania atual é aquela que sabe pensar, bem informada, capaz de produção própria de conhecimento, autora. Possível perceber que autoria aqui é entendido com um caráter social de intervenção no mundo. Segundo Demo, a autoria própria relaciona-se com a capacidade de construção do próprio conhecimento, mas também com a capacidade de o indivíduo de formar sua própria identidade interna bem como de uma habilidade de assumir relacionamentos externos sem perder-se neles.

Esses autores percebem a autoria / autoria própria na escola como uma estratégia emancipatória e de transformação de práticas. Em diálogo com a obra de Paulo Freire, entendemos esses conceitos como uma possibilidade de, através da valorização da autoria nas produções escolares, a construção de cidadãos autônomos.

Por valorização de autoria nas produções escolares entendemos, como Santos (2013), que o fato de o aluno escrever não significa necessariamente que ele seja autor. A produção textual pode ser uma prática reprodutora enquanto a *produção de sentidos* seria aquilo que entendemos como autoria. Podemos dizer que a produção de sentidos é

uma habilidade a ser desenvolvida pela escola na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

1.5.

A centralidade da medição do professor na pedagogia dos multiletramentos

A ideia da centralidade do papel do professor decorre de duas reflexões. Primeiramente, autores como Tardif e Lessard apontam de algum modo para esse papel central do professor em torno das práticas em sala de aula, como veremos adiante. E, em segundo lugar, ao longo de nossa pesquisa, percebemos que com todas as condições positivas (o acesso ao aparato tecnológico; o incentivo institucional e da gestão da escola) e levando em consideração, também, fatores considerados pelos professores como negativos (avaliações externas regulares, extenso currículo e pouco tempo para planejamento e em sala de aula), a decisão final do uso a ser feito em torno das tecnologias para fins didáticos ainda é posta nas mãos dos professores, ou melhor, de cada professor em sua sala de aula.

Tardif e Lessard (2014), ao mesmo tempo em que se debruçam sobre a construção de uma teoria da docência como profissão, ao fazerem esse percurso, trazem aspectos extremamente significativos para o entendimento da organização e das relações erigidas na escola. É, pois, sobre a organização escolar que nos interessa apontar algumas considerações pontuadas pelos autores, uma vez que a cultura digital encontra a resistência de uma estrutura organizacional pouco disposta a mudanças. Segundo esses autores, a escola é um ambiente separado de outros espaços sociais, há regras, há uma pedagogia escolar, há comportamentos sociais que só existem dentro desses espaços. Na escola, encontramos uma divisão que se repete em torno do globo, com exceções bem pontuais em diversos países, que é a divisão em classes, em que geralmente a responsabilidade pela manutenção da ordem recai sobre o profissional docente. Dentro dessa organização, os autores apontam, dentre outras, para a existência das seguintes características: i) disciplinas escolares; ii) os tempos escolares; iii) os fins e meios da escola; iv) o docente como profissional dotado de certa autonomia.

Ampliando a contextualização da classe para a escola, os autores apontam outras características contextuais, que envolvem essa profissão, decorrentes da organização escolar como um todo. Os autores discorrem sobre uma “burocratização da escola moderna”, marcada pela divisão e especialização do trabalho escolar, e fazem uma discussão bastante interessante em torno das relações de poder existentes nesse ambiente. Em analogia com outras organizações prestadoras de serviços, os autores apontam para o fato de que, por exemplo, o médico no hospital é o profissional com mais poder e que, na escola, o professor não está em posição semelhante.

Os autores afirmam que os agentes escolares ocupam posições diferentes e dispõem de poderes diferentes e que atuam, contraditoriamente, em colaboração entre si em prol de atingir os mesmos objetivos. Diante desse disparate entre posições e poderes diferentes trabalhando colaborativamente, é possível notarmos que a escola é um espaço de disputas e, especialmente, em torno dos seus objetivos. Ainda que os professores não gozem dentro das organizações escolares do mesmo prestígio que os médicos nos hospitais, paradoxalmente a escola se baseia fundamentalmente no trabalho docente junto aos alunos, que na palavra dos autores, formam o material básico dessa organização. É desse papel fundamental que entendemos a carga de trabalho desses profissionais. Os autores levam em consideração, portanto, os seguintes componentes da tarefa dos professores: as aulas com os alunos; a preparação dessas aulas; as tarefas na escola: reuniões, por exemplo; as atividades para escolares; o desenvolvimento de instrumentos de avaliação; o seu próprio aperfeiçoamento.

Toda essa organização em torno da classe e da escola e todas as interações sociais entre agentes escolares, professores e alunos estão dispostas, portanto, no tempo de maneira extremamente singular. Os autores afirmam que “todos os eventos cotidianos estão encaixados em ritmos e atividades relativamente uniformes” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.31) tornando a escola uma experiência temporal bastante peculiar para professores, que muitas vezes se fatigam dessa rotina, e para alunos que perdem sua liberdade de gerenciar o tempo de suas brincadeiras, por exemplo. Além disso, o trabalho escolar ainda é associado a um trabalho artesanal de preparação de seus próprios instrumentos e, sobretudo, um trabalho feminino do cuidado. Destacamos, ainda, a seguinte passagem que procura, a nosso ver, resumir, de algum modo, boa parte dessas discussões trazidas até aqui:

A escola e a classe aparecem como espaços sociais já ordenados, organizados, estruturados, controlados, no quais os professores dispõem sempre de alguns recursos e dispositivos organizacionais que servem ao mesmo tempo para engendrar, orientar e facilitar (em certa medida) seu trabalho, mas que exigem, igualmente, por sua vez, interações constantes para se manterem e se renovarem(TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31).

Nessa estrutura complexa da organização escolar, há de se considerar a fragmentação do conhecimento nesse processo e os autores ainda apontam que: i) os objetivos escolares definem uma tarefa coletiva, complexa e temporal com efeitos incertos e ambíguos; ii) os objetivos escolares são gerais, imprecisos e não operatórios; iii) os objetivos escolares são muitos e variados; iv) os objetivos escolares precisam ser transformados e ajustados para serem realizados. Além dos objetivos escolares, os autores se debruçam sobre os objetivos curriculares e objetivos cotidianos. Concluem, dentre outros aspectos, que os professores perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas, mas esses apresentam valores diferentes para toda comunidade escolar. Desse modo, nas palavras dos autores:

(...) a hierarquia da grade curricular se traduz numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a “motivação” dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas com relação ao que deveria ser o principal da cultura escolar. Nesse sentido, o mandato de trabalho dos professores se diferencia segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder “herdado” ou apropriado por aqueles que as lecionam (TARDIF; LESSARD, 2014, p.228)

Diante das considerações trazidas a partir do diálogo com Tardif e Lessard (2014), percebemos o ambiente escolar como um espaço complexo e burocratizado que, portanto, não está sujeito a grandes transformações cotidianas. Percebemos a centralidade, ainda que não haja a valorização de seu papel, do trabalho do professor, que passa por uma complexa relação entre a sua autonomia em sala de aula e as exigências e avaliações vindas das mais variadas partes. Ainda vimos como relevante a rigurosidade temporal a que a escola e seus agentes estão submetidos. E, por fim, notamos como os objetivos escolares são múltiplos. Afirmamos, pois, que é nesse contexto de disputa tão complexa que entendemos estarem inseridos os professores e suas práticas pedagógicas.

Entendemos, conforme visão de Mellouki e Gauthier (2004), que a escola é uma instituição cultural no sentido pleno do termo e que os professores são seus principais atores. Entendemos os professores como os responsáveis pela mediação entre os alunos e o conhecimento escolar. Assim, nas palavras dos autores:

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004, p.545)

Certamente, essa centralidade a que os autores se referem do papel do professor tem se transformado ao longo dos anos na sociedade, especialmente, se pensarmos que a própria pedagogia vem assumindo uma postura mais crítica desse papel, enfatizando, por exemplo, a importância dos saberes prévios dos estudantes e entendendo o saber escolar como algo em construção. Por outro lado, os autores afirmam que, ainda, é depositado no professor, através do Estado e da sociedade civil, o mandato claro e direto de assimilar para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004, p.552).

Na perspectiva da mediação na pedagogia dos multiletramentos, entendemos a centralidade do papel do professor como sendo um possível reflexo de sua formação acadêmica e refletindo nas atividades propostas em sala de aula.

Ao nos debruçarmos sobre as práticas envolvendo os usos das tecnologias digitais, poderemos debater sobre a formação de professores de ensino fundamental, em especial, os da licenciatura de Língua portuguesa. O trabalho de Santos (2013) teve um papel primordial para o entendimento de algumas questões para os professores seja no nível superior (RIBEIRO, 2012) ou no ensino básico (RIBEIRO; SAITO, 2013) apresentarem certa “resistência” ao uso das tecnologias. A pesquisa realizada por Santos aponta que, no “imaginário tecnológico dos professores”, em suas palavras:

a) prevalece a percepção de que há um maior distanciamento entre gerações na conjuntura da cultura digital e a concepção de que os jovens são *experts* na utilização de tecnologias, frente a adultos pouco qualificados nesse âmbito; b) foi também identificada uma maior frequência de uso social das tecnologias por parte dos professores, em comparação a inserção das mesmas em sua prática pedagógica; c) há precária infraestrutura nas escolas e a formação dos professores é ineficiente para o uso das tecnologias; d) falta de tempo para o uso das tecnologias (SANTOS, 2013, p. 6).

Outro trabalho recente é a pesquisa realizada por Migliora (2013), uma vez que o enfoque de seu trabalho se dá nos modos de usos e habilidades no computador e na internet de jovens, de nosso mesmo campo, ou seja, da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em seu estudo, 3705 alunos do 9º ano do ensino fundamental responderam a um

questionário que apontou, entre outros aspectos, para uma defasagem entre a idade/série e a declaração em torno de suas habilidades, a autora aponta para uma possível baixa autoestima desses jovens.

É em debate próximo, especialmente com esses dois trabalhos, que propomos um estudo sobre práticas de multiletramentos que visem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais acerca do letramento digital e propicie um diálogo entre a visão e as práticas do professor e a visão e as práticas do aluno em sala de aula acerca do assunto. Entendemos, como afirma Oswald (2010), que com a multimídia e a hipermídia, nunca se leu e escreveu tanto como hoje, principalmente os jovens. No entanto, esses sistemas, sem deixarem de incorporar a conquista que a escrita representa, criam novos modos de ler e de escrever mais relacionados ao sistema perceptivo das gerações que nasceram e cresceram na civilização da imagem (OSWALD, 2010, p. 211). É interessante, portanto, encontrar o ponto de contato entre as perspectivas do professor e do aluno. Talvez desse modo sejamos capazes de trazer apontamentos que em alguma medida colaborem para a compreensão de como as tecnologias têm transformado as práticas de leitura em sala de aula em consonância ou não com as mudanças ocorridas nas práticas sociais. Esperamos, assim, que nos seja possível, de alguma maneira, trazer apontamentos que colaborem para a discussão em torno do tema da formação de professores, em especial, os da licenciatura em Língua Portuguesa.

2 A pesquisa

2.1. Os objetivos e a metodologia

Como mencionado anteriormente, o presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo grupo de pesquisa em Formação docente e Tecnologias (ForTec) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, coordenado pela Profa. Dra. Magda Pischetola. Esta pesquisa, cujo título é “Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: Formação de professores e apoio à prática pedagógica” teve como objetivos o conhecimento, a análise e a avaliação de estratégias que possam gerar a sustentabilidade econômica e cultural na utilização das mídias nas escolas e a inovação de práticas de ensino. Com caráter qualitativo, estivemos em oito escolas indicadas pela SME-RJ, entrevistamos 64 professores e realizamos encontros de formação com aqueles que assim desejaram.

Em diálogo com a pesquisa do grupo acima mencionada e levando em consideração o exposto no capítulo anterior, entendemos que as diversas ações do professor em sala de aula podem dar vez a aspectos da cultura que o próprio julgar como mais importante. Assim, optamos por analisar as *atividades* propostas pelos professores, pois percebemos nessas atividades certa concretude que pode nos ajudar a verificar como o professor e a escola contribuem para a inserção dos jovens na cultura digital.

Assim, como objetivo central desta pesquisa, procuramos *perceber quais são as estratégias que os professores utilizam em sala de aula para realizar a ponte entre mídia e letramento*, de modo a entender como o letramento digital dos jovens se constitui e como a escola influencia nesse processo. Além disso, *analisamos* como, em contexto determinado, já que as práticas de multiletramentos estão vinculadas a contextos específicos, *o entendimento dos alunos sobre a relação entre escola e autoria na cultura digital*. Por fim, procuramos *identificar a formação dos professores para a o uso das tecnologias digitais com fins didáticos*.

Para alcançar os objetivos acima mencionados, precisamos, em primeiro lugar, identificar como os professores de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de

Educação, do Rio de Janeiro (SME) conceituam o termo “letramento”. Além disso, buscamos compreender, em linhas gerais, como relacionam o “letramento” com as mídias, uma vez que trabalham em escolas consideradas pela SME como desenvolvedoras de projetos sustentáveis com as mídias³. Por fim, analisamos de que modo os professores associam o uso das mídias em suas práticas e de que modo o letramento digital aparece em suas falas.

Além da visão desses professores, nos interessamos em aprofundar em como os alunos associam o uso das mídias com a escola. Além disso, procuramos perceber como as mídias podem contribuir para aproximar esses alunos do desenvolvimento de habilidades de letramento. Por fim, propomos uma leitura de como dialogam a visão dos professores e a visão dos alunos sobre os hábitos de leitura e escrita envolvendo as mídias digitais.

Assim, nossa questão- problema é:

- Como as atividades propostas pelos professores dessas escolas – consideradas pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro como sustentáveis em projetos com mídias – contribuem para a leitura crítica e a produção dos alunos?

Seguem a essa questão central outras questões norteadoras para a pesquisa, a saber:

- a) Qual é a visão do professor das mais variadas disciplinas de ensino fundamental sobre a relação entre letramento e mídia?
- b) Como os professores das mais variadas disciplinas percebem o uso das tecnologias interferindo em suas práticas?
- c) Qual é a visão que os alunos têm sobre autoria na cultura digital?

A nossa inquietação não está apenas, pois, em problematizar o modo como os estudantes estão adquirindo conhecimentos na cultura digital, mas, sobretudo, em refletir como a escola e os professores contribuem para a formação desses sujeitos em relação ao protagonismo que esses podem assumir a respeito da produção de conhecimento e conteúdo em diversos gêneros e meios digitais.

³“Sustentabilidade” é um conceito que desenvolvemos, com o grupo de pesquisa, ao longo a pesquisa como um todo. Entendemos, basicamente, como a possibilidade de continuação de um projeto com uso das tecnologias em que haja o envolvimento de diversos professores, em um contexto escolar propício ao uso das tecnologias em sala de aula e que possua, por exemplo, uma rede de atores envolvidos apoiados pela gestão da escola. (PISCHETOLA, 2015).

Outra questão, relacionada ao papel da escola para a inclusão digital, surge da preocupação com o próprio protagonismo que o campo da Educação deve assumir na discussão do tema e procura dialogar com o encontrado na revisão bibliográfica realizada por Ribeiro (2012). A autora demonstra que o tema letramento digital aparece nas seguintes áreas do conhecimento: Informática, Letras, Linguística Aplicada e Educação. E aponta para os seguintes dados:

Através das pesquisas realizadas em dissertações e teses, por exemplo, o letramento digital é mais estudado nas áreas de Letras e Linguística Aplicada (53,5%), demonstrando que essas áreas possuem uma preocupação maior com a relação entre o letramento digital e o ensino do que a área da Educação (39,4%) (RIBEIRO, 2012, p.30).

Nesse sentido, temos também o interesse de aproximar os estudos de letramento digital realizados na Educação dessas outras áreas, uma vez que ele deve ser considerado um tema central para a Escola, como demonstram diversas pesquisas sobre as quais discorreremos ao longo deste trabalho⁴. Além disso, procuramos uma maior valorização no campo da *Pedagogia dos Multiletramentos*.

Considerando, então, o exposto, os procedimentos metodológicos foram realizados nas seguintes etapas:

i) Entrevistas semiestruturadas realizadas, com o apoio do grupo de pesquisa, com 64 professores envolvidos em projetos sustentáveis de tecnologia, a fim de perceber: a) o que entendem por letramento digital; b) qual é a visão de como esse entendimento afeta a sua prática; c) qual é a formação desse professor em relação ao uso de mídias.

ii) A partir desse primeiro momento de observação exploratória, foram selecionados dois professores de Língua Portuguesa e dois de outras disciplinas que declarem que sua prática é afetada pela preocupação do letramento digital de

⁴O levantamento bibliográfico foi feito através da pesquisa envolvendo as seguintes palavras-chaves: letramento digital; multiletramentos; letramento digital + formação de professores e a busca foi realizada nos seguintes ambientes: Banco de Teses Capes; Google Acadêmico; Pesquisa Integrada/Biblioteca Puc-Rio; Scielo-Pesquisa de Artigos; Periódicos Capes; Trabalhos apresentados na ANPED. Há de se considerar que a orientadora da pesquisa, a professora Magda Pischetola, e os componentes do grupo de pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec), especialmente João Paulo Cabrera, colaboraram decisivamente na indicação e escolha da leitura de textos.

seus alunos de cada escola (duas escolas) para acompanharmos na segunda etapa desse projeto.

iii) Observação participante e o acompanhamento das atividades em sala de aula envolvendo ou não o uso de tecnologias digitais, visando o entendimento de como os professores propõem atividades que procurem desenvolver habilidades dos multiletramentos e, especialmente, do letramento digital.

Ghedin e Franco (2008) destacam que o espaço escolar é marcado pela imprevisibilidade e, por isso, essas situações devem ser consideradas em nosso planejamento. Entendemos o ambiente escolar como um espaço complexo sem podermos antever como o campo a nós se apresentará. É preciso destacar que a entrevista é inserida na pesquisa dado o caráter qualitativo que a ela atribuímos. Entendemos que a partir da entrevista poderemos ter uma noção da concepção dos indivíduos sobre o papel das mídias e, ao mesmo tempo, a visão de como as mídias afetam suas práticas. Por outro lado, com as observações, a partir de indicadores bem definidos e de um roteiro de observação estruturado, poderemos colocar em análise a visão dos professores e suas práticas na realidade da sala de aula.

2.2.

Contextualização sócio-histórica das escolas e breve perfil do campo

Em recentes diretrizes e publicações como *A escola entre mídias* (MULTIRIO, 2011, 2012, 2013), a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em parceria com a *Multirio*, tem levado às escolas a discussão em torno do uso das tecnologias em sala de aula. Importante destacar que nessas publicações há um discurso muito forte em torno da *aprendizagem mediada* e de *um olhar midiaeducativo sobre o currículo*, que se destacam, sobretudo, nas atividades propostas nessas publicações que envolvem, através do protagonismo dos estudantes, a leitura e a autoria em diversas mídias e tecnologias digitais. Por outro lado, percebemos nessas publicações e na prática cotidiana, valorização excessiva do projeto da *Educopédia*.

Analisando brevemente a plataforma e levando em consideração que, nas palavras de Cleide Ramos, presidente da *Multirio* (2013, Apresentação), “essa experiência mostra que a apropriação de recursos digitais pode contribuir para aulas mais criativas”, percebemos uma grande discrepância entre o suposto protagonismo dos estudantes e a reconhecida necessidade de inovações curriculares e a centralidade conferida à *Educopédia*.

Em *A escola entre mídias* (MULTIRIO, 2011), Rafael Parente, idealizador da *Educopédia*, afirma que está em curso um plano que passa 1) pela melhoria da infraestrutura das escolas e manutenção do parque de máquinas; 2) pela capacitação de professores e gestores; 3) pelo investimento em conteúdos e em sistemas que garantam a organização do currículo e a fácil integração de novas mídias. Além disso, enfatiza que a *Educopédia* é a principal ferramenta e afirma que a mesma se define por ser uma plataforma de aulas digitais.

Percebemos, ao longo do ano de 2015, a partir das entrevistas realizadas com professores e da ida às escolas que em algumas delas houve a melhoria da infraestrutura das tecnologias digitais, mas a difícil manutenção do parque de máquinas e do acesso à internet são a grande reclamação da maioria dos professores da Rede. Ainda podemos notar, ao longo de nossa pesquisa, que os 64 professores – como veremos adiante (item 3.4) – relatam que não foi fornecida formação continuada pela Secretaria Municipal para o uso das tecnologias digitais em sala de aula e também, ao longo das entrevistas e das observações, a *Educopédia* foi o único sistema de integração do currículo mencionado pelos professores.

As oito escolas que participaram da pesquisa, de modo geral, apresentavam condições favoráveis ao uso das tecnologias – em relação ao acesso aos computadores e outros equipamentos, porém foi recorrente, como já exposto, a reclamação ao parco acesso à internet e com assombro muitos professores e gestores criticaram o corte feito pela Prefeitura no acesso ao *youtube*, uma vez que os próprios Cadernos Pedagógicos – material didático oferecido pela Prefeitura – trazem *links* para a exibição de vídeos. Isso gera, segundo eles, muitas dificuldades no trabalho, pois precisam baixar em suas casas e trazer para a sala em um *pendrive* conteúdos interessantes e importantes para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, as entrevistas que apresentaremos nessa dissertação foram realizadas nas oito escolas da pesquisa, porém as observações feitas

por mim se restringem a duas escolas. Nesse sentido, iremos nos preocupar em detalhar a seguir as condições materiais para o uso das tecnologias digitais dessas duas escolas.

Em 2015, a **escola 1** apresenta 18 computadores: dois na sala da direção, dois na sala de leitura, 14 na sala de informática – que existe há dois anos, mas não é utilizada devido à rede elétrica, aos problemas na internet e ao fato de alguns professores considerarem o número de computadores restrito se comparado ao tamanho das turmas. Essa escola foi contemplada pelo projeto do governo federal “Um computador por aluno” (UCA) e recebeu 320 unidades, mas atualmente nem todos estão funcionando. Há disponível em cada sala um *Kit Educopédia*, totalizando cinco conjuntos de computador e projetores. Além disso, essa escola recebe há quase três anos pesquisas do Núcleo de tecnologias e ensino de ciências - NUTES da UFRJ, que equipou a escola com cinco lousas digitais, mas que não são utilizadas.

Nesse mesmo ano, a coordenação pedagógica da **escola 2** relatou ter na escola os seguintes equipamentos: 19 computadores na sala de informática, um computador na sala de leitura, um computador na sala dos professores, cinco computadores no setor administrativo da escola e oito impressoras. Além de televisores e aparelhos de dvd, há disponível em todas as salas de aula um *Kit Educopédia*, totalizando 10 conjuntos de computadores e projetores. É preciso destacar que a escola estabelece uma relação público-privada e que os computadores da sala de informática foram recentemente atualizados por máquinas mais modernas, mas infelizmente os professores junto com as turmas fazem pouco uso da mesma. Segundo a coordenadora pedagógica, a grande questão alegada pelos professores é a falta de tempo.

2.3.

As etapas da pesquisa: relato detalhado das ações no campo

A pesquisa foi, como já mencionado, realizada em oito escolas. As 64 entrevistas analisadas neste trabalho foram feitas por quatro membros do grupo de pesquisa com a supervisão da Professora Orientadora Magda Pischetola. Além das entrevistas com os professores, o grupo realizou entrevistas com dois gestores em cada escola. A mim coube entrevistar, juntamente com a professora Magda, professores e gestores da escola 1 e escola 2, nas quais seguiu as observações das atividades propostas por duas professoras em cada escola e que aqui também serão analisadas.

Começamos a visitar as escolas e apresentar o projeto para os gestores no segundo semestre de 2014, após obtermos as autorizações junto ao Comitê de Ética da PUC, à Secretaria Municipal e às respectivas Coordenadorias Regionais de Educação. Com o aval das direções, iniciamos o processo de entrevistas e mapeamento dos aparatos tecnológicos disponíveis e de algumas atividades que ocorriam nas escolas.

Escola 1

Na escola 1, ainda em 2014, visitamos e fotografamos as atividades da Mostra Pedagógica e realizamos duas entrevistas com a gestão e quatro entrevistas com professores. Já no primeiro semestre de 2015, retornamos à escola no dia 09.02 sendo muito bem recebida pela gestão e marcamos as entrevistas com os demais professores. No dia 12.02, fizemos entrevistas com mais dois professores e recebi autorização para acompanhar as aulas de língua portuguesa do nono ano, já que essa professora, em entrevista havia mencionado e discutido de maneira muito interessante aspectos em torno do letramento digital. A entrevista seguinte ocorreu ainda no primeiro semestre e a última apenas no segundo semestre – a demora se deu pelo fato de incompatibilidade de horários e a certeza de que seria interessante realizá-la devido aos trabalhos de animação mediados por essa professora que assisti na Mostra Pedagógica. Por fim, importante destacar que escolhemos observar as aulas da professora de História, pois ela é a professora mediadora do projeto *UCA* e é responsável por dar oficinas de uso desses computadores aos alunos ingressantes; e também é professora da mesma turma em que ocorreriam as observações das atividades de língua portuguesa.

As 10 observações de língua portuguesa ocorreram entre 05.03.15 e 06.08.15. Essas observações ocorreram de modo geral às quintas-feiras em que a turma tinha três tempos seguidos da disciplina. Já as 10 observações de história ocorreram entre 26.03.15 e 27.08.15, sempre as quintas-feiras no último tempo da turma. Ainda precisamos destacar que ao longo da estada na escola, a coordenadora pedagógica sempre esteve acompanhando de perto e contribuiu significativamente dando informações sobre os aparelhos tecnológicos da escola e fornecendo materiais que ela julgasse importante para a realização da pesquisa.

Destacamos ainda que, nesta escola, conseguimos acompanhar três aulas – no contraturno – da capacitação dos uquinhas (maneira afetiva que a professora responsável usava para se referir aos computadores do projeto). Sendo que em um dos dias, realizamos

uma breve oficina de podcast – roteiro, gravação e edição – em que tanto a professora do UCA quanto uma outra pesquisadora da UFRJ participaram com as duas alunas presentes.

Escola 2

Assim como na escola 1, de posse de todas as autorizações necessárias, ainda no segundo semestre de 2014, iniciamos os diálogos com a escola 2. Durante esse período conversamos com a direção e com a coordenação pedagógica e obtivemos a autorização para as entrevistas que foram todas realizadas por mim e pela professora Magda ainda nesse ano. Já no primeiro semestre de 2015, retornamos à escola com o intuito de iniciarmos as observações. No dia 10.03.2015, junto com a coordenadora pedagógica e com algumas opções previamente selecionadas a partir das entrevistas, optamos pelas observações da disciplina de língua portuguesa e de ciências nas terças de manhã. Nesse mesmo dia, começamos a discutir a possibilidade de fazermos uma oficina com os alunos utilizando a sala de informática. É preciso destacar que a disciplina de língua portuguesa era o ponto em comum com a outra escola (inclusive nas entrevistas, eu e meus colegas privilegiamos de algum modo essa disciplina) que escolhi para observar devido a minha formação inicial em Letras e optamos pela professora de ciências por causa dos relatos de práticas com uso das tecnologias passados na entrevista. Tanto as observações das atividades das aulas de ciências quanto de língua portuguesa foram feitas na mesma turma de sétimo ano.

As 10 observações de ciências ocorreram no período entre 17.03.15 e 14.07.15 e as de língua portuguesa entre 17.03.15 e 05.08.15, sempre as terças em que a disciplina de língua portuguesa tinha dois tempos e a de ciências um tempo final. Ainda é preciso destacar que tanto a coordenadora pedagógica como todo o corpo docente estiveram sempre muito disponíveis para esclarecer qualquer questão referente à pesquisa.

Salientamos ainda, como veremos detalhadamente na análise de dados, que nesta escola realizamos uma oficina de *web-rádio* com sete encontros com dois alunos de cada uma das turmas de todas as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental.

3 Análise de dados

3.1. Conceito de letramento nesse contexto

Ao longo das entrevistas, os professores, já tendo respondido sobre a relação entre mídia e a escola e terem, em sua vasta maioria, trazido respostas em que a mídia é vista como um facilitador para o processo de ensino-aprendizagem, foram postos diante da questão: qual é a relação entre mídia e letramento. Nosso objetivo sempre foi perguntar de forma ampla utilizando o termo mídia, pois entendemos que, na cultura digital, os professores não relacionarem suas respostas diretamente às mídias digitais já nos serviria como um dado extremamente relevante para a pesquisa do grupo. Neste trabalho, iremos destacar das respostas às partes relacionadas às tecnologias digitais, uma vez que nosso foco são as práticas para o letramento digital, circunscrito, como já exposto, nas práticas de multiletramentos.

Para nossa surpresa, a questão trouxe muitas dificuldades para os professores, pois o termo letramento não parece fazer parte de sua prática cotidiana. Ao longo da pesquisa, diante da dificuldade que fomos percebendo, achamos interessante recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, doravante) para entender minimamente se de algum modo o termo estaria presente ao menos nos documentos oficiais e, de algum modo, na formação desses professores. O resultado dessa análise documental está exposto na tabela abaixo e corrobora com o distanciamento que o termo apresenta na prática do professor.

Os dados abaixo consideram apenas o corpo do texto e notas de rodapé, excluindo ocorrências em índices e bibliografias. Como a palavra “letramento” não apareceu nos “Temas transversais”, por ora não estamos utilizando-os em nossa pesquisa. Destacamos que, desde os PCNs, a “responsabilidade” com a leitura é majoritariamente destinada ao ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, destacamos que na Geografia é recorrente a ideia de “Leitura de mundo”, que, como visto, aproxima-se da ideia de letramento e foi algumas vezes utilizada pelos pesquisadores para tentar um diálogo mais sensível com os entrevistados.

Tabela 1 – Ocorrência das palavras letramento e leitura nos PCNs

Análise dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN)		
	Ocorrência da palavra letramento	Ocorrência da palavra leitura
Introdução aos PCNs	0	20
Língua portuguesa	5	174
Matemática	0	20
Ciências Naturais	0	32
Geografia	0	84
História	0	5
Artes	0	10
Educação física	0	6
Línguas estrangeiras	3	51

Fonte: Naumann, 2016.

A fim de ilustrar a maneira como os PCNs entendem a leitura e suas habilidades, optamos por tomar como base o livro de Introdução aos PCNs por ser texto comum de leitura dos professores das mais variadas disciplinas. Nesse texto, encontramos a leitura vista, assim como a escrita, a expressão oral e o cálculo, como instrumento de aprendizagem essencial que junto aos conteúdos educativos – conceitos, atitudes e valores – são essenciais para o ser humano viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (BRASIL, 1998, p. 17). A respeito das áreas de conhecimento, o documento traz uma visão de que elas são importantes marcos de leitura e interpretação da realidade (BRASIL, 1998, p.58). Assim, percebemos com esses dois exemplos, que o termo leitura ora é associado à habilidade de decodificação, ora a aspectos mais amplos envolvendo a leitura de mundo.

Ainda destacamos do documento que a escola é vista como lugar de mediação entre o espaço público e o privado e deveriater o foco de sua ação na construção e socialização de conhecimentos, valores e atitudes. Assim, a escola tem a possibilidade de ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, mostrando-lhe novas possibilidades de leitura de si e do mundo (BRASIL, 1998, p. 127).

Desse modo, ainda que o termo letramento não seja utilizado com tanta proximidade por professores, percebemos que as habilidades de letramento são consideradas como fundamentais para a formação dos alunos. Entendemos que não se apropriando do conceito o professor não tem condições de materializar a formação dessas habilidades em seu planejamento e, muitas vezes, assim como apresentado no próprio PCN, a “leitura de mundo” torna-se uma repetição nos discursos e seu sentido acaba por ser esvaziado e não levado à prática.

Nesse caso, antes mesmo de analisar de que modo os professores aproximam o conceito de letramento às mídias, tornou-se necessário identificar de que modo os professores se relacionam com o conceito de letramento. Das 64 entrevistas, percebemos que seria interessante avaliar a relação que o professor estabelece com o conceito a partir das habilidades a que ele relaciona. Desse modo, definimos, na tabela a seguir, que o professor reconhecia “totalmente” o conceito quando o relacionava a três ou mais habilidades de letramento, como a referência a etapas de pesquisa, a leitura crítica das informações e a produção de textos em diversas linguagens; “parcialmente” quando o entrevistado associa à leitura de mundo, com ou sem ajuda do pesquisador, ou a uma outra habilidade, por exemplo, à leitura de imagens. Ainda definimos como “não reconhece” – nos parâmetros desejados pela pesquisa – quando o professor associa o letramento apenas à decodificação e à alfabetização ou disse não fazer parte de sua realidade⁵.

Assim, como é visível, no gráfico a seguir, apenas nove professores nos pareceram dominar o conceito e 28 o reconhecem parcialmente. Sendo que, a partir dos critérios mencionados anteriormente, 25 professores parecem não reconhecer o conceito relacionado a sua prática cotidiana em sala de aula.

⁵As categorias foram criadas ao longo da pesquisa levando em consideração tanto as diretrizes dos PCNs quanto a teoria proposta por Paul Gee e Roxane Rojo, já apresentadas ao longo do capítulo 1.

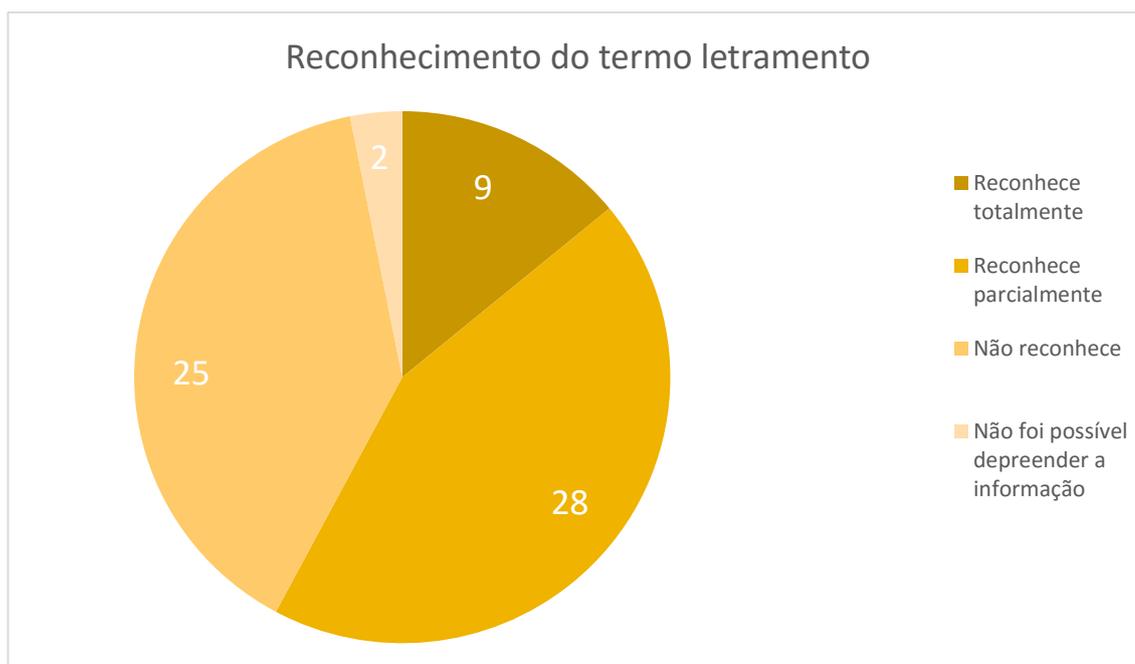


Figura 1 – Representação gráfica das respostas dos entrevistados com respeito ao termo "letramento".

Como mencionado anteriormente, associamos em nossa pergunta o letramento às mídias em geral. Assim, os professores, em sua maioria, identificaram a mídia como um *facilitador do letramento*, concebido tanto como leitura/decodificação, como leitura de mundo. Do universo das 64 entrevistas, 43 apontaram a mídia como um facilitador para o letramento – para ampliar a leitura de mundo dos alunos. Apenas cinco professores enfatizaram o caráter negativo, uma vez que a internet – especialmente – atrapalharia a escrita formal dos alunos, como vemos na tabela a seguir.

Tabela 2 – Tabela com dados da relação entre letramento e mídia.

RELAÇÃO LETRAMENTO E A MÍDIA	
A mídia exige um letramento específico	13
A mídia é um facilitador para o letramento	43
A mídia dificulta o letramento	5
Não foi possível depreender esta informação	3

Fonte: Naumann, 2016.

Por outro lado, 13 professores disseram que a mídia exigiria um letramento específico, seja para interpretar os fatos apresentados por ela, seja por questões cognitivas dos alunos ou por lidar com linguagens diferentes e, portanto, exigir outras habilidades de produção e leitura, etc. Nos interessa analisar mais detalhadamente o universo de respostas desses professores, visando entender que especificidades são essas. Para isso, destacamos da fala de alguns deles contribuições fundamentais para as reflexões que virão a seguir.

De modo geral, sinalizamos, nos resumos abaixo, o modo como o professor relaciona mídia e escola; a maneira como encara o aluno em relação ao seu próprio uso das mídias; o modo como definiu letramento e o confrontou com a mídia; e, quando possível, destacamos uma prática relacionada.

a) Professora de Língua Portuguesa, escola 1.

A professora aponta que a relação entre mídia e educação não pode ser considerada eletiva. Ela afirma que *para fazer uso das mídias é preciso ser letrado naquilo*. Ela aponta ainda que se trata de um letramento diferente e utiliza o termo “letramento digital”. Sobre os alunos ela afirma que, em suas palavras, “às vezes, eles têm muita dificuldade para ler um livro e, talvez, não tenham tanta dificuldade para interagir com uma página na internet: é um letramento diferente. Mas, geralmente, eles vão ter dificuldade, porque se você não consegue ler o básico, vamos dizer assim, o letramento inicial, você vai ter dificuldade para interagir com as mídias”.

Ainda é interessante destacar que a professora pontua que os alunos têm muito contato com as mídias, mas eles usam realmente apenas as redes sociais. Sendo, em sua opinião, portanto, um contato limitado. Ela afirma que, às vezes, eles não sabem pesquisar, não sabem selecionar a matéria. Em suas palavras: “Geralmente, *a gente tem muita informação, mas tem que haver um controle, não é bem um controle, é um refinamento*. Você tem que fazer uma escolha. Saber o que você vai... Separar o joio e o trigo”. Questionada se ela tinha um planejamento específico visando atender as habilidades para o letramento digital, a professora informou que não, mas que seria interessante que tivesse.

b) Professora de Geografia, escola 1.

A professora aponta a relação completa entre a mídia e a escola, justificando seu posicionamento com o argumento de que a mídia entra na vida da criança antes da escola. Inicialmente, a professora relaciona o letramento à questão específica da decodificação, da leitura e escrita no sentido *strictu*. Assim, ela acredita que a mídia pode aperfeiçoar o letramento do aluno e entende que se trata de uma outra linguagem (referindo-se claramente ao que comumente chamamos de “internetês”) que deve, portanto, ser tratado de forma especial.

Diante dessa relação estabelecida, a pesquisadora questionou a relação entre o letramento e a leitura de mundo. Nesse caso, a professora afirma que a relação deve ser completa e estabelece a seguinte metáfora: “[a mídia] vai te dar o alimento [a informação], mas o selecionar, o degustar, o que o corpo vai precisar, eleger para ele, ai acho que tem que ter uma orientação”. Por fim, sem nem ser questionada, a professora aponta que o uso das mídias em sala de aula faz parte de seu planejamento – não só a discussão em torno da exibição de vídeos (leitura crítica), como também todas as etapas de produção de animações – da pesquisa à edição. Sobre a experiência da edição, selecionamos da entrevista o trecho abaixo:

Eu faço com eles. Eu utilizei a sala de informática. Ai eu vim pra cá, mas com poucos. Mas para aqui eu trouxe o meu computador, porque eu queria usar aquele Audacity. Para fazer, eles é que fizeram corta aqui, corta ali... eles manipularam. Eu dou uma noção de como montar uma animação e geralmente aquele que é mais habilidoso fica comigo [...]. Fiz na hora da aula. Para fazer a parte de fotografia, aquele grupo saia e outro grupo fazendo as outras atividades. Eu fiquei do lado de fora da sala. Um grupo do lado de fora agarrado na parede e a porta aberta...

c) Professora Pedagoga responsável pela sala de leitura, escola 2.

A professora confere às tecnologias importância bastante estreita com a escola. Relata diversas atividades que realizou com alunos no contraturno e citou diversos usos *offline* do computador e a dificuldade que é para o professor estar sozinho na sala de informática. Associa, inicialmente, o letramento à decodificação, mas, depois que a pesquisadora aponta para a questão de leitura de mundo, a professora afirma que a tecnologia digital permite o aluno ter acesso a diferentes linguagens.

Em torno de práticas específicas, a professora trouxe a experiência que vivenciou com a formação de monitoria com os alunos para desenvolver habilidades voltadas para o letramento digital. Destacamos de sua entrevista, a seguinte fala:

Formava monitoria também, no caso, ali eu tava pegando uma turma do jardim, então, eu não tinha quem me auxiliasse, então eu formava monitoria, o que é muito bom, pois você vai multiplicando. Então, os então do sexto ao nono ficavam à tarde pra auxiliar-nos com

os alunos de educação infantil até o quinto. E isso era muito legal [...] junto com monitor, enquanto eu estava fazendo uma coisa, até porque criança, acabou o desenho, na folha, você demora muito a recolher, eles começam a rabiscar, a mesma coisa no computador [...] estava sempre duplas, dois monitores, mais eu então na medida que a cabana estava fazendo a coisa está fazendo outra e eles adoravam isso [...] Eu delegava muito. [...] Não faz por ele! Ensina! Porque é muito mais fácil. Você vai lá salva, vai no outro salva [...] porque pra pessoa aprender, eu aprendi dessa maneira, ela tem que fazer ela tem que clicar! Ah, mas que bobagem eu estou mostrando. Não, ela tem que clicar, porque ela memoriza melhor o caminho. Uma coisa é está de carona, outra coisa agora é quando você está dirigindo.

d) Professora de Matemática, escola 3.

A professora inicia sua entrevista atribuindo ao uso das mídias um caráter eletivo e informa que, em sua prática, ela utiliza bastante a *Educopédia*. Por outro lado, afirma que *os alunos, mesmo que estejam utilizando as mídias todo o tempo, precisam de uma orientação na utilização dessas*. Nas palavras da professora:

Eles têm um conhecimento muito específico sobre a utilização. Eles sabem muito bem como acessar para ouvir música, para baixar vídeos, mas muitos não sabem fazer uma pesquisa apurada na Internet. Como fazer essa pesquisa? Como buscar os recursos dos hipertextos que existem nas redes sociais. Isso eles precisam de orientação. É um caminho de mão dupla. Na verdade a gente aprende com eles, mas eles também têm muito que aprender conosco em termos de como acessar a informação, como depurar essa informação, isso eles precisam ainda.

e) Professora de Português, escola 3.

A professora aponta que a escola é um espaço em que “as crianças” podem ter acesso à mídia uma vez que a relação escola-mídia é muito importante. Inicialmente, a professora relaciona o acesso à mídia ao aprendizado da leitura, da alfabetização, mas, quando questionada sobre a leitura de mundo, ela afirma que a mídia (no sentido da informação e não da questão das múltiplas linguagens), em suas palavras, “pode manipular uma visão positiva também pode ser o lado negativo, então *cabe a escola, quem está fazendo a orientação disso, mediar esse acesso*”.

f) Professor de Artes Cênicas, escola 4.

O professor aponta que a mídia entra no contexto escolar de uma forma contundente para nos auxiliar na educação, no conhecimento. Informa que utiliza diversas linguagens, através dos recursos disponíveis na internet. O professor relata práticas que envolvem a criação de vídeos em que os alunos participam de todas as etapas. Ao ser questionado sobre a relação entre mídias e letramento, o professor aponta que sua preocupação maior é com a questão da caligrafia. Por outro lado, *o professor informa ser*

papel da escola e dos professores mediar os usos, especialmente a relação do aluno com a pesquisa.

g) Professora de Artes, escola 4.

A professora aponta que *os alunos utilizam a internet de forma muito restrita e*, que por isso, acredita que a leitura de mundo, no sentido de conhecimento, acaba por não se ampliar para os alunos. Por outro lado, ao relatar o trabalho realizado com fotografias em sala de aula, a professora aponta a participação dos alunos em todo o processo e entende a fotografia como uma linguagem específica. Destacamos de sua fala o seguinte relato:

Eu vejo que a gente tem uma boa relação, eu particularmente não consigo ter mais relação com a mídia, porque eu tenho que dar aula, preparar aula...mas o que eu posso fazer eu faço, às vezes eles me pedem fotos, a gente faz as fotos, leva os alunos para fazer as fotos para divulgar alguma coisa, pra essas fotos irem pra fora da escola, para compor uma série de coisas, filmagens também, a gente já fez filmagens pequenas, aqui, internas, que também vai pra fora, vai pra uma rede social, então a relação entre mídia e escola acontece aqui, pelo menos comigo acontece bastante.

h) Professora de Geografia, escola 04.

Para a professora a mídia tem dois papéis, um relacionado ao acesso ao conhecimento e outro relacionado à comunicação. *Aquele deve ser mediado pela escola.*

Em suas palavras:

Tem, tem que mediar, eu acho que, por exemplo, na Internet é colocada assim uma gama de informações, então o aluno ele tem que ser uma pessoa esclarecida ao máximo, pra ele conseguir selecionar quais as informações [...] e também eu acho que o professor tem que respeitar a opinião dele, as vezes ele acha uma coisa que você não concorda, mas ele acha que sim e aí não tem muito o que fugir.

i) Professora de Inglês, escola 5.

Inicialmente, a professora relaciona a mídia a um instrumento facilitador da aprendizagem e aponta que a relação entre mídia e leitura de mundo é algo muito complexo de se analisar. Por outro lado, a professora afirma que *é muito importante que os professores façam a mediação entre os alunos e o conhecimento.* Assim, a relação com a mídia é, em suas palavras, refletida em sua prática da seguinte maneira:

O aluno traz, às vezes, alguma coisa de fora. Ele já vem com a informação. E aí a minha pratica caminha neste sentido. De mostrar para o aluno como lidar com aquela informação. Como refletir sobre ela. Como ser crítico. Como não aceitar tudo que é colocado para ele como uma verdade real. E procurar conhecer qual é a fonte daquilo, a veracidade daquilo. Eu acho que é neste sentido que a gente está vendo.

j) Professora de Ciências, escola 6.

A professora aponta que a relação entre a escola e as mídias deveria ser mais estreita. Ao ser questionada sobre a relação entre mídias e letramento, a professora diz não saber responder de imediato. Assim, a pesquisadora relaciona letramento à leitura de mundo e, nesse sentido, a professora estabelece um paralelo entre a leitura de mundo e a experiência de cada aluno e que *a escola tem uma responsabilidade em “nivelar” essas experiências*. Destacamos de sua fala a seguinte experiência:

Quando eu já trago uma aula programada, que eu passo determinado vídeo e aí a gente discute. Eu abro para discussão e procuro perceber cada momento de cada um, onde é que eles estão naquele contexto, para poder daquele ponto avançar. Neste momento a gente tem que estar muito... entendo que a gente tem que perceber mesmo. Eu trabalho com meio ambiente, eu trabalho com sexualidade, dependendo do interesse deles... Hoje eu acabei de sair de uma aula simples de reprodução sexuada e assexuada, claro com características dos seres vivos, aí eles começaram a falar, fazendo gestos, relacionados a questão da sexualidade. Aí eu dei uma paradinha para conversar com eles, perguntei se eles queriam voltar ao assunto depois, para não fugir muito da aula. Então, a gente planeja um encontro e faz o debate que eles querem.

k) Professor de Geografia responsável pela sala de leitura, escola 6.

Para o professor, a mídia é uma ferramenta muito importante, especialmente, para a pesquisa. O professor aponta que a relação com *o letramento está em utilizar a mídia da melhor maneira possível, no sentido de ampliar a compreensão e atingir objetivos de maneira mais completa*.

l) Professora Espanhol e estudo dirigido, escola 6

A professora entende as mídias como um mecanismo de aproximação entre a vida do aluno e a escola. Quando questionada em torno da relação entre mídia e letramento, afirma que, em suas palavras, *“a mídia exige um tipo específico de letramento”*. Sobre sua prática, a professora informa ter na mídia uma aliada:

Eu acho que a gente tem que acabar com aquela ideia que a gente tem que escola é só as coisas formais, só as coisas fixas. O ler, escrever e copiar. Então, eu acho que a mídia é aliada nesse aspecto de tornar uma coisa mais prazerosa. Pra gente conseguir realizar uma múltipla aprendizagem, mas não só naqueles instrumentos formais que já tem na pedagogia tradicional e tal. Então, a mídia é uma coisa que as condições da sociedade foram exigindo.

m) Professora de Língua Portuguesa, escola 07

A professora entende que a escola não pode ficar afastada do que está sendo proposto pela mídia e preocupa-se bastante com as questões relacionadas à pesquisa. Destacamos de sua entrevista, a seguinte fala:

eles acham que buscam, imprimem, do jeito que aparece imprimem e trazem a pesquisa. Então você tem que mostrar prá eles que não é isso, que pesquisa é você buscar, manipular, ver o que está mais completo, ver o que é mais importante, porque a gente dá sempre os tópicos para o aluno. Procure isso, isso e isso.

Diante das informações acima, precisamos destacar para reflexão alguns pontos. Em primeiro lugar, percebemos uma contradição explícita entre a relação que os professores estabelecem entre as mídias e a escola e a relação entre o letramento e as mídias. Podemos notar que, na maioria dos casos, as mídias e as tecnologias digitais são vistas como uma *ferramenta*, algo que irá, portanto, auxiliar o aprendizado, seja por facilitar o trabalho do professor que não precisa copiar a matéria no quadro, seja porque muitos professores acreditam que essa ferramentatorna *a aula mais atrativa* para os alunos. Seguem alguns exemplos de falas dos professores:

Eu acho que é importante que exista. Nem sempre a gente consegue aplicar. Nem sempre a gente consegue colocar isso na pratica, mas ela é importante que exista sim. Para o aluno sempre facilita. Qualquer mecanismo que você traga, novo, para o aluno é sempre um facilitador da aprendizagem. Então eu entendo que seja importante que a gente use, todos os mecanismos, todas as possibilidades. (Professora de Inglês, Escola 5)

Boa pergunta. A gente trabalha com um público hoje que tem muito pouco interesse no ensino. E a mídia hoje, ela ajuda a focar em alguma coisa. Não quis dizer que efetivamente melhora na sua aprendizagem, mas é um atrativo para eles começarem a caminhar. (Professor de Matemática, Escola 8)

Porém, nessas entrevistas, os professores mencionam a necessidade de os alunos serem *letrados* para o uso das mídias e para que o letramento se efetive a mediação por parte dos professores faz-se necessária para o desenvolvimento de habilidades de ensino e aprendizagem, como expostas anteriormente, como a mediação da pesquisa, da seleção de fontes de informação, da produção em diferentes meios. Como podemos ver na fala destacada abaixo:

Entender, compreender, na medida em que você vai usando e quanto mais for social, melhor. Porque a parte de você compreender, de você entender, de você escrever também é passar pelo outro, pra você se comunicar [...] Então, eu acho que essa parte da compreensão deles fazerem uso de tecnologia, da escrita, da imagem, do desenho, uma imagem também diz, o desenho também diz, uma foto diz. Você tem que entender, tem compreender, tá passando que você gostaria? Na medida em que o outro toma posse do que você escreveu, que você criou, ele também dá sentidos de coisas que ele tem, de acordo com experiência dele. (Professora Sala de Leitura, Escola 2)

Assim, percebemos que, uma vez que as tecnologias digitais exigem um letramento específico e transformam as relações sociais na contemporaneidade, o seu uso em sala de aula não pode ser eletivo e nem tão somente entendido como uma *ferramenta* para o aprendizado, já que elas passariam a ser o próprio “conteúdo” de aprendizado.

A partir dessa contradição que entendemos o desconforto dos professores com a questão e também destacamos o fato de que na grande maioria dos casos não haja um planejamento com objetivos específicos para os multiletramentos – com exceção da professora de Geografia da escola 1 e do professor de Artes Cênicas da escola 4, que falam explicitamente em planejamento de atividades que potencializem a autoralidade dos alunos em diversos meios.

Conforme eu falei... não sei se é isso que você está falando... Eu tento dentro do meu planejamento, eu já inicio buscando um vídeo, uma letra de musica, que eles façam uma pesquisa sobre, geralmente nessas pesquisa pode ser não só imagens ou figuras mas também um vídeo. Eles chegam com isso e ai eu vou fazer que eles façam a interpretação daquilo. A reconstrução de uma reportagem. Ou eu trago a imagem, a parte escrita. A partir daquilo ali, eles vão interpretar. A partir da interpretação, aí tem outro trabalho. Esse outro trabalho é que eu gosto de utilizar as coisinhas. A construção de uma animação. Então, eles vão construir uma animação em cima daquilo. Embora eles já tenham visto uma informação que está assim num texto formal, ou uma coisa acessoria só informativa, eles vão recriar outro texto e colocar aquilo de uma forma visual. Porque eles gostam... ou vão produzir um videozinho com o celular. Ano passado eles produziram um videozinho nos celular sobre a água. (Professora de Geografia, Escola 1)

O *audiovisual*, que é uma mídia que eu uso muito também, com projetos que eles criam de vídeos, partindo da roteirização, da filmagem, da edição. Existe um concurso dentro da Secretaria Municipal de Educação, que chama “tirando a droga de cena”, que é o concurso que obrigatoriamente priva por esse lado da mídia audiovisual, né? Então, eu fui um dos primeiros professores, isso, se eu não me angano, no inicio dos anos 2000,2001, que fez parte do primeiro grupo de professores que participaram de uma capacitação pra aplicar essa metodologia de vídeo. Hoje em dia eu já não trabalho nem tanto, porque eu sou professor de artes cênicas, então eu gosto muito de trabalhar o teatro, que é uma mídia também, né? Uma mídia de leitura e de pesquisa também pela internet e tudo mais. Então esse lado do audiovisual, da roteirização, da filmagem, deixei um pouco de lado. Mas eu sempre procuro fazer com eles...e eles têm o domínio completo sobre isso, o que nos *facilita*. Então eu acho que a mídia entra na educação e caminha junto com a educação daqui pra frente, e eu acho que cada vez mais. (Professor de Artes Cênicas, Escola 4)

3.2. A leitura e a produção – relato das práticas

Por se tratarem de escolas indicadas pela SME – RJ como escolas que utilizam as mídias; devido ao fato dessas escolas serem equipadas com computadores, projetores; e levando em consideração todo apelo da sociedade em torno do uso das tecnologias em sala de aula, entendemos que deveríamos partir do pressuposto de que os professores não iriam dizer que não utilizariam as mídias. Então, partimos da pergunta “como a mídia aparece na sua prática?”.

E a partir desses relatos podemos perceber, além do fato de se as atividades propostas contribuíam para o ensino-aprendizagem de habilidades de multiletramentos / letramento digital, se o uso das tecnologias acontecia de modo a transformar as relações em sala de aula – atividades que visam maior colaboração entre os alunos e o professor, por exemplo – ou simplesmente como um suporte para reproduzir práticas tradicionais. Assim, dentro do recortada pedagogia dos multiletramentos, optamos por avaliar como essas práticas trariam uma visão do professor a cerca do seu aluno, no que tange, especialmente, em torno do letramento digital.

As práticas dos professores, de modo geral, giram em torno da exibição de imagens, vídeos em sala de aula. Nesses casos, consideramos que as habilidades desenvolvidas são aquelas destinadas à leitura e entendemos que o professor considera importante que o aluno leia em diversos suportes textuais. Além da leitura, alguns professores consideraram em seus relatos práticas que envolviam o debate, a análise crítica desses conteúdos; nesses casos entendemos que o professor se preocupa com desenvolvimento de habilidades em torno da leitura crítica. Por fim, alguns professores relataram práticas em que os alunos poderiam desenvolver habilidades de autoria utilizando as tecnologias de comunicação e informação.

Além da questão da autoria, entendemos que o uso das tecnologias, em especial da internet, traria uma relação diferente em sala de aula no que tange às atividades envolvendo as pesquisas. A partir das práticas mencionadas pelos entrevistados, percebemos que esses professores podem perceber seus alunos como pesquisadores ou como não pesquisadores. Houve os casos em que atividades de pesquisa não foram mencionadas pelos professores e ainda aqueles em que os professores acreditam que seus alunos não percebem a internet como fonte de pesquisa quando essa relação é mediada pelo professor. Por fim, além da autoria e da pesquisa, entendemos que o uso das

tecnologias pode ser bem-sucedido em casos que os alunos são tomados como parceiros nesse processo. Desse modo, optamos por analisá-las em torno dos três eixos a seguir: a) se propiciam ao aluno situações de leitura, de leitura crítica, ou de autoria; b) se o professor tem a visão do aluno como pesquisador; c) se o professor encontra no aluno uma possibilidade parceria.

a) Práticas de autoria, práticas de leitura crítica e práticas de leitura

Dos 64 entrevistados, descartamos no gráfico acima e nos que dados que apresentaremos a seguir uma das respostas, pois a professora disse explicitamente que não fazia uso das tecnologias porque os alunos eram desinteressados e dispersos.

Então, das 63 entrevistas levadas em consideração, 32 relatos trazem práticas que possibilitam a leitura das mídias, 11 são de atividades que envolvem a leitura crítica e 20 apresentam possibilidade de desenvolver habilidades de autoria. A fim de ilustrar que tipos de práticas estamos encarando como práticas que envolvem autoria, destacamos a seguinte fala:

Eu uso meu celular mesmo. Eu fico com um tripé fotografando. Eu peço para eles criarem um personagem, na maioria das vezes é assim, que início o ano, com todas as turmas. O personagem que nós estamos trabalhando pode ser baseado em dois temas, o uso da água consciente e o mascote do Rio de Janeiro. Eles precisam escolher um dos temas, criar um personagem e um cenário. Ai eu fotografo o personagem no cenário. Depois eu gravo a voz e junto em um programa que é muito simples, o MovieMaker. Eles mesmos depois me ajudam na edição, é legal que eu passo as fotos e o som para o computador e a gente vai fazendo aqui no telão quando dá, de preferência, em grupos menores (Professora de Artes - Escola 06).

Essas três categorias: práticas de autoria, práticas de leitura crítica e práticas de leitura estão dispostas no gráfico abaixo:



Figura 2– Representação gráfica das práticas de sala de aula relatadas por 63 professores

b) o professor tem a visão do aluno como pesquisador

Assim, dos 63 professores, cujas entrevistas estão sendo levadas em consideração aqui, 27 consideram o aluno pesquisador e trazem em suas práticas atividades que envolvam a pesquisa; 13 consideram que o aluno só irá pesquisar se o professor mediar a relação entre o aluno e a internet; 4 afirmam que o aluno não é pesquisador; e 19 não mencionam as pesquisas em suas práticas. Essas informações estão dispostas em porcentagem no gráfico a seguir.



Figura 3 – Representação gráfica da visão do professor acerca das habilidades de pesquisa dos alunos

c) o professor encontra no aluno uma parceria para o uso das tecnologias em sala de aula

Apenas 12 professores falaram explicitamente e de forma espontânea sobre a parceria com os jovens. Sendo apenas duas professoras (a professora responsável pelo projeto UCA – Um computador por aluno – da escola 1 e a professora da sala de leitura da escola 2) mencionaram terem criado grupos de monitores nas escolas.

A partir dos dados apresentados acima, percebemos que a *autoria como construção do conhecimento*, em que entendemos aqui o aluno como produtor de seu conhecimento e não simples reproduzidor de conteúdos, representa apenas um terço das práticas relatadas pelos professores. Não sendo a prática norteadora das ações escolares como propõe Paul Gee (2003). É importante destacar que, para este trabalho, não fizemos a distinção entre práticas que envolviam aspectos restritos do letramento digital, compondo autoria trabalhos variados dentro da perspectiva de multiletramentos – como uma peça de teatro na disciplina de artes cênicas ou algum outro trabalho de artes plásticas, disciplinas que essencialmente apresentam maior inclinação para a autoria.

Ainda nessa perspectiva da autoria, percebemos também que as práticas de pesquisa escolar online são deixadas de lado, justamente pela pouca habilidade que os alunos têm para fazê-las como dizem os próprios professores, de modo geral. Em suas falas, daqueles

poucos que mencionaram a questão, aparece uma crítica ao “copiar e colar”. Por outro lado, de forma intuitiva e contraditória com o exposto anteriormente, os professores reconhecem a necessidade de mediação para que o aluno seja capaz de manipular fontes e selecionar informações.

Ao pensarmos a questão da *autoria como inclusão digital*, percebemos que, nas escolas do campo de pesquisa, há a presença do *hardware*, mas não há nem o acesso a ele por parte dos alunos. Diversas vezes, questionamos se nas práticas os alunos manipulavam os computadores, por exemplo, e essa resposta foi quase sempre negativa. No próprio relato das práticas, notamos a predominância da *leitura*; de uma dificuldade em observar o aluno como pesquisador; e da falta de responsabilização – no sentido da intencionalidade do planejamento de atividades específicas que colaborem para as habilidades de multiletramentos – como a seleção de informações.

Outro dado interessante que isso pode nos revelar é a dificuldade que muitos professores têm em deixar que os alunos assumam o protagonismo das atividades em sala de aula. Diante do cenário da vida política em que estamos inseridos, a escola, como propõe Gee (2003), deve se aproximar da realidade cotidiana dos alunos de maneira efetiva de modo que eles assumam o *protagonismo da vida política*.

3.3.

As atividades em sala: a leitura crítica e a produção

As observações, como mencionado, ocorreram em duas das oito escolas do campo selecionadas pelo grupo de pesquisa. A escolha pelas professoras, cujas aulas seriam observadas, esteve intimamente relacionada à postura favorável e interessada pelo uso das tecnologias digitais em sala de aula apresentada por elas nas entrevistas. Além do interesse de acompanhar o trabalho de uma professora de português em cada escola e uma outra de diferentes disciplinas, como abordado na metodologia.

Para fins de organização e de não identificação explícita das escolas manteremos as alcunhas escola 1 e escola 2, respeitando a numeração utilizada ao longo de toda a pesquisa e nos documentos produzidos pelo grupo de pesquisa. Além disso, é importante destacar que os nomes das professoras também são fictícios.

Na escola 1, acompanhamos uma professora de história, Ana Cristina, e uma professora de português, Raquel. Acompanhamos, como mencionado, dez dias de aula de cada professora numa mesma turma entre março e agosto de 2015, as datas relativas a cada observação estão em destaque na tabela que segue. A turma em que realizamos as observações é de nono ano, com 17 alunos, em média, presentes. Vale destacar que a sala em que eles estudam é uma sala bem pequena e as carteiras estão dispostas lado a lado formando dois grupos em que de um lado há três linhas e quatro colunas e do outro há quatro linhas e quatro colunas. A título de curiosidade, percebemos uma diferença grande de comportamento da turma com a mudança de professores. O mesmo foi perceptível na outra turma da escola 2.

Na escola 2, observamos as aulas de uma professora de ciências cujo nome fictício é Clarice e uma professora de português, Hilda. Também acompanhamos dez dias de aula de cada professora numa mesma turma entre março e agosto de 2015, como dito anteriormente as datas relativas a cada aula observada estão nas tabelas que seguem. A turma em que realizamos as observações é de sétimo ano e tem 31 alunos. De modo geral as carteiras estão dispostas em dois semicírculos sendo um interno e outro externo, como a plateia de um teatro em ferradura.

Optamos por destacar em nossas observações as atividades propostas porque nosso objetivo é compreender como essas atividades podem fazer uso das tecnologias e que possibilidades propiciam ao aluno – leitura, leitura crítica e/ou autoria. Sempre que possível, montamos, a partir do diário de campo, quadros simplificados das atividades realizadas e destacamos, como veremos a seguir, algumas atividades que consideramos, dentro dos parâmetros teóricos já apresentados, como as mais interessantes em relação ao uso das tecnologias. Nosso objetivo aqui é fazer uma leitura geral dessas atividades, valorizando, na análise, iniciativas que consideramos positivas.

Antes de partirmos para a apresentação dos quadros, retomaremos as entrevistas dessas quatro professoras a fim de destacar algumas de suas visões e também para contextualizar as observações.

Escola 1 – Professora Ana Cristina, História.

A professora Ana Cristina entende a relação entre mídia e a escola como sendo algo extremamente positivo. Diz fazer uso de imagens, vídeos, músicas e menciona o fato

de os alunos poderem pesquisar em todo material disponível na internet. Entende que o interesse dos alunos para o uso das mídias, de forma geral, pode facilitar o seu trabalho. A professora relata uma atividade com uso das tecnologias digitais com o seguinte procedimento: “Primeiro eles vão fazer a pesquisa, depois escrever o trabalho no computador, depois a gente vai filmar, ou então eles vão usar as músicas que eles conseguirem baixar. Eles podem ver clips de outras atividades semelhantes a que eles estão desenvolvendo”. Além das atividades que desenvolve em sala de aula, a professora é responsável por parte da manutenção e da organização dos computadores e pela mediação entre os alunos novos e os computadores do projeto *Um computador por aluno*. Ana Cristina menciona a necessidade de se ter uma pessoa, um técnico, na escola responsável pela sala de informática e trata dos problemas em torno do acesso precário à internet. Além disso, aponta a questão do pouco tempo em sala de aula como um impeditivo para o uso mais frequente das tecnologias. A professora diz não ter relação online com alunos. É preciso destacar ainda que ela relatou em sua entrevista uma experiência, em anos anteriores, com a capacitação de monitores para alimentar o *blog* da escola. A respeito de sua formação, a professora é graduada em Licenciatura plena em História e fez pós-graduação em História do Brasil. Sendo que o uso da mídia em sala de aula surgiu de seu interesse e da troca com pares, não tendo formação específica.

Escola 1 - Professora Raquel, Língua Portuguesa.

A professora entende que a relação entre mídia e escola não pode ser eletiva e informa que pensa que diversos gêneros midiáticos devem fazer parte da sala de aula. Menciona uma atividade de leitura crítica e comparativa entre diversas capas de jornais. Entende que o aluno é um pesquisador, mas que precisa aprender a fazer a pesquisa – selecionar as fontes e informações. Diz que o aluno, de posse da internet, avança pouco nas potencialidades da mesma não indo muito além do acesso às redes sociais. Além de reconhecer a necessidade de um letramento específico para o uso das mídias e tecnologias, foi a única, dentre os 64 professores, que utilizou espontaneamente o termo “letramento digital”. Não apresenta planejamento específico para o letramento digital, mas trouxe relato de atividades em que confeccionou um jornal com as turmas e discutiu com eles todo o processo de editoração. Menciona a dificuldade de lidar com os aparelhos

defasados e com a ausência constante do acesso à internet. A professora diz não estabelecer relação online com os seus alunos, pois eles são muito jovens. Não usa a sala de informática, pois considera o espaço e número de computadores bastante inferiores ao que deveria ser para comportar os alunos de uma turma. A respeito de sua formação, a professora cursou graduação de Letras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, fez Especialização, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa. Em relação as tecnologias e educação, fez os que UFRJ ofereceu e diz trocar muito com a irmã que faz especialização de tecnologias aplicada à educação.

Escola 2 – Professora Clarice, Ciências.

A professora Clarice entende que em sua escola a relação com a mídia é muito boa. Relatou uma experiência em que os alunos produziram vídeos sobre as Três Leis de Newton com seus celulares. Quando questionada sobre o uso da sala de informática disse que poderíamos tentar usá-la no contraturno, dado o tempo reduzido das aulas. A professora identifica que os alunos apresentam problemas nos trabalhos tanto a respeito da própria pesquisa – dificuldade em selecionar as informações – quanto da edição do texto – inadequações na formatação do texto, por exemplo. Clarice relata ter contato *online* maior com ex-alunos. A respeito da sua formação é graduada em Ciências Físicas e Biológicas, fez especialização em Ciências Ambientais e o mestrado em Ciências Florestais e Ambientais. Diz não ter nenhuma formação específica para o uso de tecnologias em sala de aula.

Escola 2 – Professora Hilda, Língua Portuguesa.

A professora Hilda acredita que a escola precisa acompanhar o mundo totalmente ligado à mídia no qual vivem as crianças. Menciona fazer uso da *Educopédia* e relata experiências envolvendo o trabalho com músicas. A professora entende que o letramento fica mais interessante com o uso da mídia, devido ao suporte da questão visual. Afirma que os alunos realizam pesquisas em casa. Hilda afirma não manter relacionamento *online* com os alunos. É formada em Letras - Língua portuguesa e já fez as capacitações da SME com relação à informática.

*Atividades (observação)**Escola 1 – Professora Ana Cristina, História.*

Data	Tempos	Atividade proposta
26.03	16h40 / 17h30	Aula expositiva dialógica, sem muita participação dos alunos, com uso do .ppt da Educopedia sobre Revolução Russa
30.04	16h40/ 17h30	Aula expositiva sobre República, com uso de .ppt da Educopedia. Cópia de perguntas no caderno
14.05	16h40/ 17h30	Entrega de uma ficha de avaliação para ser feita em casa. Aula expositiva dialógica sobre Era Vargas em .ppt da Educopedia. Cópia no caderno da continuação da matéria de ontem.
11.06	16h40/ 17h30	Breve resumo sobre o filme <i>Olga</i> , de Jayme Monjardim (2004), que assistiram no dia anterior. Exercícios de revisão no quadro para copiar no caderno. Conversa informal sobre a visita ocorrida no dia anterior para o Maracanã.
18.06	16h40/ 17h30	Debate sobre o filme <i>Olga</i> , de Jayme Monjardim (2004), a partir de um roteiro de discussão elaborado pela professora.
01.07	13h50/ 15h30	Atividade de pesquisa em grupo com os UCAs para criação de slides sobre a Segunda Guerra Mundial.
06.08	16h40/ 17h30	Continuação da aula anterior. Aula expositiva dialógica com uso do .ppt da Educopedia sobre República Nova.
13.08	16h30/ 17h30	A aula estava acontecendo, excepcionalmente, desde às 15h50. A turma dividida em dois grupos, um, com 10 alunos, fazia leitura das peças do projeto interdisciplinar junto com a professora e outro procurava com os UCAs sobre os locais do Rio Antigo – em que se passam as cenas da peça de teatro. A disposição das carteiras é diferente em relação aos outros dias.
20.08	16h40/ 17h30	Cópia do quadro de atividade a ser desenvolvida em dupla para entregar na próxima aula. Os alunos levam todo o tempo copiando as cinco questões propostas.
27.08	16h40/ 17h30	Aula expositiva dialógica sobre o Governo de Costa e Silva com o uso do .ppt da Educopedia.

Quadro 1 – Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Ana Cristina

*Atividades (observação)**Escola 1 - Professora Raquel, Língua Portuguesa.*

Data	Horário	Atividade proposta
05.03	13h / 14h40	Leitura e debate sobre textos em jornais com a temática dos 450 anos do Rio de Janeiro; Discutem sobre gírias cariocas antigas e atuais; Produção de quadrinhos envolvendo as gírias. Cópia no caderno de definições sintáticas.
12.03	13h / 15h30	Correção de exercícios que estão copiados no caderno sobre termos sintáticos; Cópia do quadro com definições de tipos de verbos; Exposição sobre o conteúdo do quadro; Cópia de exercícios sobre o conteúdo; Correção de exercícios no quadro
26.03	13h / 15h30	Cópia e correção de exercícios no quadro. Às 14h50: uso do datashow para projetar um poema e introduzir um conteúdo gramatical. Uso da internet para mostrar paródias do poema. Visita ao site do jornal hoje que está com uma série sobre a Língua Portuguesa Leitura e discussão de uma folha sobre período composto.
30.04	13h50 / 15h30	Os alunos fazem uma folha sobre conjunções individualmente e depois corrigem no quadro. Folha sobre figuras de linguagem. Leitura dos exemplos da folha. Folha com exercícios sobre figuras de linguagem.
14.05	13h50 / 15h30	Assistiram ao vídeo “Problemas Linguísticos”, do canal no youtube Porta dos Fundos; Continuaram a assistir o filme “O carteiro e o poeta”; Discussão sobre o filme.
11.06	13h / 15h30	Cópia de exercícios no quadro. Exercícios de interpretação do Caderno Pedagógico da SME.
18.06	13h / 15h30	Leitura coletiva em voz alta do texto da atividade da semana anterior do Caderno Pedagógico. Correção das atividades de interpretação. Ao longo da correção debatem sobre vários temas, vários gêneros textuais e vários aspectos textuais integrados e propostos pelo Caderno Pedagógico. Leem uma ficha que a professora trouxe sobre texto argumentativo. Revisão para o teste, que se iniciou às 15h.
19.06	13h50/ 14h40	Leitura e interpretação de atividades do Caderno Pedagógico. Realização individual de exercícios do Caderno Pedagógico
26.06	13h50 / 14h40	Correção de exercícios sobre formação de palavras. Leitura de textos argumentativos sobre a redução da maioria penal.
06.08	13h / 15h30	Leitura e explicação de uma folha sobre radicais gregos e latinos. Teste. Correção dos exercícios sobre os radicais. Leitura de textos argumentativos sobre a redução da maioria penal. Jogo envolvendo os radicais.

Quadro 2–Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Raquel

*Atividades (observação)**Escola 2 – Professora Clarice, Ciências.*

Data	Tempos	Atividade proposta
17.03	10h40 / 11h30	Correção do dever de casa Ditado de cinco perguntas do livro Resolução de três questões
31.03	10h40 / 11h30	Exercícios do Caderno Pedagógico Correção dos exercícios de forma dialogada
28.04	10h40 / 11h30	Fechamento de notas Pequena revisão a partir de um jogo proposto no Caderno Pedagógico
26.05	10h40 / 11h30	Realização da experiência do yogurt
02.06	10h40 / 11h30	Roteiro de estudos Resolução de questões do Caderno Pedagógico, enquanto conversam sobre questões práticas que envolvem a matéria
09.06	10h40 / 11h30	Correção do dever de casa, que estava copiado no caderno, de forma dialógica Leitura e criação coletiva de questões a partir do texto lido
16.06	10h40 / 11h30	Teste O data show é utilizado para mostrar algumas células Cópia de questões no caderno.
23.06	10h40 / 11h30	Entrega das avaliações, com pedido de reescrita das questões discursivas Individualmente, resolução dos exercícios do Caderno Pedagógico.
30.06	10h40 / 11h30	Navegam coletivamente, na projeção do datashow, em sites de biologia para verem imagens referentes ao conteúdo Resolução de uma questão do Caderno Pedagógico. Cópia de questionário no caderno.
14.07	10h40 / 11h30	Resolução de um novo questionário em forma de revisão para a prova.

Quadro 3–Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Clarice.

*Atividades observação**Escola 2 – Professora Hilda, Língua Portuguesa.*

Os dois tempos são entrecortados pelo recreio. Sendo o período de aula entre 8h40 e 9h30 e 9h50 e 10h40. Em alguns dias, discriminados na tabela abaixo, cheguei apenas para o segundo tempo.

Data	Tempos	Atividade proposta
17.03	8h40/ 10h40	Correção dos deveres de casa do Caderno Pedagógico. Leitura e exercícios de um texto presente no livro didático. A professora exibiu imagens referentes ao texto. Correção dos exercícios. Leitura e exercícios de outro texto do livro didático.
31.03	8h40/ 10h40	Produção textual em caráter avaliativo.
28.04	9h50/ 10h40	Cópia de exercícios sobre “modos de indeterminar o sujeito”. Leitura do conto sobre a vitória régia. Os alunos respondem no quadro as cinco letras do exercício copiado. A professora insere mais duas letras.
25.05	8h40/ 10h40	Correção de dever do Caderno Pedagógico. Cópia no caderno sobre “contração e combinação” de preposições. Exercício com cinco letras de combinação e contração. Os alunos respondem no quadro. Leitura e resolução de exercícios oralmente de um texto sobre fontes de energia do Caderno Pedagógico.
02.06	8h40/ 10h40	Exercícios no quadro sobre objeto direto e objeto indireto. Exibição online de jornais da época de Getúlio Vargas. Leitura e exercícios de textos do Caderno Pedagógico.
09.06	8h40/ 10h40	Visto nos exercícios de casa. Cópia das preposições e de exercícios de revisão para o teste.
16.06	9h50/ 10h40	A professora cedeu seu tempo para o teste de ciências.
30.06	9h50/ 10h40	Cópia e respostas no quadro de revisão para a prova de amanhã. Ditado.
14.07	9h50/ 10h40	Correção de exercícios do livro, com os alunos indo ao quadro. Exercícios resolvidos oralmente sobre preposições do livro.
05.08	8h40/ 9h30	Cópia de exercícios no quadro. Os alunos voluntários vão um a um responder as questões.

Quadro 4 –Quadro de observação com as atividades desenvolvidas em sala de aula, professora Hilda.

Considerações

De modo geral, predomina o uso do *Power Point*, da *Educopédia* e a cópia de conteúdos e atividades tanto dos slides quanto do próprio quadro. Percebemos que, muitas vezes, o uso dos slides pouco agrega na medida em que há o predomínio de textos verbais no material disponível e as imagens, muitas vezes, apresentam um caráter meramente ilustrativo – no caso dos materiais da *Educopédia*, utilizados pela professora Ana Cristina, há fotos dos presidentes ou de algum momento histórico, raramente aparecem textos não verbais que exigiriam maior interpretação por parte dos alunos. Por outro lado, ainda é preciso destacar que há um distanciamento tanto da professora quanto dos alunos daquele material pronto. É notório que a professora preferia abordar determinado conteúdo de maneira diferente da proposta pela *Educopédia* e essa tensão não é muito bem trabalhada, quer dizer, não é explicitada ou houve críticas explícitas ao material ao longo das aulas. Percebemos, pois, uma relação bastante tensa e entendemos que o uso de slides pouco transforma as práticas pedagógicas.

Por outro lado, é interessante notar que as professoras, de modo geral, apontam possíveis pesquisas a serem feitas pelos alunos na internet para aprofundar o tema debatido em sala de aula. Vale destacar que, aparentemente, muitas vezes, esses “links” aparecem no texto-aula de maneira muito informal, como se a professora fosse lembrando de coisas interessantes as quais ela em algum momento teve acesso. Raros os momentos em que essas relações foram estabelecidas de forma contundente a ponto de ter gerado realmente o interesse nos alunos e essa indicação ter tido potência para ser efetivada.

Ainda destacamos que, ao longo das observações realizadas, há o predomínio de atividades que envolvem a resolução de exercícios, no formato de questões com respostas diretas, e a cópia de conteúdos e exercícios no caderno.

Como já mencionado, em ambas escolas as salas de informática não eram frequentemente utilizadas e mesmo no caso da escola 1, em que havia os UCAs – um computador por aluno – raros foram os casos em que os alunos manipulavam as tecnologias. Sendo recorrente o pensamento de que esses usos pertencem ao contraturno, conferindo, de certa forma, ao mesmo um caráter eletivo. Nesse mesmo sentido, muitos professores justificaram o pouco uso informando as seguintes dificuldades: o pouco tempo para deslocamento das turmas – da sala para a sala de informática; a dificuldade em ligar os computadores e iniciar as atividades; a dificuldade em controlar as turmas; a

pouca quantidade de computadores em relação ao número de alunos por turma; a constante ausência do sinal da internet.

De todas as atividades observadas, percebemos como atividades interessantes para a discussão sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula as seguintes: das aulas de história da escola 1, as atividades do dia 18.06, do dia 01.07 e do dia 13.08; das aulas de português da escola 1, as atividades do dia 26.03 e do dia 14.05; das aulas de ciências da escola 2, destacamos a atividade do dia 30.06; das aulas de português da escola 2, destacamos a atividade ocorrida no dia 02.06.

A professora Hilda, escola 1, de História privilegiou em suas aulas o diálogo com os alunos e isso ficou latente no debate realizado em relação filme. Interessante destacar que além de propor uma leitura crítica da história, a professora destacou em diversos momentos aspectos relacionados à linguagem cinematográfica, como os posicionamentos de câmera, o figurino, a fotografia e o cenário. Prevaleceu nessa atividade uma prática de leitura crítica. Além dessa atividade, interessante destacar duas outras em que predominou a pesquisa e o processo de produção de *slides*. No dia 01 de julho, os alunos utilizaram, em sala de aula, o computador (do projeto *UCA*) com acesso à internet para fazer pesquisa relacionada ao conteúdo da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, montaram slides que posteriormente seria apresentado para toda a turma. Já no dia 13 de agosto, desenvolveram, em sala, parte do projeto interdisciplinar envolvendo toda a turma – dois grupos trabalhando em diferentes partes para produzir algo comum. Nesse dia, o enfoque foi na pesquisa e finalização dos roteiros para os vídeos com esquetes de adaptações das peças de Machado de Assis, a fim de comemorar os 450 anos da Cidade do Rio de Janeiro. Esse projeto foi desenvolvido em parcerias com a professora de Sala de Leitura e com a de Língua Portuguesa, chegando a ser gravado e editado pela *Multirio*. É importante destacar o fato de a tecnologia ser valorizada em espaços fora da sala de aula para trabalhar outros temas que não o conteúdo propriamente dito.

Ainda na escola 1, além de envolvida com a elaboração dos vídeos, a professora Raquel desenvolveu atividades hipertextuais em sala de aula através do uso do datashow. A partir de um poema disponível em um site na internet, a professora introduziu os conteúdos gramaticais. Já no dia 14.05, a professora propôs a discussão em torno do filme “O carteiro e o poeta”. As poucas atividades de produção propostas, ao longo desse período em que observei as aulas, eram atividades de escrita tradicionais.

Na escola 2, a professora Clarice utilizou no dia 30.06 a internet para propor uma navegação coletiva entre sites de biologia. Já a professora Hilda também lançou mão da internet e do datashow para exibir imagens de jornais antigos.

Por fim, como podemos perceber não só nas entrevistas destacadas acima, mas em todas as entrevistas de modo geral, foi recorrente na fala dos professores a consideração negativa em torno do tempo como justificativa para o pouco uso ou nenhum uso das tecnologias em sala de aula. Por outro lado, ao longo das observações, percebemos o tempo de fala centrado na figura das professoras e as atividades muito direcionadas por elas.

3.4. A questão da formação dos professores

Além das discussões acerca de diversos posicionamentos em torno dos conceitos e dos desdobramentos em pesquisas do ensino e aprendizagem envolvendo o letramento digital, um terceiro eixo tem sido alvo dos pesquisadores, especialmente, os da área da Educação: a formação de professores.

Inicialmente, vale pontuar que a formação do professor passa por uma crise em nível global. Moon (2008) aponta que, para responder a essa crise, é preciso investir no uso das novas tecnologias no que tange a educação a distância. A educação a distância tem sido levantada por diversos teóricos como uma alternativa para os problemas e, especialmente, para a formação de professores. Não entendemos essas práticas, do modo como vêm sendo implementadas, como sendo a melhor solução. Como afirma Nóvoa (2007), a formação dos professores deve ficar a cargo da própria profissão, valorizando o conhecimento profissional docente em que haja colaboração e cooperação entre a realidade das escolas e as universidades.

Segundo Severino (2004), as atuais políticas educacionais de formação de professores não priorizam mais o espaço pedagógico da Universidade. Assim, esse novo modelo não assegura o envolvimento desses profissionais com o processo construtivo de produção do conhecimento e com os recursos críticos necessários para a avaliação de sua prática político-social de educadores, no seio da realidade histórica concreta em que atuam. Por extensão, carregamos como hipótese a ideia de que os professores se distanciam da produção de conhecimento e da análise crítica de suas práticas,

especialmente, a respeito do uso das tecnologias e as exigências trazidas pelas mesmas para a escola, como o letramento digital.

Belloni (1998) aponta a comunicação como um fenômeno extremamente importante e afirma que a escola é chamada a constituir-se em espaço de mediação entre a criança e um meio-ambiente povoado de máquinas cada vez mais “inteligentes”. Nesse sentido, a autora traça alguns caminhos para a formação de professores numa perspectiva inovadora. Interessa-nos destacar, dos diversos pontos por ela levantados, a ideia de que o professor deve ser estimulado a “inventar metodologias de ensino”. A autora trata a formação do professor de um modo amplo explicitando a importância da valorização da interdisciplinaridade, das formas híbridas da educação e da formação continuada. Assim, entendemos que a discussão a respeito da formação dos professores no que tange o “letramento digital” se insere em um debate mais amplo a respeito da formação do próprio professor e o uso das tecnologias.

Em diálogo com essa perspectiva, encontramos o trabalho de Ribeiro (2012), que foi ao cerne da questão ao tentar compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas pelos docentes com os professores em formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora. A autora aponta que a análise dos dados permitiu compreender que: 1) a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia na FAGED-UFJF ainda se encontra em estágio inicial, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação de professores; 2) há posições favoráveis ao seu uso, entretanto, ainda existem sinais de resistência; 3) por fim, a pesquisa percebeu que grande parte do trabalho desenvolvido a partir do computador e da internet está pautado na web 1.0⁶, ou seja, os professores não exploram com os licenciandos as múltiplas linguagens possibilitadas pela web 2.0 e acabam por não valorizar, por exemplo, a autoria que novos espaços digitais permitem.

Ainda que não possamos generalizar, esses três pontos parecem fundamentais para dar continuidade a pesquisas envolvendo mídias digitais e escola. O pouco interesse da área da Educação, observado no levantamento bibliográfico, pelo letramento digital pode ter sua causa nessa “resistência” ao uso das tecnologias no processo de formação de profissionais da área de educação e professores. A respeito dessa questão, Freitas (2010) aponta que apenas 2,4% das disciplinas das Licenciaturas em Língua Portuguesa se referem aos saberes ligados à tecnologia. Nas palavras da autora, “predomina nos

⁶Ver nota de rodapé 2.

currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento, e os saberes relacionados às tecnologias digitais no ensino estão praticamente ausentes” (FREITAS, 2010, p.345).

Nesse sentido, percebemos que, em alguma medida, o uso pouco frequente das tecnologias da sala de aula na educação básica é reflexo também da formação que esses professores recebem nas universidades. Destacamos, pois, a importância de espaços de formação continuada e pesquisas que procurem entender e dialogar com iniciativas coletivas de professores, que contrariando as expectativas, percebem o letramento digital como responsabilidade da escola.

Além das informações apreendidas das falas dos entrevistados ao longo da entrevista, é preciso destacar que fizemos, por fim, uma pergunta específica sobre sua própria formação. A pergunta foi formulada, de modo geral, da seguinte maneira: “Qual é sua formação? Você fez algum tipo de curso específico envolvendo mídias para a educação?”. Com a pergunta queríamos perceber de qual universidade o professor havia se formado, qual era a disciplina de especialização, se fosse o caso, qual seu nível de escolaridade e quais experiências consideravam relevantes para o uso das mídias e a educação. Para este trabalho, destacaremos as respostas relacionadas ao último item, ou seja, as experiências de formação voltadas para mídia e educação.

Dessas oito escolas, destacaremos a escola 1, pois, recentemente, desenvolveu um trabalho de formação e pesquisa em colaboração com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e apresenta o projeto UCA – Um computador por Aluno. Dos oito professores, cinco apontaram como relevantes a experiência com a UFRJ e com o UCA. Desses quatro afirmaram que esta foi a única experiência formal para a sua formação no uso das tecnologias em sala de aula e uma professora destacou a importância do programa AnimaEscola⁷ em sua formação. Os três outros apontaram não ter nenhuma experiência formal em sua formação para uso de mídias em sala de aula. Por se tratar de uma particularidade, estamos destacando esses oito professores dos demais.

A respeito dos 56 professores restantes das demais escolas, tivemos o caso de um entrevistado que não respondeu à questão. Em relação às respostas dos demais professores, totalizando 55, optamos por organizá-los nas seguintes categorias:

⁷O projeto Anima Escola vem sendo realizado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 2002, possibilitando que professores e alunos conheçam e utilizem, no seu trabalho escolar, diferentes processos de produção com animação. Disponível em: http://www.animaescola.com.br/medeia/arquivos/EditalProducaoAutonoma_2015.pdf

a) aqueles que relatam terem tido algum tipo de formação envolvendo mídias e educação;

b) aqueles que relatam não terem nenhum tipo de formação envolvendo mídias e educação;

Desse modo, foram encontrados os dados representados no gráfico abaixo:

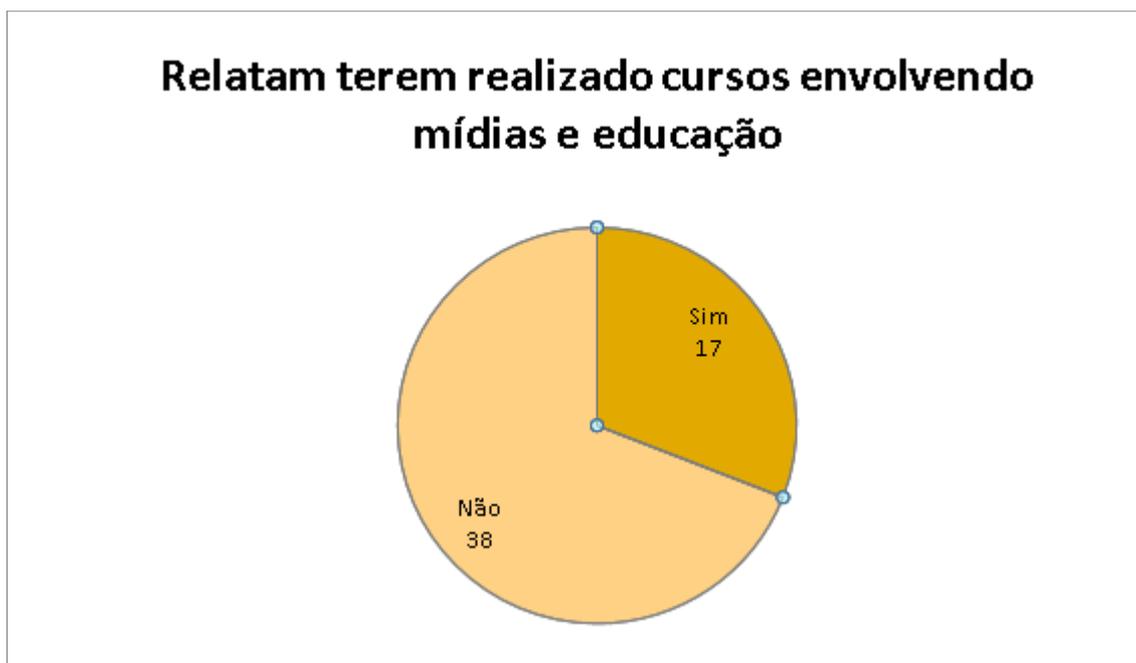


Figura 4– Formação de professores em cursos específicos envolvendo mídias

Dentre os professores que destacam terem feito algum curso – 17 professores – a maioria deles disse ter participado somente dos breves cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo que duas professoras, assim como uma professora da escola 1, destacam terem participado do Projeto Anima Escola e o consideram como importante espaço de formação continuada.

Podemos notar, ainda, que apenas 5 professores mencionam terem participado de cursos de extensão ou pós-graduação envolvendo as mídias, a saber: “aprendendo com as TICs”; “tecnologias na educação”; “informática educativa”; “tecnologia aplicada à educação” e, dentre esses, uma única entrevistada reconhece desde a graduação a participação em um grupo de pesquisa “núcleo de tecnologia digital aplicada à educação”.

Por outro lado, destacamos também da fala daqueles que dizem não terem nenhum curso formal envolvendo mídias e educação, a troca entre os pares e também o recorrente relato em torno da troca com os próprios alunos.

4 Práticas de Multiletramentos: quando a pesquisa vira intervenção

Ao longo da pesquisa, desenvolvemos uma oficina com alunos e uma oficina com professores. Além disso, entendemos que a pesquisa em Educação, quando possível, deve contribuir para a transformação da prática docente do professor-pesquisador. Em diversos momentos, tanto no grupo de pesquisa quanto em reuniões isoladas com a professora Magda o tema deixou de ser diretamente as atividades da pesquisa e passamos a nos indagar em como colocar em prática, nas nossas aulas cotidianas, aquelas discussões que estávamos fazendo em torno da pedagogia dos multiletramentos. Assim, por fim, trazemos um relato de algumas atividades que desenvolvemos na escola em que trabalho a partir de todas essas reflexões.

4.1. Oficina de *web-rádio* com os alunos no campo

A oficina com os alunos funcionou como contrapartida à direção da escola para a realização das observações na instituição de ensino e ao mesmo tempo possibilitou o contato da pesquisadora com 16 alunos do sexto ao nono ano, sendo quatro de cada série e dois de cada turma. Em termos pedagógicos, o objetivo era o de promover a possibilidade de os participantes desenvolverem habilidades e competências do letramento digital: a capacidade de selecionar, buscar e avaliar as informações, organizá-las e usá-las eticamente para produzir novos conhecimentos. Com a finalidade de colaborar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, dotados de autonomia e responsabilidade social, na era da cultura digital, propomos o desenvolvimento coletivo de um programa de rádio (*web-rádio*) ao longo de sete encontros de duas horas. A fim de discutir, ao longo da produção, questões impostas pelo uso das mídias digitais, pensamos em um programa de rádio pela multiplicidade de gêneros que aí encontramos, a saber: entrevistas, notícias, propagandas, recados, orientações diversas, canções, sonoplastia. Além disso, destacamos o desenvolvimento de dois outros aspectos: das habilidades específicas da oralidade e do entendimento de que a web 2.0 é um espaço de produção e

de veiculação de diversas mídias em diversos formatos. Nesse mesmo sentido, pensamos que o ato de produzir informações e entrar em contato com essa dimensão possa contribuir para a discussão ética em torno daquilo que publicamos, compartilhamos e curtimos nos ambientes virtuais.

Dentre as atividades desenvolvidas, selecionamos para análise o questionário respondido no primeiro dia e nos debruçaremos especialmente no detalhamento da atividade de “sociometria”. Por fim, trataremos do processo e do produto – a webradio – e de como os participantes avaliaram sua participação, a própria atividade e o produto em si.

4.1.1. Discussão sobre autoria – primeiro dia da oficina

Os alunos sentados em torno de uma mesa central e fizemos uma rodada de apresentação. Pude perceber que o convite feito pela direção da escola para participar da oficina foi direcionado para alguns alunos. Três alunos afirmam que escrevem *fan-fictions*⁸ na internet e nas apresentações os usos que aparecem são em torno do *facebook*, de pesquisa no *google* e assinam canais no *youtube*.

Depois das apresentações, iniciamos o questionário. As perguntas foram disponibilizadas uma a uma, ou seja, eu ditei a pergunta e, em seguida, eles respondiam. Utilizamos esse método, pois a segunda pergunta poderia influenciar a resposta da primeira. Assim, as questões foram sendo passadas oralmente e a cada uma foi dado um tempo para que eles respondessem no papel. Em seguida, a cada tempo de resposta, fizemos uma pequena discussão em torno das respostas dadas por aqueles que também quiseram se expressar oralmente.

As questões respondidas, cujas respostas apresentaremos a seguir, foram:

- 1) o que é se autor?;
- 2) Eu sou autor quando?;
- 3) A internet é um espaço de autoria?;
- 4) A escola é um espaço de autoria?;
- 5) Eu sou autor por quê?

⁸textos verbais online criados pelos jovens em intertextualidade com o universo de alguma série, anime ou celebridade, por exemplo, das quais são fãs.

Nas respostas em torno do o que é ser autor, percebemos que, de modo geral, a autoria estava associada à *produção* de algo e à *criatividade*. Interessante destacar que oito alunos associaram a pergunta à existência de outrem, quer dizer, o autor, para esses alunos, depende claramente da *existência do leitor* – o autor é aquele que escreve para o mundo. Houve ainda quem associasse autoria a *comando* e na discussão pude perceber que esse comando estava relacionado aos autores de novela que costumam trabalhar colaborativamente, mas assinam o texto. Nesse mesmo sentido, um aluno definiu autor como sendo o “dono da história que criou” e outro como sendo o autor “um ser único”.

Interessante que dois alunos se incluíram na resposta, um para rechaçar completamente a autoria e outro para aproximar-se da autoria. O primeiro, aluno do sétimo ano, escreveu: “Eu penso que ser autor dá um trabalho muito grande e por mim não é um trabalho que eu goste e não é também muito levado em conta”; já a segunda, uma aluna do oitavo ano, definiu autoria como “Criar uma revista em Mangá e fazer sucesso com a obra – meu sonho :)”. Vale destacar, ainda, que uma aluna de oitavo ano associou a autoria à liberdade quando definiu autoria como “Ter liberdade para expressar sua criatividade para o mundo”.

Para a segunda pergunta, “Eu sou autor quando?”, um aluno, do sexto ano, manteve distanciamento da resposta ao associar a autoria ao processo de comandar uma novela, um livro etc. Por outro lado, práticas como criar uma história, um livro, um poema, transferir e passar tudo para o papel, criar uma melodia para o violão, foram a maioria das práticas presentes. Houve ainda, alunos que associaram a autoria a práticas sociais como falar com as pessoas, escrever uma carta e criar um perfil no jogo online. Interessante destacar que apenas duas respostas associaram a autoria a práticas escolares: “Eu escrevo textos que a professora pede” e “faço uma produção de texto”.

Por outro lado, três respostas associaram a autoria a um momento específico positivo: “quando estou feliz, me empolgo e faço um poema” – aluna do sexto ano; “...invento minhas próprias histórias com a imaginação por diversão e não por obrigação” – aluno do nono ano; e “Estou inspirada, quando eu sinto que posso me expressar em palavras e fazer com que alguém se identifique com o que eu escrevi”. A respeito dessa última resposta que envolve também a presença de leitor, outras duas respostas relacionaram a autoria necessariamente à presença de leitores, ao compartilhamento. Por fim, vale destacar que um aluno do oitavo ano afirmou que era autor quando “crio uma história única”.

Ao serem questionados se a internet seria um espaço de autoria, apenas uma aluna disse que não. Dessa questão, importante é destacar as justificativas. A aluna que disse não apontou para o fato de que a internet seria um espaço de críticas diferente do que aconteceria com livros ou cartas e isso a levou a entender que a internet não seria um espaço de autoria. Nesse caso, podemos perceber que muitas vezes associamos a autoria apenas àquela autoria engessada que pouco tem a ver com a realidade atual em que o processo de autoria pode acontecer de forma dinâmica e em diálogo com os leitores. As demais respostas valorizam a possibilidade de autoria que a internet, a web 2.0, oferece. Destacamos das respostas dos alunos, práticas como: criar um *blog*, um *vlog*, criar vídeos e postar no *youtube*, criação de perfis, atualização do status e postar textos no *Facebook*, criar frases para as fotos que postamos, compartilhar *fanfics* e poemas. Mais uma vez, houve a valorização da leitura (do compartilhamento com outras pessoas, com o público) para definir a autoria.

A respeito da escola como espaço de autoria, apenas três alunos não afirmaram que sim. Um deles disse que só é autor na escola quando os professores pedem; o outro disse que “Depende porque em certos espaços da escola não se pode fazer o que se quiser”; e o terceiro disse que “sim e não” dependia do momento. Os demais afirmaram que sim e desses oito apontaram as atividades como provas, redações e trabalhos escolares como sendo momentos de autoria. Um aluno associou à autoria a práticas sociais menos convencionais como criar o time da educação física; outros dois associaram a práticas sociais como “o direito de interagir” e ao fato de “cada um ter seu modo de agir e pensar na escola”. Destacamos ainda que um aluno associou a autoria ao papel do professor, que, segundo ele “cria seu modo de explicar”.

A respeito da pergunta “eu sou autor por quê?”, dez alunos associaram a autoria a um ato de criação. Quatro alunos disseram que são autores porque postam seus pensamentos ou “coisas em geral”. Um aluno do oitavo ano afirmou ser autor porque “sou obrigado pelos professores”. Mais uma vez, houve três respostas que repetiram a questão da presença do leitor, sendo que uma delas também associou a autoria à construção da memória.

Diante dessas respostas, percebemos que a autoria, para esses jovens, está associada à produção de algo de maneira criativa. Também notamos que a autoria aparece preenchida pela presença do leitor e que nas aulas as relações entre autor-leitor deve ser

contemplado. Questionamo-nos se os alunos leem aquilo que seus colegas escrevem, por exemplo.

Por outro lado, podemos notar que o conceito de autoria também apareceu associado a diversas práticas sociais – como falar com as pessoas – e, como dito, apenas duas delas relacionaram às atividades escolares. O que nos pareceu bastante emblemático, uma vez que quando questionados diretamente a respeito da autoria na escola a grande maioria afirmou que sim, entendem a escola como um espaço de autoria.

4.1.2. A atividade de sociometria⁹

A atividade ocorreu no quarto encontro da oficina e a proposta das questões surgiu a partir de falas dos próprios alunos ao longo da produção nos dias anteriores. O objetivo era refletir sobre essas falas coletivamente. A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: esclareci que as frases tinham sido tiradas de situações anteriores àquele dia e gostaria de saber se eles concordariam ou discordariam – totalmente ou parcialmente, pois havia a possibilidade de se posicionar nos extremos ou entre os extremos. Além disso, ao longo do debate os alunos tinham liberdade de transitar fisicamente entre os extremos.

Neste dia havia 14 alunos presentes. Os dados apresentados na tabela abaixo referem-se a configuração final:

Tabela 3 – Sociometria com os alunos e as alunas participantes da Oficina

Questões	Concorda plenamente	Entre concordar e discordar	Discorda plenamente
A internet é um espaço livre?	5	7	2
Copiar, colar e mudar algumas partes para fazer uma pesquisa é ser autor?	0	0	14
É possível ser anônimo na internet?	10	3	1
O compartilhamento é uma forma de autoria?	0	6	8
Somos responsáveis pelo o que publicamos na internet?	3	9	2

Fonte: Naumann, 2016.

Ao longo da atividade, algumas outras questões apareceram na fala dos alunos, interessante destacar os aspectos relacionados à responsabilidade sobre as publicações. Nesse caso, alguns participantes pontuaram o fato de se sentirem influenciados por outros

⁹Essa atividade foi elaborada a partir de atividade semelhante desenvolvida pela Professora Doutora Magda Pischetola em sua aula de graduação, na PUC-RJ, no segundo semestre de 2014, período em que participei de suas aulas como estagiária docente.

e muitas vezes compartilham posts com os quais não se identificam completamente. Assim, questioneei caso uma pessoa comente uma ofensa em uma foto de quem seria a responsabilidade. Uma aluna categoricamente respondeu que as pessoas que postam fotos devem postar sabendo que podem receber críticas.

Dentre os dados apresentados interessante notar que os alunos apresentam certa dificuldade em definir o espaço da internet, ainda que a questão trata-se objetivamente da liberdade de expressão, ao longo da discussão, a questão entre público-privado apareceu como um conflito.

Ainda vale notar que, ao longo das entrevistas com professores, muitos repetiram a ideia de que os alunos encaram o copiar e colar da internet como uma pesquisa e mesmo ao longo da própria oficina, em que realizamos atividades de pesquisa, essa prática foi muito comum. Daí surgiu a necessidade de problematizarmos a questão nessa dinâmica e, prontamente, todos colocaram-se contrários a essa prática quando a relacionamos à autoria. Uma questão que precisaria ser mais investigada é a possível relação entre os dados colhidos no primeiro dia em que os alunos não encaram a escola como um espaço de autoria e a maneira como realizam seus trabalhos escolares. Ou seja, se a escola não é considerada um espaço de autoria e, muitas vezes, o conteúdo é valorizado por si mesmo, copiar e colar da internet pode parecer a maneira mais adequada de se chegar a uma resposta correta.

A questão seguinte, envolvendo o anonimato, traz uma reflexão muito interessante e gerou muita discussão. Ainda que todos os alunos da oficina tenham acesso constante à rede e inclusive relatam uma postura mais ativa do que aqueles que apenas acessam às redes sociais – produzem *fanfictions*, participam de jogos *online* – a grande maioria desconhece o funcionamento da mesma quando afirmam categoricamente a possibilidade do anonimato. A impressão que tivemos diante desse fato é que ninguém se responsabilizou por explicar o mínimo da conduta e dos riscos das atividades online. Essa percepção não é só nossa diante desse dado. Ao longo das entrevistas com os professores, muitos afirmaram perceber essa necessidade de mediação entre os jovens e as tecnologias digitais.

4.1.3. Sobre o processo e o produto: *web-rádio*

Como mencionado, a Oficina teve sete encontros (26.05 a 07.07) organizados em duas horas semanais, totalizando 14 horas de atividades. No primeiro dia, após as apresentações, realizamos as rodadas de perguntas e respostas sobre autoria já aprofundadas no item 4.1.1. Questionaram se nesse dia não iríamos usar os computadores e iniciamos uma atividade simples em que recontassem uma história conhecida por todos em dez linhas e que fizessem uma pesquisa sobre o que seria uma *web-rádio*.

No segundo dia, discutimos, a partir das pesquisas, o que seria uma *web-rádio*. Em seguida, propus que contassem rapidamente a história que tinham escrito no encontro anterior. A partir daí, debatemos sobre as particularidades do texto escrito, do texto oral e até mesmo do texto audiovisual. Depois que chegamos a alguns acordos em torno das particularidades do texto oral radiofônico – distância visual total entre emissor e receptor, por exemplo – começamos a pensar que formatos e conteúdos eram possíveis de serem encontrados em uma rádio. Elencamos alguns gêneros textuais e cada dupla ficou responsável por criar um breve roteiro adaptando a história “A princesa e o sapo” para diferentes gêneros: notícia, horóscopo, fofoca, entrevista, utilidade pública. Em seguida, fizeram a gravação de áudios breves.

Ao final do segundo dia, começamos a refletir sobre como nossa *web-rádio* se organizaria e levantamos questões como: faremos um único programa de rádio? Ou cada dupla será independente? Teremos um tema norteador de todos os programas? Ou faremos várias rádios com um mesmo tema?

No terceiro dia de oficina, enfocamos, a partir das sugestões de Baltar (2012), nas questões teóricas em torno da *web-rádio*. Fizemos a distinção entre rádio comercial e rádio escolar / rádio comunitária. Procuramos entender como as tarefas são divididas em uma rádio (produtores, roteiristas, âncoras, repórteres, editores) e como organizar o conteúdo em “laudas radiofônicas”. Ainda, seguindo o trabalho de Baltar (2012), discutimos profundamente sobre o gênero *exposição oral* e como o planejamento e a organização da fala é importante, por exemplo, para a apresentação de seminários na escola.

Ainda nesse dia, definimos que teríamos um programa de variedades na *web-rádio*. Cada dupla ficaria responsável por tratar de um tema, valorizando diferentes gêneros textuais. *Cultura jovem* passou a ser o nome do programa. A divisão de temas entre duplas

ficou assim: notícias sobre filmes e seriados; tutorial para escrever fanfictions; dicas de maquiagem; notícias e dicas de esportes; dicas e entrevistas sobre o mundo da internet; tutorial de jogos online.

No quarto dia, como já mencionado, foi realizada a atividade de sociometria. E começamos a produzir os roteiros e a gravar as pílulas do programa. Apresentamos o programa de edição de áudio “*Audacity*”.

No quinto encontro, começamos com uns vídeos e um debate em torno de direitos autorais, remix e plágio. Em seguida, demos continuidade a gravação e edição das pílulas do programa. No sexto encontro, finalizamos as edições e gravamos as partes dos âncoras – responsáveis por criar uma unidade entre todos os trabalhos produzidos. Como o aluno que ficou responsável pela edição final não pode comparecer nos últimos dias, acabei assumindo essa tarefa.

No último dia, entreguei para os alunos um roteiro de tudo que fizemos e discutimos ao longo da oficina. Ouvimos nosso programa de *web-rádio* e tecemos coletivamente algumas críticas. Por fim, colocamos nosso trabalho *online* no *soundcloudy*¹⁰ e fizemos um concurso para eleger o logo, que eles criaram ali mesmo no dia, da nossa rádio.

4.2.

Oficina de podcast com os professores do campo

Como contrapartida do projeto de pesquisa do grupo ForTec, ocorreram encontros de formação continuada para os professores ao longo do ano de 2015 e outros estão previstos para 2016. Neste trabalho, destacaremos a oficina de podcast, pela qual, na ocasião do I Encontro, fiquei responsável por fazer a mediação.

O Encontro aconteceu ao longo da manhã do dia 19 de setembro de 2015 (sábado), com 24 professores das oito escolas do campo e foi organizado pelo grupo de pesquisa nos locais da PUC-Rio. Participaram das atividades os pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa e outros participantes do ForTec.

O dia foi dividido em dois momentos: uma parte teórica – sociometria aplicada pela coordenadora e orientadora do projeto Professora Magda Pischetola sobre reflexões em torno da visão da tecnologia como ferramenta ou como cultura – e uma parte prática de produção midiática. Neste segundo momento, trabalhamos em cinco grupos de quatro

¹⁰ Plataforma digital para armazenamento e compartilhamento de arquivos de áudio.

professores cada (audiovisual, *podcast*, animação, memes e tirinhas, *website*), em que precisava ser aplicado algum conceito surgido do debate inicial feito por todos.

A respeito da Oficina de *podcast*, as professoras envolvidas optaram por compartilhar através do produto aquilo mesmo que elas estavam formulando naquele momento e, assim, criamos um *podcast* de aproximadamente um minuto. Neste áudio, cujo roteiro, gravação e edição foram feitos colaborativamente em menos de duas horas, as professoras fizeram um tutorial sobre que passos seguir para a criação de *podcast* nas escolas.

De modo bem-humorado, conforme íamos montando o roteiro, eu compartilhei um pouco da experiência que tinha vivido com os alunos na oficina de *web-rádio*. Uma vez que o roteiro era ao mesmo tempo nosso texto e nosso próprio meio de aprendizado, dividimos as falas entre nós e valorizamos alguns elementos sonoros. Em seguida, fizemos a gravação com o celular de uma delas e precisamos juntas aprender como converter a extensão do áudio para uma compatível com o programa de edição *Audacity*. Isso feito, começamos a editar rapidamente o áudio – incluímos alguns sons e fizemos alguns cortes. Tivemos um novo desafio: transformar o áudio de estéreo para mono – o problema foi solucionado rapidamente pelas professoras que nunca tinham feito edição de áudio e eu aprendi junto com elas. Por fim, fizemos juntas o *upload* do arquivo na plataforma *soundcloudy* e nos reencontramos com os outros grupos para compartilhar nossas produções.

4.3.

Da pesquisa à sala de aula: relato de experiência docente no último ano da pesquisa

Ao longo do segundo ano da pesquisa, tornei-me professora substituta em um colégio da rede federal em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II. Em parceria com o grupo de pesquisa e com todas as reflexões aqui propostas, montamos um planejamento que dialogasse não só com as exigências do currículo adotado pela escola como também estivesse em consonância com o desenvolvido pela nossa pesquisa em

torno dos multiletramentos. Para isso, optamos em trabalhar com a produção não apenas de textos escritos, mas também com outras mídias, a saber: áudio, animação e fotografia¹¹.

Segundo Freire (2014), ensinar é criar as possibilidades para a produção e para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a prática docente precisa estar centrada em: a) rigorosidade metodológica; b) pesquisa; c) respeito aos saberes dos educandos; d) criticidade; e) estética e ética; e) corporificação das palavras pelo exemplo; g) risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; h) reflexão crítica sobre a prática; i) reconhecimento e assunção da identidade cultural. Nas palavras do autor,

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2014, p.42).

Refletindo sobre as novas configurações sociais trazidas pela “cultura digital” é que percebemos a necessidade de refletirmos, de nos inserirmos criticamente e de transformarmos cotidianamente essa nova identidade cultural. De modo que é papel da escola também propiciar esse movimento.

É nessa perspectiva que entendemos as mudanças que devem prefigurar as aulas de língua materna visando tanto à formação de licenciados quanto a de jovens da educação básica. De mesmo modo, entendemos que o trabalho com as múltiplas linguagens deve dialogar constantemente com o ensino de literatura e o ensino de gramática, os quais, por sua vez, também devem ocorrer de forma integrada.

Nesse contexto, sob o eixo norteador da diversidade cultural e linguística, apontamos possibilidades de atividades em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, com os licenciandos e com as turmas do sexto ano. A saber: i) atividade de comparação entre múltiplas linguagens: os contos de fadas literários e as adaptações cinematográficas – aspectos formais e de conteúdo; ii) a oralidade na construção de novos sentidos: adaptação de contos escritos de diversas nacionalidades para o áudio (na maioria dos casos utilizando os *smartphones* dos próprios alunos); iii) a autoria no cinema: considerações em torno de exercício sobre a técnica do minuto *Lumière*; iv) autoria na adaptação de linguagens: da literatura de cordel para o audiovisual e para o teatro; v)

¹¹É preciso destacar que parte das reflexões que seguem foram apresentadas no IX SICEA – Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação. Em Juiz de Fora, Setembro de 2015.

atividade de análise comparativa entre a literatura de cordel e o cordel animado; vi) a interpretação de imagens; vii) a criação de fotografias a partir de uma poesia.

O planejamento do sexto ano gira em torno de três gêneros literários, dada a trimestralidade com que ele se organiza, sendo o primeiro, da leitura crítica de contos de fadas clássicos; o segundo, em torno dos cordéis; e o terceiro, da poesia. A respeito dos aspectos gramaticais, as classes palavras aparecem sob a égide dos três critérios semântico, morfológicos e estruturais (evitamos o termo sintático, pois nessa série optamos por abordarmos apenas questões de posição distinguindo núcleos de adjuntos e complementos, porém sem distinções maiores). Levando em consideração todo o exposto em torno dos multiletramentos, buscamos desenvolver, no presente ano, em cada trimestre outros meios de expressão para além da leitura e escrita de textos escritos, cotidianos nas práticas escolares, a saber: o áudio, o cinema e a fotografia, respectivamente.

A narrativa literária e cinematográfica de contos de fadas

Sob o título “A narrativa literária e cinematográfica de contos fantásticos”, pesquisamos as distinções e aproximações entre os textos escritos, levando em consideração aspectos do conteúdo (pensando os contextos de produção) e estruturais (diferenças entre a literatura e o cinema).

Em atividade coletiva, desenvolvida de forma dialógica em sala de aula com mediação da professora, procuramos construir o diálogo entre o conto “Pele de Asno”, de Perrault e o filme “Pele de asno”, de Jacques Demy. Estabelecemos como ponto de comparação entre as mídias os elementos da narrativa e o modo como eles se organizavam dentro do gênero conto de fadas. Na perspectiva de analisar as diferentes linguagens, procuramos entender as diferenças entre a literatura e o cinema e apontamos que, na literatura, as ações dos personagens nos são contadas através do olhar do narrador; as descrições assumem papel importante para alimentar nossa imaginação; e buscamos entender que quando o leitor imagina, ele, na verdade, está criando para si imagens. Já no cinema, percebemos que as ações dos personagens são feitas pelos próprios personagens, nós vemos as ações. De modo semelhante, as características dos espaços, da época, da roupa nos são mostradas através do cenário e do figurino. O cinema traz para nós imagens

em movimento, as falas através dos atores e acrescenta a sonoplastia, tão importante para entendermos os estados dos personagens e ambientação em que ocorrem as ações.

A partir dessas relações estabelecidas, propomos, em seguida, o diálogo entre os contos clássicos e as produções cinematográficas mais recentes. Desse modo, as turmas foram divididas em grupos e a cada grupo coube o desenvolvimento em torno de um filme e um conto: a) “Malévola” e “A bela adormecida”; b) “Deu a louca na Cinderela” e “Cinderela”; c) “Deu a louca na Chapeuzinho” e “Chapeuzinho vermelho”; d) “Enrolados” e “Rapunzel”; e) “Encantada” e “Branca de Neve”.

A análise feita pelos próprios alunos passou pelo seguinte roteiro sugerido: i) resumo de aproximadamente dez linhas do enredo do conto; ii) mapa mental do conto; iii) breve caracterização dos elementos da narrativa: tipo de narrador, tempo e espaço; iv) breve caracterização dos personagens principais com identificação do(s) protagonista(s) e antagonista(s); v) intertextualidade entre o conto e o filme: examinar como as situações são construídas no conto e como elas aparecem no filme, como são os personagens no conto e como eles aparecem no filme, destaque algum elemento que apareça no filme e não esteja presente no conto; vi) identificação dos elementos do conto maravilhoso que aparecem no conto e no filme. vii) identificação de como o filme aborda as situações típicas de contos de fadas e contraste com o que acontece no conto.

Com o desenvolvimento dessa atividade, foi possível perceber as situações típicas dos contos de fadas: elementos da nobreza; presença de seres encantados; uso de magia; finais felizes; personagens bons ou ruins; princesas frágeis e bondosas; em contraste com os filmes atuais em que nem sempre os finais são como o esperado; os personagens podem carregar em si características boas e ruins ao mesmo tempo; as princesas atuais são retratadas de maneira mais ativa, com traços de personalidade mais definidos; alguns filmes trazem uma arquitetura moderna que se contrapõe ao espaço e tempo do passado. Ainda notamos que dependendo do ponto de vista que a história é narrada podemos nos identificar mais com um ou outro personagem.

Todas essas conclusões, com a mediação da professora, foram percebidas pelos próprios alunos a partir da análise concreta de textos em diferentes linguagens. A expectativa de que o envolvimento com a atividade fosse bem grande se concretizou e muitos alunos, em avaliação posterior, apontaram para o fato de se sentirem contemplados *quando eles mesmos constroem seus próprios meios de estudo.*

Recontando os contos do mundo todo

O segundo projeto que trataremos aqui procurou aprofundar as habilidades de produção, ainda com a preocupação de discutir a transposição do conteúdo de um meio para o outro. Agora, a comparação se deu entre o texto escrito e uma mídia produzida pelos próprios alunos. Procuramos estabelecer, portanto, a relação entre o texto escrito e o texto oral. Nesse contexto, ampliamos as possibilidades de leitura para contos de diversas culturas.

O projeto ocorreu da seguinte maneira: disponibilizamos na biblioteca da escola contos de diversas regiões, a saber: da Mesopotâmia, da América Latina, da Oceania, africanos, japoneses, brasileiros, indianos, chineses, persas, russos, egípcios. Os alunos foram convidados, em duplas, a escolher um desses contos. A partir da leitura, propomos que escolhessem um aspecto cultural que mais chamasse a atenção da dupla e que houvesse um aprofundamento da pesquisa em torno desse aspecto. Além disso, houve a elaboração de um resumo e de um roteiro que permitissem recontar a história lida.

Planejamos uma aula que mobilizasse para a potência sonora de diversos elementos do nosso cotidiano, para isso, trabalhamos com diversos exemplos trazidos do universo do compositor Hermeto Pascoal, dentre outros. Depois de realizarem a pesquisa, as duplas começaram o processo de gravação dos áudios. Vale destacar que com o apoio dos licenciandos, muitas duplas realizaram suas gravações na própria escola utilizando os próprios *smartphones* ou o dos licenciandos ou ainda um gravador disponibilizado pela professora com essa finalidade.

Os áudios foram feitos com duração média de três minutos. Nesse trabalho voltado para a autoria dos alunos, percebemos coletivamente (e na prática) distinções entre o texto escrito e a oralidade. Ainda podemos exercer a criatividade trazendo diversos elementos sonoros para compor a construção narrativa, sons feitos, muitas vezes, com objetos do cotidiano como pedras, painéis e também sons variados disponíveis em aplicativos. Ao fim, concebemos um produto no qual nos identificamos e que pode ser base para o desenvolvimento de novas atividades envolvendo a escuta e a interpretação do texto oral.

Outros projetos

Ao longo do ano, ainda trabalhamos com a produção de animações que foram adaptações de Cordéis lidos. Para que isso ocorresse, chamamos um licenciando que já havia se envolvido em projetos realizados na própria escola com cinema. E, no último trimestre, procuramos investigar e desenvolver habilidades em torno da linguagem fotográfica. A proposta desenvolvida relacionou-se com a temática literária da poesia. De modo análogo ao ocorrido com os contos, selecionamos diversas poesias junto à biblioteca da escola para consulta e seleção individual dos estudantes. Estes, por sua vez, produziram fotografias que dialogassem com a poesia escolhida.

Ao longo do ano, além da produção de textos escritos, nos preocupamos com o desenvolvimento de trabalhos que se relacionasse outras linguagens: o áudio, a animação e a fotografia. Todos em diálogo próximo com os conteúdos de literatura sugeridos para o sexto ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me fez ainda mais gente e mais gostar de ser e me fez ainda mais professora e mais gostar de ser. A repetição proposital é uma pequenina afronta à academia e uma declaração de como pouco me reconheço no texto aqui escrito. Não me refiro ao estudo, nem às maravilhosas trocas com o grupo de pesquisa e menos ainda à minha querida orientadora. Não me refiro aos amigos e às amigas que fiz na minha turma. Não me refiro às atividades de pesquisa – as conversas com os professores e as professoras e as trocas em sala de aula. Não me refiro aos alunos e às alunas que me receberam em suas salas e participaram de trocas na oficina de web-rádio. Não me refiro àqueles e àquelas que aprenderam e me ensinaram verdadeiramente sobre projetos voltados para os multiletramentos. Refiro-me à necessidade da ênclise, a obrigatoriedade de reafirmar os machismos da língua, refiro-me aos curtos prazos estipulados ao pensamento, refiro-me a um formato engessado de pesquisa ao qual a todo momento temos que desconstruir para dar conta da realidade. E é nessa realidade que me reconheço e é a ela a que me refiro quando penso nesta pesquisa, muito mais do que nesta dissertação ou no título de mestre. Esta pesquisa, pois, é feita de encontros.

Em relação aos objetivos de pesquisa, entendemos que de algum modo, conseguimos investigar as estratégias que os professores e as professoras propõem para os multiletramentos e percebemos que essas estratégias são feitas, boa parte das vezes, de maneira intuitiva e a partir de iniciativas individuais, não compondo o currículo das escolas e nem mesmo as avaliações periódicas do governo – sendo estas um dos entraves relacionados ao pouco tempo que os professores dizem ter para fazerem uso das mídias. Ainda nesse mesmo sentido, notamos que os professores e as professoras não dominam o conceito de letramento e por extensão de letramento digital, tornando ainda mais difícil a existência de um planejamento e de uma prática intencional para o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao analisarmos o entendimento dos alunos e das alunas sobre autoria fomos surpreendidos pelo fato de que essa geração se relaciona de maneira mais próxima com a autoralidade e com seu protagonismo, cabendo maiores investigações sobre o assunto. A

respeito da formação dos professores e das professoras, notamos que, de acordo com seus relatos, ela é bastante precária, cabendo, pois, as universidades refletirem e transformarem essa realidade em seus próprios currículos.

Gostaríamos de destacar, ainda, que foi recorrente na fala dos professores e das professoras a falta de tempo para o uso das tecnologias em sala de aula. Esse dado nos trás não só a certeza de que essa questão precisa ser mais investigada, mas também o fato de que as tecnologias digitais são encaradas pelo currículo e, conseqüentemente, no planejamento dos professores e das professoras como algo acessório. Ainda foi possível notar nas observações e mesmo nos quadros que trouxemos neste trabalho que a relação entre atividade e tempo nem sempre é tão positiva quanto poderia ser.

Levando em consideração o importante papel da autorialidade de homens e mulheres para a transformação do mundo, procuramos investigar de que maneira as atividades propostas pelos professores das escolas selecionadas para a pesquisa contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades voltadas especialmente para a leitura crítica e para a autoria na cultura digital. Essas habilidades, com o suporte teórico de diversos autores aqui apresentados, incluímos na pedagogia dos multiletramentos.

Entendemos, portanto, a autoria na cultura digital como uma possibilidade de emancipação dos indivíduos, pois é nela que enxergamos a possibilidade de produção própria do conhecimento, a elaboração crítica da informação e a verdadeira inclusão digital.

Os dados aqui apresentados a cerca do conceito de letramento, dos relatos de práticas e das observações em sala de aula não podem ser vistos de maneira isolada. Entendemos a centralidade do papel de professoras e professores enquanto premissa para o investimento em suas formações, que nem de perto deve ser considerada como uma responsabilidade individual. Percebemos ao longo da pesquisa, que os agentes envolvidos, intelectuais, acadêmicos e até mesmo o poder público compreendem a necessidade de trazer a tecnologia para a sala de aula. O que está em disputa é, pois, a metodologia de ensino que queremos.

Uma escola em que o professor e a professora passem a ser mediadores e não os detentores do conhecimento; uma escola em que os alunos sejam protagonistas e produtores de seus conhecimentos; uma escola em que convivam diversas linguagens e maneiras de expressar o conhecimento; uma escola construída em parceria com as universidades; uma escola em que se valorize a formação continuada entre pares.

Essa escola não vai existir simplesmente com a inserção da tecnologia em sala de aula, como muitos acreditam. A tecnologia em si mesma não transforma práticas, como já supunhamos e podemos perceber. A tecnologia digital e a internet, especialmente, podem tornar ainda mais evidentes esses conflitos, porém sozinhas não trarão as transformações de que a escola na cultura digital exige. Percebemos, pois, a necessidade de que as práticas pedagógicas não estejam disassociadas da vida cotidiana dos alunos e das alunas e dos professores e das professoras, os quais, certamente, podem aprender ao mesmo tempo em que aprendem os alunos e as alunas.¹²

¹² Em 2015, as ocupações das escolas de São Paulo mostraram para nós como as tecnologias assumem papel importante no protagonismo desses jovens em relação a divulgação e a comunicação de suas reivindicações. Há um vídeo “Nós somos a nossa mídia”, em que os secundaristas ensinam outros estudantes como usar o vídeo de celulares para se protegerem da ação truculenta da polícia. Segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=TcLk0cquntk>

6 Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M^a E. e SILVA, M^a. G. M.. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, v.7, n.1, abr/2011, p.1-19.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARRETO, R. “Que pobreza?!” Educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 11 - n. 3 - p. 349-359 / set-dez 2011.
- BAULER, C. Multiletramentos na era digital: uma reflexão crítica para a educação. *Revista Escrita*. 2011.
- BEHERENS, M.A. Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. In MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHERENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000
- BELLONI, M. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, Dez. 1998.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet*, nº 1, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 02.09.2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.
- BUZATO, M. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>. Acesso em: outubro de 2015.
- CANDAUI, V. Professor /a: profissão de risco. In: CANDAUI, Vera. (org) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009.
- Castells, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginning of an idea. In: _____. (eds.). *Multiliteracies, literacy, learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CHATIER, A. Letramentos na história da educação. In: DAUSTER, T; FERREIRA, L. (Orgs.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010.

DEMO, P. Aprender com autoria. 2012. Disponível em: <http://drepj.com.br/educacaointegral/wp-content/uploads/2014/07/Pedro-Demo-Aprender-com-autoria-1.pdf>

_____. Habilidades do Século XXI, *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/342/artigo1>. Acesso em: 09.jul.2014.

DUARTE, R.; MAMEDE-NEVES, M.A.C. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola. *Comunicação e Sociedade*, vol. 13, 2008, pp. 69-85.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*. Sorocaba, v.36, n.1 (pp89-104) junho 2010.

FERRERO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____, E. Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 423-438, mai./ago. 2011.

FISCHER, R. M. B. Mídias, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, maio/ago.2007.p.290-299.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GASQUE, K. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010.

GEE, J.P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

_____. *Language and Literacy: Reading Paulo Freire Empirically*. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/node/25>. Ano 2009. Acesso em: 17.11.2014.

GEE, J.P.; HAYES, E.R.. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge, 2011.

GEE, J.P. *The Anti-education Era*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

_____. *Literacy and Education*. New York: Routledge, 2015.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997

JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, White Paper for MacArthur Foundation, 2006.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

LANZILLOTTA, A. *O que é autoria? Construção de um conceito na formação de professores à distância*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. 107p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LEMKE, J.L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

LEMONS, A. Cibercultura como território recombinante. *In: A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural; 2009.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGOLDA, M. B. 1999. *Creating contexts for learning and self-authorship*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

MATOS, A; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, 2004

MIGLIORA, R.R.V.P.; DUARTE, R. *Jovens na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: modos de usos e habilidades no computador e na internet*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. 257p. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORAES, R.; CORREIA DIAS, A.; RANGEARO, L. M. As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNirevista*, Vol. 1, nº 3, 2006.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, vol.29, n.104, 2008, p. 791-814.

MULTIRIO. *A Escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

MULTIRIO. *A Escola entre mídias: linguagens e usos*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2012.

- MULTIRIO. *A Escola entre mídias: experiências e conquistas*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2013.
- NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *Revista da Simpro*. Abril, 2007.
- NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista contemporânea de educação*, nº1, janeiro/julho, 2011, p26-47.
- OSWALD, M.L. A relação do jovem coma imagem: um desafio ao campo da investigação sobre a leitura. In: DAUSTER, T; FERREIRA, L. (Orgs.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- PACHECO, J; PACHECO, M. *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PAPELBAUM, D.; DUARTE, R. *Internet como espaço de aprendizagem: um perfil de estudantes de cursos online e suas práticas de navegação*. Rio de Janeiro, RJ, 2005. 181p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PICOLLI, L. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez., 2010.
- PINHEIRO, P. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo?”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n.02, p.137-160. Abril-Junho 2014.
- PINHEIRO, P. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica. *Alfa*, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.
- PINTO, C.C; PRETO, N. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- PISCHETOLA, M. Formação de professores para a promoção de projetos de inclusão digital sustentáveis. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012.
- _____, M. Tecnologia em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. In 37ª Reunião Anual-ANPED. Florianópolis, 2015. Anais. Santa Catarina: ANPED, 2014.
- RIBEIRO, A. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista*. vol.25, n.03, 2009, p. 75-102.
- RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M.T.A. *Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo*. Juiz de Fora, MG, 2012. 235p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- RIBEIRO, P.; SAITO, F. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, 2013.
- ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANI, C.C. Explorando tendências para a educação no século XXI. Trad. Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.848-867 set./dez. 2012.

SANTO, E.M.; Ler e escrever em português... na cultura digital. *Revista online do Centro de Formação PROFORMAR*, 2007.

SANTOS, L.S.; DUARTE, R. *Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. 118p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SAVIANI, D.; DUARTE, N.; A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *CIÊNCIA & OPINIÃO*. Curitiba, v. 1, n. 2/4, jul. 2003/dez. 2004.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.255-282, dez. 2010

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. No 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educ.Soc.*, v.23, n.81, dez/2002, p.143-160.

_____. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SOBREIRA, H. Apontamentos sobre práticas educativas e experiências estéticas em tempos de cultura digital. *Revista Educação Online/PUC-Rio*, n. 11, 2012.

SOUZA, V.V.S; MORAES FILHO, W. B. *Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores*. Uberlândia, MG, 2007. 244p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Linguística. Universidade Federal de Uberlândia.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTO)

Título da pesquisa:

Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica:

Formação de professores e apoio à prática pedagógica

Eu Magda Pischetola, professora do Dep. de Educação da PUC-Rio responsável pela pesquisa acima referida, e os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa, _____

_____ estamos fazendo um convite para você participar como voluntário(a) deste nosso estudo. As informações contidas nesta folha têm por objetivo firmar acordo escrito, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que você será submetido(a).

I – Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

O cenário educativo atual acena para a realização de inovações pedagógicas através da introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na escola. Porém, os estudos realizados anteriormente sobre projetos de inclusão digital apontam dificuldades em relação à integração das TIC no contexto escolar, devidas sobretudo à ausência de uma análise inicial das necessidades. Esta pesquisa tem como finalidade aprofundar a análise das estratégias que possibilitam a consolidação dos programas de inclusão digital nas escolas públicas e a criação de um contexto favorável de integração do instrumento tecnológico, não apenas para o acesso físico à tecnologia, mas para o desenvolvimento de competências digitais. Para a coleta de dados serão combinadas abordagens quantitativas e qualitativas utilizando distintos instrumentos

metodológicos. O estudo será realizado pelos pesquisadores do Dep. de Educação da PUC-Rio sob a orientação da Professora Magda Pischetola.

II – Você participará de um trabalho com os seguintes métodos:

- Entrevista individual
- Observação participante periódica na sala de aula

III – Envolvimento na pesquisa, garantia de assistência e esclarecimentos

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da coordenadora do projeto profa. Magda Pischetola. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, bastando para isso entrar em contato com a coordenadora do projeto.

IV – Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre integração de tecnologia nas práticas didáticas e acrescenta elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. Aliado a isso propõe-se adotar uma metodologia de pesquisa-ação, apontando as ações de formação de professores, conforme às necessidades explicitadas pelos docentes e os diretores em cada contexto escolar pesquisado.

V – Confidencialidade

As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você.

VI – Custos da participação

A participação no estudo não acarretará custos para o menor e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

Eu, _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Rio de Janeiro, ____/____/____

Nome do Voluntário: _____

Assinatura do Voluntário: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura da Coordenadora Profa. Magda Pischetola: _____

Contato: Magda Pischetola, tel. (021) 35271815 email: magda@puc-rio.br

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Contato: _____

ANEXO II – Termo para participação da Oficina

CONVITE PARA PARTICIPAR DA OFICINA A INTERNET EM NOSSO COTIDIANO - Local: laboratório de informática da escola, sete encontros, às terças na parte da tarde.

O Grupo de Pesquisas ForTec – PUC RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e a Escola Municipal Roberto Burle Marx convida o(a) aluno(a) para participar de sete encontros com a finalidade de desenvolvermos coletivamente um programa de rádio (Podcast). Ao longo da produção, aprofundaremos as questões impostas pelo uso das mídias digitais, sobretudo, as questões éticas de publicação e compartilhamento; os diversos gêneros textuais; as habilidades específicas da oralidade, de autoria e de colaboração.

Esta oficina faz parte da pesquisa “Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: Formação de professores e apoio à prática pedagógica” com orientação da professora Magda Pischetola (tel: (021) 35271815 ou e-mail: magda@puc-rio.br).

Assim, aqueles que participarem da oficina voluntariamente participarão também do estudo. Desse modo, esclarecemos que:

- a) O menor tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- b) As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.
- c) A participação no estudo não acarretará custos para o menor e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Eu, _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação de

_____, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele (a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Declaro que autorizo a participação do(a) aluno(a) na Oficina “**A INTERNET EM NOSSO COTIDIANO**”, a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Rio de Janeiro, ____/____/____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXO III – Guia para Entrevista Semi-estruturada com professores

1) Qual é a relação entre mídia e escola?

Guia para o entrevistador (não perguntar): É responsabilidade da escola mediar a relação do aluno com as mídias? Como acontece esta mediação? Tecnologia como suporte à prática ou como cultura.

2) Como você usa a mídia em sua prática? Há regras de uso de mídias em sala de aula?

3) Qual é a relação entre mídias e letramento?

4) Como essas ideias (*resposta anterior*) se refletem na sua prática?

5) Quais são os elementos facilitadores no uso de mídias e quais as dificuldades?

6) O que a direção e a coordenação acham do uso da mídia em sala de aula?

7) O que você acha da relação professor e aluno online?

Se não for explicitado pelo entrevistado, perguntar: **Você tem algum tipo de contato online com seus alunos?** (exemplo: e-mail, grupo online, whatsapp, facebook, outras redes).

Se não for explicitado pelo entrevistado, perguntar: **Explique porque, que uso faz, frequência.**

Se não for explicitado pelo entrevistado, perguntar: **Aproxima o professor do aluno?**

8) A internet traz um discurso de construção de conhecimento colaborativo. A relação entre professor e aluno online modifica as práticas colaborativas em sala de aula? (Como?)

Se não for explicitado pelo entrevistado, perguntar: **O que é colaboração para você?**

9) Qual é sua formação? Você fez algum tipo de curso específico envolvendo mídias para a educação?

Se não for explicitado pelo entrevistado, perguntar: **Teria vontade/disponibilidade para participar de (mais) formação continuada sobre o assunto?**