

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA

**LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:
realidade e desafios**

Anápolis-GO

2020

NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA

**LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:
realidade e desafios**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.
Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Anápolis-GO

2020

**LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:
realidade e desafios**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dra. Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro externo

Anápolis-GO, 27 de março de 2020.

DEDICATÓRIA

A toda minha família, pelo apoio, carinho e incentivo constante.

*A minha filha, **Rebeca Carolina**, minha fonte de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por sua presença constante, por abençoar sempre meus passos e me proporcionar coragem e sabedoria, que eu tanto pedi.

No decorrer deste percurso, muitas pessoas estiveram ao meu lado ou passaram pela minha vida. Neste momento, externo meus agradecimentos a essas pessoas especiais, que tornaram meu caminho mais leve e prazeroso.

Ao meu orientador, Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, por toda dedicação e receptividade nas diversas orientações, pela confiança em meu trabalho e pelas motivações através de seus exemplos de dedicação e atitudes pessoais e profissionais, sempre inspiradoras.

À Profa Dra Barbra Sabora e Profa Dra Viviane Silvestre pelas preciosas contribuições durante os encontros no Integra e em outros momentos.

Ao grupo de pesquisa Integra, que me proporcionou tantos momentos de aprendizagem que enriqueceram e contribuíram de forma muito significativa para o aprimoramento de minhas ideias e pensamentos.

Às professoras da Banca de Qualificação e Defesa: Profa Dra Barbra Sabota e Profa Dra Carla Conti de Oliveira, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Goiás – UEG e a todos os professores, que me proporcionaram diversas reflexões e construções de novos saberes.

Agradeço de uma forma muito especial Leni Neri, minha mãe, por sempre através de sua tão grande generosidade, demonstrar o verdadeiro sentido da vida, que é servir o próximo, e por suas intermináveis formas de revelar o seu caráter tão persistente e altruísta.

À Rebeca Carolina, minha filha, que pacientemente, compartilhou comigo o trabalho e os estudos e compreendeu com uma grande maturidade os momentos poucos favoráveis.

Aos amigos, colegas de trabalho e familiares que compreenderam a minha ausência e se fizeram presentes mesmo distantes com rotineiras palavras de carinho e incentivo.

Letramento é sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.
(Kate Chong)

RESUMO

Este trabalho consiste em relato de pesquisa qualitativa de abordagem descritivo-interpretativista que investigou a inserção do letramento digital em contextos das práticas de linguagens em uma escola da rede pública municipal de ensino localizada na cidade de Anápolis, estado de Goiás, Brasil. A pesquisa aqui referida buscou identificar a realidade e os desafios apresentados pelo letramento digital numa perspectiva crítica. A utilização em ascensão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tem provocado profundas mudanças nas relações sociais, as quais se refletem nos modelos de educação vigentes, por meio de uma avalanche de informações e conhecimentos que provocam e ao mesmo tempo são resultados de diferentes formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, o desafio da escola é enorme, uma vez que esta instituição social lida diretamente com saberes diversos intermediados por profissionais e aprendizes em constante interação com as tecnologias digitais que surgem com a internet. A investigação aqui relatada envolveu 33 alunos de uma turma de 5º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no turno vespertino e seguiu o paradigma qualitativo de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). São utilizados os conceitos de letramentos (STREET, 1980; SOARES, 2002), Multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000), letramentos críticos (CASSANY; CASTELLA, 2010; PENNYCOOK, 2001; DUBOC, 2017; JORDÃO, 2013), letramento digital (XAVIER, 2006; FREITAS, 2010), entre outros. Os dados foram coletados no período de fevereiro a abril de 2019, em sala de aula e no laboratório de informática da escola, por meio de observações, notas de campo, questionários semiestruturados aos alunos e à professora, gravações de áudio e uma sequência de atividades didático-pedagógicas. Os resultados apontam (1) a necessidade de reforçar, junto aos envolvidos diretamente no contexto educacional, o potencial das ferramentas digitais como instrumento de formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e político na sociedade, princípio fundamental do letramento digital crítico; (2) práticas letradas digitais ainda iniciantes e pontuais, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação dos estudantes; (3) pouca abertura para práticas sociodiscursivas; (4) além de pouco estímulo e incentivo para o trabalho colaborativo utilizando das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Letramento Digital. Multiletramentos. Letramento Crítico.

ABSTRACT

This work consists of a qualitative research with a descriptive-interpretative approach, which investigated the insertion of digital literacy in contexts of language practices in a school in the municipal public education system, located in the city of Anápolis, state from Goiás, Brazil. The research referred to here seeks to identify the reality and challenges presented by digital literacy in a critical perspective. The increasing use of information and communication technologies (ICTs) has provoked profound changes in social relations, which are reflected in the current education models, through an amount of information and knowledge which generates and at the same time are a result of different ways of teaching and learning.. In this sense, the school's challenge is enormous, since this social institution deals directly with diverse knowledge intermediated by professionals and apprentices in constant interaction with the digital technologies which come out with the Internet. The investigation reported here involved 33 students from a class of 5th grade Elementary School - Early Years, in the afternoon shift and followed the qualitative research paradigm (LUDKE; ANDRÉ, 1986). The concepts used in the work include literacies (STREET, 1980; SOARES, 2002), multiliteracies (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000), critical literacies (CASSANY; CASTELLA, 2010; PENNYCOOK, 2001; DUBOC, 2017; JORDÃO, 2013), digital literacy (XAVIER, 2006; FREITAS, 2010) among others. The data were collected from February to April 2019, in the classroom and in the school's computer lab through observations, field notes, semi-structured questionnaires to students and to the teacher, audio recordings and a sequence of didactic-pedagogical activities. The results point out: (1) the need to reinforce, together with those directly involved in the educational context, the potential of digital tools as an instrument for educating critical subjects aware of their social and political role in society, a fundamental principle of critical digital literacy; (2) digital literate practices are still beginning and punctual, not achieving full and articulated functioning with students' education; (3) little openness to sociodiscursive practices, in addition to little encouragement and incentive for collaborative work using digital technologies.

Key words: Digital Literacy. Multiliteracies. Critical Literacy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LD Letramentos Digitais

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI Laboratório de Informática

NTICs Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

ProInfo Programa Nacional de Tecnologia Educacional

TICs Tecnologias de Comunicação e Informação

TDIC Tecnologias digitais de Informação e Comunicação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED Secretaria Municipal de Educação

UEG Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto físico e sujeitos envolvidos na pesquisa.....	56
Quadro 2 – Síntese das aulas da sequência didática.....	57
Quadro 3 – Disponibilidade de instalações físicas e recursos humanos.....	64
Quadro 4 – Aproveitamento do espaço e recursos.....	67
Quadro 5 – Fragmento da reportagem fornecida aos alunos.....	89
Quadro 6 – Recorte do quadro 2 - Aula 06 – Produção de uma reportagem.....	106

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Gráfico da utilização e conhecimento sobre as tecnologias digitais.....71
- Figura 2 – A utilização do computador na escola como recurso pedagógico.....73
- Figura 3– Locais onde usam e acessam computadores e a internet.....74
- Figura 4–Ambientes da Internet explorados pelos alunos no cotidiano.....75
- Figura 5 – Gráfico com a avaliação das aulas no laboratório de informática.....76
- Figura 6 – Gráfico das atividades preferidas dos alunos no laboratório de informática.....77
- Figura 7 – Gráfico sobre o auxílio do computador e da internet na formação educacional.....79
- Figura 8 – Gráfico sobre as aulas no laboratório de informática.....80
- Figura 9 – Os alunos em pesquisa sobre o significado da palavra “gênero”84
- Figura 10 – Gráfico dos temas votados.....86
- Figura 11 – Imagem fornecida para as produções dos discentes.....94
- Figura 12 – Alunos realizando atividade.....97
- Figura 13 – Imagem de uma aluna durante o sexto encontro.....97
- Figura 14 – Gráfico do aumento da violência contra mulher.....99

Figura 15 – Gráfico Respostas à questão sobre o título do texto.....	99
Figura 16 – Gráfico Respostas à questão sobre a principal função de uma reportagem.....	100
Figura 17 – Gráfico Respostas à questão sobre as partes que constituem o gênero textual reportagem.....	100
Figura 18 – Gráfico Respostas à questão sobre os tipos de agressão mais comuns contra mulheres.....	101
Figura 19 – Cartum apresentado na Questão 6.....	102
Figura 20 – Gráfico Respostas à questão sobre as formas de combate à violência doméstica.....	102
Figura 21 – Gráfico Respostas à questão sobre “Como <u>não</u> ajudar os envolvidos em violência doméstica”.....	103
Figura 22 – Imagem apresentada na Questão 8.....	104
Figura 23 – Gráfico Respostas à questão sobre o sentimento expresso na frase.....	104
Figura 24 – Gráfico Respostas à questão sobre o significado da expressão “vida de sofrimento”	105

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1: LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS.....	22
1.1 – Histórico do letramento.....	22
1.2 – Multiletramentos.....	26
1.3 – Letramento Crítico: fundamentos, princípios e aportes teórico-metodológicos.....	30
1.4 – As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).....	35

1.5	–	O uso das tecnologias: realidade, desafios e possibilidades.....	39
1.6	–	Letramento digital crítico e formação para a cidadania.....	44
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....			49
2.1		O campo: percurso metodológico.....	49
2.2		Descrição da abordagem da pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	50
2.3		Contexto da pesquisa.....	53
2.4		Participantes da pesquisa.....	54
2.5		Instrumentos e técnicas empregados.....	56
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....			60
3.1	–	Contexto Físico.....	60
3.1.2	–	Análise do contexto físico.....	62
3.1.3	–	Sistematização das informações extraídas dos questionários.....	62
3.1.4	–	Relato da visita ao laboratório de informática.....	69
3.2	–	Letramento digital crítico – situações práticas.....	70
3.2.1	–	Interações e relações dos estudantes com as tecnologias digitais.....	71
3.2.2	–	O letramento digital crítico na aplicação de uma sequência didática para o 5º Ano–D.....	81
3.2.3	-	Descrições dos encontros com a turma do 5º ano.....	83
3.2.3.1	–	Primeiro Encontro.....	83
3.2.3.2	–	Segundo Encontro.....	85
3.2.3.3	–	Terceiro Encontro.....	88

3.2.3.4	–		Quarto
Encontro.....			92
3.2.3.5	–	Quinto	Encontro
.....			93
3.2.3.6 – Atividade extra.....			95
3.2.3.7	–		Sexto
Encontro.....			96
3.2.3.8	–	Relatório	do
Questionário.....			97
3.2.3.9- Análise qualitativa dos gráficos do questionário aplicado no sexto encontro.....			105
CONSIDERAÇÕES			
FINAIS.....			111
REFERÊNCIAS.....			116
APÊNDICES.....			123
APÊNDICE A.....			124
APÊNDICE B.....			128
APÊNDICE C.....			130
APÊNDICE D.....			132
APÊNDICE E.....			139
ANEXOS.....			143
ANEXO I - Parecer Consubstanciado do CEP.....			144

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diversas mudanças acontecem nas práticas cotidianas com o avanço e desenvolvimento das tecnologias digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Diante de tais mudanças, surgem novas possibilidades de circulação em ambientes que abrangem novas e múltiplas linguagens e que são marcadas por ideologias, crenças e valores, culminando em construções de sentidos que se movimentam por caminhos variados e simultâneos.

Os avanços que ocorrem promovidos pelas TDIC, facilitam o acesso e a movimentação das informações, gerando abertura de novos caminhos para comunicação e indicam para a necessidade de compreensão do uso de dispositivos tecnológicos para além de um recurso meramente técnico. A partir da utilização da linguagem no contexto digital diante das práticas cotidianas dos sujeitos, surgem possibilidades de criação de um espaço favorável à construção de conhecimento.

No entanto, as transformações na forma de se comunicar fizeram com que através da convergência das mídias, surgissem possibilidades de integração de novas mídias, que facilitaram e agilizaram na geração e transmissão de informações. Destaca-se também que através da internet, a rede mundial de computadores, os limites geográficos foram rompidos mesmo sem qualquer deslocamento de espaço físico, criando assim maior rapidez e facilidade para os relacionamentos humanos.

Nesse processo, que envolve as formas de comunicação, vê-se um redimensionamento, tanto do ponto de vista semiótico quanto dos seus instrumentos e usos, o que nos permite afirmar que há o surgimento de novos e diversificados eventos e práticas de letramento em vários segmentos da vida social.

Portanto, é esse novo cenário que requer e sugere um olhar voltado para a revisão dos padrões de metodologias de ensino e estilos de aprendizagem que existem na educação. Revisão esta que proporcione condições para uma formação mais inclusiva, crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no entendimento de que promover a educação, seja em qualquer nível de ensino, exige a definição de qual cidadão

se forma, e se esta formação será para a atuação de acordo com o contexto em que este fará parte e atuará.

A cidadania é um princípio fundamental no envolvimento das tecnologias digitais relacionadas à educação, pois diante da sociedade atual, globalizada e multissemiótica, é necessário que se faça jus a direitos e deveres, a fim de que se alcance a garantia de condições inclusivas e uma participação mais ativa. O sujeito se torna cada vez mais efetiva medida em que dispõe de uma formação que o prepare para o enfrentamento das questões sociais atuais.

Nesse processo, a exigência profissional também envolve os professores para que sejam letrados digitalmente. Espera-se que sua formação aconteça não somente no início de sua atuação docente, mas que eles tenham acesso a cursos de formação continuada e tenham possibilidades de aprimorar seus conhecimentos na prática cotidiana, a fim de estarem a par do desenvolvimento tecnológico no qual estão inseridos, para que assim, possam responder ativamente ao que a sociedade exige, sem que desconsiderem e desvinculem as práticas digitais de suas práticas letradas.

Para que as práticas docentes aconteçam em consonância com as práticas sociais emergentes e atuais, surge cada vez mais a necessidade da formação docente para o desenvolvimento das competências. Segundo Perrenoud (2000), a competência “é uma capacidade de mobilização de vários e variados recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p. 15).

Perrenoud (2000) esclarece que dentre as competências que são exigidas dos docentes está a de saber utilizar as novas tecnologias para que estas possam atender à sociedade da informação.

Tendo em vista que são requeridas novas possibilidades de interação aos alunos e professores e que estes podem se apresentar abertos às novas formas de comunicação que emanam dos recursos tecnológicos digitais, a busca se volta, nesse contexto, para a necessidade de reconhecimento de como acontecem as novas práticas sociais.

Nesse sentido, o meu interesse em pesquisar sobre letramento surgiu ainda na graduação, quando entendi que o termo é marcado pela superação em compreender a leitura e escrita apenas como regras gramaticas, e pelo fato de ser essa uma palavra “nova” para muitos estudantes no curso de Pedagogia

em 2014, que provocara curiosidade quanto a sua distinção de alfabetização. Mais adiante, pude perceber durante a atuação como docente, as dificuldades que a maioria dos colegas de trabalho apresentavam em introduzir e assumir as propostas que o letramento crítico contempla, ainda que possuíssem maior tempo de regência do que eu.

Entre os aspectos que mais me chamaram atenção naquelas formas de ensinar leitura e escrita, destaco as seguintes: a abordagem de leitura acrítica; a utilização do livro didático de maneira sequencial; a leitura de textos que não faziam parte do contexto vivenciado pelos alunos; as propostas e execução de atividades reprodutoras de conteúdo, além de práticas rotineiras estagnadas e sem reflexão por parte dos alunos, que na maioria das vezes eram proporcionadas pelos professores.

Assim, pela percepção de como eram caracterizadas as práticas pedagógicas e tendo em vista as mudanças e transformações na educação que são provocadas pela utilização cada vez maior dos instrumentos digitais, é que nasce a presente pesquisa sobre o letramento digital. Nesse cenário de constantes mudanças nas formas de comunicar é importante destacar e reconhecer como a escola está lidando com a participação, tão requerida pelos alunos e ao mesmo tempo desafiadora aos professores, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Quando se observa o cenário da atual sociedade é possível entender que a crescente utilização das tecnologias digitais sugere que a escola e os professores possam demonstrar familiaridade e desenvolver de forma autônoma a produção do conhecimento, utilizando dos novos instrumentos pedagógicos que se apresentam. Instrumentos que rapidamente evoluem, sendo logo trocados por novos. Além disso, surge também, com essa nova forma de interação, a necessidade de constante atualização profissional dos professores, pois estes precisam compreender e reconhecer as novas formas de comunicação e as linguagens que são propiciadas pelos novos dispositivos digitais.

Mas será que essa preparação para o uso das TDICs contempla e suporta por si só a grande pluralidade e diversidade cultural nos dias atuais? O ensino-aprendizagem de forma desvinculada e desintegrada, possibilita a expansão da visão crítica dos aprendizes? A sociedade contemporânea exige

uma maior participação, interação e até mesmo uma intervenção, exigindo que os alunos participem de atividades de agências de letramento, ou seja, a capacidade de atuar, intervir e operar no mundo social, apropriando-se de algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, cujas ações no mundo afetam outros sujeitos. Estudiosos como Monte Mór (2014) e Biesta (2009; 2010) apontam para o entendimento de que essa abordagem valoriza o desenvolvimento da autonomia, independência e ação, o que pode garantir a inclusão dos alunos às práticas sociais e suas exigências.

Diante destes questionamentos delineou-se o objetivo principal da pesquisa que consiste em analisar o processo de letramento digital crítico em uma escola de ensino fundamental, com a atenção voltada para a realidade contextual e os desafios enfrentados por alunos. Tendo em vista como são seus hábitos digitais e como os desenvolvem a partir de uma sequência de atividades, a fim de reconhecer como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e seus diversos recursos multimídia podem alterar os modos como os sujeitos aprendizes acessam, constroem e organizam o conhecimento e, conseqüentemente, como compreendem o mundo ao seu redor.

A partir de tais pressupostos, a presente pesquisa se baseou em atividades de letramentos em sala de aula que envolvessem as tecnologias digitais e colocassem os alunos em contato e interação com as múltiplas linguagens, como a midiática e a digital, para que, através desse contato com os variados gêneros digitais disponíveis na internet, os alunos pudessem alcançar maior reflexão sobre o sentido dos textos que lhes eram apresentados e, conseqüentemente, ampliar o nível de letramento.

A partir de atividades baseadas em uma sequência de atividades didático-pedagógicas fundamentada em práticas de letramento digital, considerando a perspectiva crítica, os alunos fizeram leituras do gênero textual reportagem, em formato *online* e atuais, nas quais analisaram de maneira abrangente sua estrutura e fizeram reflexões sobre a veracidade das informações, além de analisarem a confiabilidade das fontes pesquisadas. Eles puderam estabelecer também as conexões entre os textos e as suas práticas sociais cotidianas, evidenciando assim características de criticidade.

Letramentos críticos, de acordo com Rojo (2009), são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (2009, p. 108). O letramento abarca aspectos como a cultura, a diversidade, as relações de poder preestabelecidas e o reconhecimento da produção de informações que são fornecidas por meio de textos, em nível global e local. Atividades que envolvem o letramento possibilitam que o aluno se torne mais crítico diante dos produtos da cultura de massa, ao entrar em contato com textos que são disponibilizados por mídias e culturas preponderantes, permitindo o reconhecimento de sua ação cidadã no seu contexto, de modo a garantir melhores condições de vida.

Nos dias atuais, rodeados e envolvidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), não basta uma formação para a simples reprodução. Diante da grande quantidade de informações a que as pessoas estão expostas cotidianamente, é necessário, ainda, que sejam formadas para transformar as informações em conhecimento e aplicá-las às suas situações reais de uso.

Magda Soares (2010) afirma que a alfabetização sozinha não consegue responder às exigências sociais de leitura e escrita; “é necessário que o aluno seja capacitado para a utilização das habilidades de leitura e escrita em diferentes esferas da vida social, ou seja, que ele se torne letrado”. (p.21)

Os estudos sobre letramento surgiram no final do século XX e apontam para a necessidade de contemplar esse processo de alfabetização para além da técnica de leitura e escrita, ou seja, o sujeito não estará mais aprendendo o código de leitura e escrita sem participar da realidade social em que está inserido. Autores que desenvolvem estudos sobre os novos letramentos na América do Norte e na Europa, entre eles Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (2014), Lankshear e Knobel (2006, 2011), apontam a necessidade de se considerar a relação do desenvolvimento do letramento e as práticas sociais.

Surge então a necessidade de a escola proporcionar práticas letradas como os letramentos múltiplos que, de acordo com Rojo (2009), são as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante como também das diferentes culturas locais e populares com as

quais alunos e professores estão envolvidos. Nesse sentido, os letramentos múltiplos, entre eles o digital e o crítico, favorecem e ampliam condições de criar a inclusão social dos sujeitos nos dias atuais.

Com a percepção e o reconhecimento da necessidade do envolvimento da escola com os movimentos da sociedade contemporânea, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BNCC) têm apontado para a inserção e preparação dos alunos de forma ativa nas práticas sociais que envolvam os dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, a BNCC propõe que se desenvolvam competências como

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Na competência 5 acima citado, há reconhecimento do papel fundamental da tecnologia e estabelecimento de que o estudante possa dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

No entanto, acredito que não seja suficiente que haja um documento normativo que postule a introdução de tecnologias digitais no ensino para melhorá-lo de forma automática. Nota-se que as concepções de tecnologias digitais da BNCC são variáveis e muitas vezes conflitantes. É preciso refletir melhor sobre essa questão, pois: “seria pretensioso imaginar que é possível, do ponto de vista da linguagem e nos limites das atividades escolares, dar conta de uma didatização minimamente aprofundada de cada um deles” [dos meios de comunicação de natureza digital] (Corrêa, 2018, p. 122).

Mas o que de fato pode-se perceber de imediato, são escolas sem condições materiais e humanas para lidarem com estes, dificultando o processo para que não seja contemplado e desenvolvido, sem alcançar o objetivo proposto.

Um ponto forte a ser considerado que envolve a utilização das TDICs na educação são as capacidades que são requeridas dos professores para

atenderem às exigências da sociedade da informação, entre elas, o conhecimento das linguagens digitais. Xavier (2002) acredita em um novo modo de enunciação e que o letramento digital prepara o indivíduo para a vida em vários segmentos, entre eles a continuidade de seus estudos, a preparação para o trabalho e também para o exercício de sua cidadania.

O letramento digital, de acordo com Coll e Illera (2010), abrange uma série de conhecimentos no domínio das tecnologias. Para estes autores, o letramento proporciona “o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessários para o uso funcional e construtivo das [Tecnologias de informação e comunicação – TICs]”, (COLL; ILLERA, 2010, p. 289). Diante disso, os professores necessitam de uso efetivo das tecnologias digitais de informação e comunicação, a fim de se tornarem mediadores do conhecimento em suas práticas pedagógicas, tendo em vista as práticas sociais de seus alunos, como o reconhecimento de que eles já as utilizam [as TDICs] com muita frequência.

A utilização das tecnologias de forma efetiva e que provoque contribuições significativas em sala de aula requer mais do que o simples reconhecimento das máquinas digitais e o seu uso para a busca de informações. É necessário, segundo Pereira (2011), ter capacidade para extrair conhecimentos dos variados recursos digitais disponíveis.

O presente estudo considera os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que ensejam práticas que valorizam a diversidade cultural e a multissensibilidade, proporcionada pelas tecnologias digitais. Também analisa como a escola tem abordado e dialogado com os fatores sociais contemporâneos. Neste sentido, reflete sobre os princípios do letramento digital, em sua vertente crítica, e analisa as práticas do letramento digital crítico em uma escola de ensino fundamental identificando os desafios enfrentados em sua implementação.

Para que se alcance respostas às questões desta pesquisa, a fim de atingir os objetivos aqui definidos, faz-se necessário o levantamento de algumas questões a respeito das práticas que se constituem dentro da escola pesquisada, entre elas destaca-se:

- A escola pesquisada preocupa-se com a disposição de práticas e eventos cada vez mais diversificados de letramento digital?

- As ações revelam práticas ou eventos de letramento digital no trabalho docente com alunos de 5º ano?
- Qual o lugar da crítica na mobilização das habilidades de letramentos digitais por estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais?

A dissertação se estrutura em três capítulos, além das considerações iniciais e das considerações finais. No primeiro capítulo é feito um levantamento histórico do termo letramento e uma explanação dos multiletramentos; discuto o letramento crítico, seus aportes teóricos e metodológicos; as TDICs; o uso das TDICs no ensino fundamental, suas realidades, desafios e possibilidades e o letramento digital e a implementação de uma formação voltada para a cidadania. No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. O terceiro capítulo constitui-se da análise dos dados obtidos, mediante as práticas de letramento digital observadas nos trabalhos da professora com os alunos de 5º Ano – anos iniciais e as possibilidades e contribuições para o alcance de experiências formativas aos discente utilizando o computador e a internet em seus contexto de aprendizagem, tendo em vista a preparação para os evento de letramento fora da escola.

Finalmente, nas considerações finais relembro os passos seguidos para a construção desta dissertação, apresentando a questão de investigação, as realidades e os desafios apresentados.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS

1.1 – Histórico do letramento

O termo letramento vem sofrendo constantes ressignificações devido às mudanças sociais por ocasião do surgimento da internet, bem como às pesquisas realizadas em diversos campos que se dedicam ao estudo da escrita e seus impactos na sociedade. Diante disso, vê-se necessário um papel ativo da escola para a ampliação do letramento dos alunos, visando garantir o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita nos diversos meios e nas diferentes práticas sociais que vivenciam na busca constante por uma participação mais ativa diante da sociedade.

É considerada vasta a produção de estudos e pesquisas acerca do letramento desde a década de 1960 no exterior, e a partir da década de 1970 no Brasil. Autores de renome como Mary Kato, Brian Street, Magda Soares, Ângela Kleiman, Walkyria Monte Mór e Roxane Rojo têm pesquisado o tema. Soares (2003) ressalta:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, 2003. p. 6, grifo da autora)

Soares (2003) esclarece que os conceitos de letramento e alfabetização são tratados com ênfase diferente nos países desenvolvidos. No “Primeiro Mundo”, evidencia a autora,

as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2003, p. 7)

Nos Estados Unidos, o termo *literacy/illiteracy* surge no início dos anos 1980, mediante avaliações de que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolviam a escrita, e que o problema não estava na *illiteracy*, no não saber ler e escrever, mas na *literacy*, no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 7).

Já no Brasil, o movimento aconteceu de forma um pouco diferente, ao contrário dos demais países, pois sua ênfase estava vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Isto servia mais como discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de alfabetização. Portanto, como fica evidente, “esses dois

conceitos, alfabetização e letramento, se mesclam, se superpõem e constantemente se fazem confundir” (SOARES, 2003. p. 7).

A partir da década de 1980, a alfabetização começou a ser considerada insuficiente por vários pesquisadores. Soares (2002) considera que estudiosos da área já não atestavam apenas o ato de aprender a ler e escrever. De acordo com a autora, o termo alfabetização é visto como restrito para a aprendizagem do sistema de línguas, e há a necessidade de ir além de uma “alfabetização funcional”, considerando que muitas pessoas são alfabetizadas, mas não fazem uso da leitura e escrita. Soares (2012) esclarece ainda que letramento se refere ao “estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita apropriando-se delas” (2012, p. 34). Para a autora, “o surgimento de letramento se dá pelo fato de sempre haver a necessidade de introduzir novas palavras, pois acontecem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2012, p. 34). Silva (2004) afirma que “o termo letramento integra há pouco o discurso de especialistas da área da educação e de linguística” (2004, p. 65).

Foi na segunda metade do século passado, mais especificamente em 1986, que letramento surgia no cenário educacional brasileiro. Kleiman (1995) e Soares (2003) afirmam que o termo começou a ser utilizado no Brasil por especialistas a partir das obras da professora Mary Kato (1986). Desde então a necessidade de explicação para distinção entre os conceitos letramento e alfabetização ganhou destaque, alcançando dimensões que, com o decorrer do tempo e dos estudos, viu-se a necessidade de integrá-la.

Silva (2004) afirma que a alfabetização é entendida como o modo pelo qual o sujeito adquiriu a habilidade de ler e escrever, sendo considerado alfabetizado. Mortatti (2007) acrescenta que há uma relação de interdependência e indissociabilidade entre letrar e alfabetizar, e ressalta que o ensinamento da leitura e da escrita deve ser feito a partir da produção de textos, tanto orais quanto escritos, que busquem dar sentido à vida.

As preocupações de estudiosos da área deixaram de ser apenas em relação a “como ensinar e como se aprende”, passando a focar as práticas sociais de leitura e escrita. As pesquisas ganharam força a partir dos estudos de Brian Street (1984) e Ângela Kleiman (1995), os quais, deixando de investigar os “efeitos de práticas de leitura e escrita de maneira isolada,

passaram a examinar os efeitos de construção de práticas sociais e culturais particulares de diversos grupos” (TRINDADE, 2007, p. 7).

Street (2014) aponta reflexões sobre o letramento, como sua relação com as práticas sociais, ressaltando a natureza social e cultural da leitura e da escrita e considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. Para tanto, critica uma abordagem do letramento como um modelo autônomo, o qual, amparado por uma concepção dominante, “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9). Os enfoques, segundo o modelo autônomo, são “o grau de letramento; nível de letramento ou até mesmo o baixo letramento, em que a busca está centrada no sujeito e na capacidade de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p. 9).

A concepção dominante, que tem o foco nas capacidades cognitivas individuais voltadas para o conjunto das competências, trata as instituições, o texto e os sujeitos de forma homogênea, desconsiderando assim o contexto social diverso e multicultural. Diante disso, Street (2014) apresenta o modelo ideológico, ressaltando que as práticas sociais concretas são demandadas por diversas ideologias e relações de poder, as quais atuam e determinam as condições entre os grupos sociais e que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

Kleiman (1995) define letramento inicialmente como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para situações específicas” (1995, p. 19). Passados alguns anos, a autora passa a definir letramento como “práticas e eventos que estão relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Essa segunda concepção, por assim dizer, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995 apud SOARES, 2002, p. 20), deixando evidente a percepção de que a alfabetização tem foco individual e o letramento social.

Ribeiro (2009) enfatiza que, do ponto de vista histórico, existem graus de letramento e que o ato de ler e escrever está relacionado a uma certa competência que é desenvolvida em níveis diversos, competências essas ligadas ao uso da língua, em que o sujeito dispõe de habilidades e atitudes.

As práticas desde cedo vinculadas a atitudes e ações críticas, argumentativas e de manifestação de opiniões, articulando informações e conhecimentos, fortalecem o sujeito, para que este possa atuar em situações nas quais lhe serão exigidas atitudes ativas, o que é considerado fundamental na construção do conhecimento. Essas atitudes contextualizadas, de acordo com os letramentos sociais de Street (1984), são consideradas como práticas e eventos de letramento.

Heath (1982) caracteriza como “evento de letramento” qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que se pode observar quando as pessoas estão utilizando a escrita e a leitura, e considera a prática letrada “um conceito mais amplo, que poderá alcançar um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceptualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita” (HEATH, 1982 apud STREET, 1984, p.173).

Um questionamento que muitos estudiosos da área de linguagens fazem é se as práticas de leitura e produção de textos que acontecem na escola poderiam se adequar à necessidade e desenvolvimento socioeconômico-cultural da sociedade, em que os alunos não estão acostumados e familiarizados com a leitura e escrita de textos mais complexos. Seguindo essa visão, o letramento consistiria na ação de ensinar a ler e escrever, capacitando o indivíduo a usar as habilidades sociais contemporâneas para interpretar e escrever vários tipos de textos.

Tendo em vista a multiplicidade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, questiona-se como se deve considerar na escola e nas salas de aula a diversidade cultural, de forma a garantir a convivência. A seguir, discutimos o surgimento e a importância dos multiletramentos no contexto educacional.

1.2 – Multiletramentos

Meados da década de 1990, mais precisamente em 1996, surgiu o New London Group (NLG) – Grupo de Nova Londres (GNL), a partir da reunião de pesquisadores sobre os letramentos, em Nova Londres, no estado de Connecticut (EUA), resultando na publicação de um manifesto nomeado “Uma

pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (ROJO, 2012, p.12).

Diante da necessidade de uma interpretação dos sentidos e representação do mundo do trabalho, da cidadania e da vida pessoal, reconsiderando, assim, as abordagens de ensino-aprendizagem dos letramentos, o questionamento passou então a ser sobre nas “dimensões ‘multi’ dos ‘letramentos’ no plural – a multilíngue e a multimodal. Estes aspectos exigem olhar educacional mais ajustado para as línguas minoritárias, dentro do contexto de globalização” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 197).

Desde então, a preocupação central, a partir dos estudos dos multiletramentos, passa a ser a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica da construção de textos a partir dos quais as sociedades se informam e se comunicam. Com vista no perfil social que mudou e o ambiente de comunicação também, deixa-se de certa forma de valorizar somente a cultura “erudita” e volta-se para o cenário social contemporâneo, em que a cultura local está sendo vivida e construída.

Nesse sentido, passou-se a considerar aspectos das sociedades de híbridos impuros e fronteirços. Surge, então, a necessidade de “introduzir novos gêneros de discurso e valorizar outros, muitas vezes vistos e classificados como impuros, fornecidos através de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens” (ROJO, 2012, p.16).

A sugestão do *New London Group*, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), é pela prática do ensino da leitura e da escrita através da pedagogia dos multiletramentos, que envolve diversas opções de movimentos pedagógicos, incluindo assim “a prática situada e a instrução aberta, mas abrangendo também a criticidade e a prática transformadora” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 3), de forma a garantir a inclusão e participação ativa de grupos considerados marginalizados nos novos espaços onde ocorrem as representações agora, sem desconsiderar as possibilidades de interpretação e criação nos mais diversos gêneros discursivos que abrigam o perfil social atual.

Rojo (2012) considera que, para que se possa utilizar dos mais variados gêneros dos discursos que são apresentados pela sociedade atual, é necessário um conjunto de técnicas e aptidões reconhecidos como uma nova ética e uma nova estética, “nova ética não só baseada na propriedade, mas no

diálogo entre novos interpretantes [...], que seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos letramentos críticos” (ROJO, 2011, p.16, grifo da autora)

A autora esclarece ainda que, no que se refere à multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, estes apresentam muitas linguagens e requerem capacidades e práticas de compreensão e produção, onde para se fazer significar são necessários multiletramentos. Nesse sentido, os multiletramentos envolvem não só os suportes usuais da escrita como a manual e a impressa, mas, para além destes, são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. Também requerem novas práticas, como a produção nas mais novas e variadas ferramentas e uma análise crítica como receptor. Para tanto, são necessários novos e multiletramentos.

Dentre as características dos multiletramentos destacadas por Rojo (2012), está o fato de que eles são interativos, ou seja, permitem que o usuário interaja em vários níveis, com vários interlocutores. A mídia digital abarca a necessidade de ações enquanto usuários, ou seja, não somente como receptores, como faziam as mídias de massa, mas como usuários ativos nas relações de interação.

As novas relações entre as instituições, indivíduos e grupos sugerem novas formas de participação, portanto, é importante considerar as novas mídias na construção de significados e na promoção do bem comum, com respeito às diferenças e diversidades.

Para tanto, percebe-se que as mudanças ocorridas nas últimas décadas foram provocadas pelo advento da globalização e a consequente transformação da sociedade atual. Menezes de Souza (2011) expõe assim as novas exigências que o contexto contemporâneo apresenta para a ação docente:

[...] essa nova realidade nos torna mais responsáveis como educadores no “mundo de hoje” [...], um mundo globalizado, um mundo de complexidades, enfim, um mundo que nos obriga a atuar de uma maneira diferente na nossa sala de aula. Agir e interagir com os nossos alunos e com os nossos materiais de uma forma diferente. Então esse conceito que tínhamos de métodos, de livros didáticos, muda ao longo dessa mudança de nossa realidade na contemporaneidade hoje. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279)

A sociedade atual requer novas formas de participação. Fazem-se necessárias, nesse cenário, ações cuidadosas que tenham objetivo de provocar a ampliação do universo de referência que os alunos possuem e do respeito às diferenças e particularidades culturais, tornando-os aptos para se encontrarem na sociedade da qual participam, como também para que “saibam se organizar como indivíduos criando mudanças e reavaliando criticamente os discursos de que estão rodeados” (BRAGA, 2013, p. 16).

A pretensão dessa observação é a de levar os sujeitos a buscarem e se empenharem pela diminuição das desigualdades sociais no que se refere às condições de acesso, escolhas e condições materiais, a fim de alcançarem a percepção de indivíduos que participam de grupos, e de que todos formem uma sociedade mais ampla e participativa. Sociedade essa que poderá impedir que as vozes dominantes prevaleçam, com seus discursos homogêneos de tolerância, igualdade e inclusão e que na verdade só têm provocado mais desigualdade, como se vê nos desdobramentos da era da globalização.

Rojo (2009) critica a formação social e cultural que é construída a partir da globalização. A autora entende que na globalização as bases são constituídas através das relações de poder e de consumo que geram a cultura de massa, a qual visa à promoção de “conformismo e alienação”

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de “mcdonaldização” da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (*fast food, zapping, clipping*) e do excesso (*fat food, megalópoles, stress, hipertudo*). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, p. 112, grifo da autora)

Nota-se que, com a disseminação de informações que são fornecidas pelos dispositivos tecnológicos, novas formas de domínio e alienação se configuram, o que deve ser considerado preocupante pois durante muito tempo a sociedade sofreu e guerreou contra as manipulações e distorções que a

mídia de massa apresentava e ainda apresenta. A luta, nesse momento, é pelo controle e velocidade com que as informações são veiculadas e disponibilizadas para o público, observando sua legitimidade e procedência.

Diante da cultura de massa e do crescente uso dos dispositivos tecnológicos, a preocupação que surge é: será que realmente as relações de poder preestabelecidas podem ser reconfiguradas pelo simples acesso às tecnologias digitais? No cenário de *fake news*, o que se percebe é certa negociação, em que algumas partes se fortalecem e outras ainda se enfraquecem, mas sem que o usuário passe a ocupar uma posição de poder.

O que de fato se mostra importante nesse cenário é atentar para a situação do sujeito e considerar que, por um lado, o usuário passou a ter maior controle sobre os processos de produção da escrita, tornando-se escrevente e coescrevente dos textos de ampla circulação; mas, por outro lado, esse usuário passou a sofrer fortes influências da programação de algoritmos, engendrados por quem detém amplo poder político, econômico e simbólico em geral.

A questão das *fake news*, por exemplo, é considerada emblemática nos dias atuais, pois nos leva a refletir sobre como poderíamos afirmar que os sujeitos, pelo simples acesso às redes sociais, podem ocupar uma posição social crítica diante de tanta suscetibilidade a informações falsas.

Nesse cenário, mostra-se fundamental desenvolver o pensamento crítico nos alunos com relação ao que leem, compartilham e produzem na Internet, a rede mundial de computadores, levando-os ao entendimento de que a disseminação de notícias falsas coloca em risco a democracia e a cidadania dos sujeitos.

Nesse sentido, os multiletramentos, baseados na perspectiva crítica, buscam interpretar os contextos sociais e culturais de produção e disseminação dos discursos e enunciados. Vale ressaltar que os multiletramentos provocam no sujeito maior nível de agência e podem desencadear nele uma produção colaborativa. Faz-se necessário expor as contribuições e princípios que norteiam a pedagogia dos multiletramentos apresentada pelo Grupo de Nova Londres, dentre eles destacam-se: usuário funcional (competência técnica, conhecimento prático); criador de sentidos (entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam); analista crítico (entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia); e

transformador (usa o que foi aprendido de novos modos). E para que a prática pedagógica se consolide são traçadas metas, tais como: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformadora, como citadas anteriormente. Com o objetivo de uma prática transformadora, a proposta dos multiletramentos é de necessidade imediata, pois considera a pluralidade cultural e as mais variadas diversidades de linguagens.

1.3 – Letramento Crítico: fundamentos, princípios e aportes teórico-metodológicos

Como vimos, desde meados da década de 1980 tem acontecido movimentos no Brasil visando a possíveis propostas metodológicas e curriculares a fim de desenvolver novos letramentos. Várias correntes teóricas têm buscado reformular e revisar o conceito de letramento, as quais reconhecem que “letrar não equivale simplesmente a ensinar a ler e escrever, pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte” (BAPTISTA, 2010, p.120).

A perspectiva de letramento crítico constitui-se como uma abordagem de ensino que visa desenvolver o espírito crítico, preparar os alunos para compreenderem discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos. Dessa forma, considerando a heterogeneidade e as práticas linguísticas contextualizadas, os estudos sobre letramento têm o objetivo de ir além do proposto em uma abordagem hegemônica de língua, provocando assim rupturas e, conseqüentemente, mudanças nas práticas didáticas, metodológicas e curriculares da escola e ocasionando transformações na vida social dos alunos.

Autores como Cassany e Castellà (2010), ao refletirem sobre letramento crítico hoje em dia, afirmam que o termo se refere a uma abordagem de ensino que conversa com as demais correntes teóricas de outros campos.

No campo da educação, por exemplo, o letramento crítico está intimamente ligado à pedagogia de Paulo Freire e, mais especificamente, à visão “libertadora” que objetiva romper com a educação bancária e considera o contexto social e histórico do aprendiz. De acordo com Freire (1989), a prática

letrada possibilita que os sujeitos, no processo de educação, desenvolvam consciência crítica, reflitam sobre sua situação e identidade, sobre o lugar que ocupam na sociedade, consigam transformá-lo e libertar-se de possíveis situações de exploração.

De acordo com Cassany e Castellà (2010), o letramento ou a orientação sociocultural da leitura e da escrita sugere que ler e escrever não são apenas processos cognitivos ou atos de decodificação, mas tarefas sociais enraizadas historicamente em uma comunidade.

A partir das contribuições da teoria crítica freireana, pode-se perceber propostas para a educação, apontando a necessidade de se trabalhar a leitura e a produção de sentidos, a fim de que os alunos alcancem compreensão de que há uma forte imposição da classe dominante e tendências de enfraquecimento das práticas sociais. Portanto, o letramento crítico promove no aluno o entendimento sobre a construção sócio-histórica, tornando possível a transformação da situação a que está submetido.

De acordo com Duboc (2017), o termo “crítico” apresenta propostas referentes a uma pedagogia crítica ou até mesmo a um método de ensino. Isso se deve ao momento do cenário no Brasil quando Paulo Freire propôs a pedagogia crítica, com uma proposta central que tinha como meta a transformação social, ou seja, tratava-se de uma crítica emancipatória. A educação passou a ter que responder sobre a solução de problemas sociais, além de ter a responsabilidade de fortalecer a sociedade.

Atualmente, a proposta do letramento crítico deixou de ser uma ideia crítica libertadora, partindo para uma ideia de crítica como problematização, através de trabalhos mais localizados e contextualizados mediante a vivência dos alunos.

Freebody (2008) elucida que o aluno poderá desenvolver capacidades e habilidades para ler criticamente as práticas sociais e institucionais e perceber a construção social e situada do texto e da linguagem, através da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. Menezes de Souza (2011a) afirma que nessa leitura o aluno poderá questionar e compreender os motivos da escrita de determinado texto e, para além, poderá entender as causas de como acontece a sua própria leitura. Para tanto, o

sujeito compreenderá os sentidos que ele mesmo produz em dissonância com outros sujeitos, ambos influenciados por seus contextos sociais.

Duboc (2017) percebe a proposta freireana de letramento crítico como um método que foge de uma postura filosófica quando pensado como um conjunto de técnicas e estratégicas que estão e são preestabelecidas. Vê-se a necessidade da leitura do letramento como forma de elucidar a sua contextualização ideológica, política e social.

O letramento crítico abarca a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade. Nesse sentido, elencado através dessa abordagem crítica, o objetivo deixaria de ser a constatação de informações e passaria a ser a problematização de sentidos, evidenciando a natureza social da linguagem e do conhecimento, alterando assim as possíveis respostas que são manifestadas por opiniões diferentes.

Como afirma Jordão (2013a), nessa visão, ser crítico e desenvolver criticidade requer de nós a percepção de que “nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos” (2013b, p.356).

Em outra obra, essa mesma autora argumenta que,

Nas práticas de letramento que entendem a língua como discurso, não se ensina/aprende um código, mas sim “discursos” ou “palavras-mundo” construídas pelo uso social da língua, um sistema complexo de produção de sentidos que constrói significados em práticas ideológicas. Consequentemente, conhecer aqui é elaborar sentidos, interpretações, perspectivas, relacionando-as umas às outras criticamente, e não apenas codificar e decodificar. (JORDÃO, 2013a, p. 357-358)

Problematizar, portanto, é inerente à prática de letramento crítico. Pennycook (2001, 2004, 2006) defende uma prática problematizadora pós-moderna, tendo em vista o questionamento capaz de inferir e expressar opiniões e dúvidas, apto para o reconhecimento cada vez mais consciente de suas próprias limitações. A língua enxerga poder nas relações tanto micro quanto macro, questionam aquilo que apresenta como neutralizado, além de fundamentar-se nos princípios éticos de cuidado com o outro. Pennycook (2001) alerta que não se deve tratar as salas de aula a partir de uma visão de

neutralidade, uma vez que tudo que acontece nesse contexto deve ser entendido social e politicamente.

De acordo com Pennycook (2004, 2012), é importante que os professores estejam atentos às situações críticas que acontecem na aula. Para o autor, os momentos críticos são aqueles eventos inesperados em que se deve “aproveitar a oportunidade de fazer algo diferente, quando nos damos conta de que um novo conhecimento está surgindo” (2004, p. 330). Segundo Pennycook (2012), “a educação crítica deve trabalhar com o inesperado, uma vez que, se colocamos nossa agenda crítica de antemão, podemos perder justamente esses momentos críticos que importam” (2012, p.132).

Duboc (2012) defende que o professor necessita de “atitudes curriculares”, as quais considerada: ações em sala de aula, as relações com os alunos, as posturas do professor diante das “brechas”. A autora defende a criação de oportunidades para o desenvolvimento de uma reflexão crítica a partir de algum tema proposto pelos próprios alunos, que podem estar, por exemplo, nos livros didáticos ou até mesmo em algo que não estava previsto e que pode ser abordado, considerando os questionamentos e interesses dos alunos naquele exato momento.

A perspectiva do letramento crítico, ao utilizar abordagens de ensino como a “atitude curricular e brechas”, favorece ações do professor em momentos de “encontro com a diferença”, com vista a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (DUBOC, 2012, p. 105).

De acordo com a visão crítica de Green, Lankshear e Snyder (2000), o letramento crítico também promove aspectos éticos no sujeito, privilegia a natureza social, ou seja, uma consciência de que todas as práticas sociais são socialmente construídas com objetivos voltados para a transformação e, conseqüentemente, para a produção ativa.

Nesse sentido, Souza (2011) aponta que o objetivo principal do letramento crítico é a conscientização do aluno, relacionada ao seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, a fim do reconhecimento e reflexão de seu propósito e de suas perspectivas. Assim, esse aluno poderá deixar de lado o pensamento ingênuo e o senso comum, refletindo sobre as suas crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo ali demonstradas:

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (SOUZA, 2011a, p. 295)

O letramento crítico pode levar o aluno a examinar seus próprios textos e a discutir algumas questões que estão a sua volta, além de começar a questionar atitudes antes sem consideração para ele. Com este letramento, passam a ser notadas “coisas” que antes eram ignoradas, ou seja, o aluno entenderá sobre poder, acesso, identidade, construção histórico-social e diferenças sociais. Uma reflexão não levantada antes e que a partir de então poderá provocar mudanças significativas em suas vidas e possíveis transformações nos lugares frequentados agora pela sociedade da informação. Nesse sentido, ele fará uso de sua agência e fará parte das práticas sociais de leitura e escrita de forma crítica.

Tendo em vista a urgência com que a escola precisa considerar o desenvolvimento tecnológico no qual a sociedade contemporânea emerge, surge a necessidade de preparar alunos e professores de forma a garantir uma participação mais ativa nas práticas sociais, possibilitando a todos uma inclusão digital igualitária.

1.4 – As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

As novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação alteraram os modos de construção, organização e compreensão de mundo, da sociedade contemporânea urbana, cidades de médio e grande porte. De fato, “[...] pode-se perceber, na atualidade, dependência total do homem em relação à

máquina e à tecnologia para sobreviver” (RIBEIRO, 2005, p.85). Mas até que ponto essa afirmação pode ser considerada verdadeira? Será que todos dependem de maneira integral das tecnologias para sobreviver? Em que medida isso seria possível? Será que esse fator não tem gerado é mais exclusão, quando o alcance se mostra limitado?

Surge, assim, a necessidade de se compreender de que formas a tecnologia faz parte desse momento histórico, ou seja, se ela está diretamente ligada à formação e à construção do sujeito. Nesse sentido, nota-se como as tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, nas mais variadas esferas e atividades sociais, o que implica em novas formas de relacionamentos e em uma nova estrutura social, que por sua vez acarretou o surgimento da Sociedade da Informação.

É importante observar que, embora o crescimento tecnológico na sociedade contemporânea aconteça de forma veloz e vertiginosa, nota-se no desdobrar da história que uma nova tecnologia surge a partir de outras que a antecedem e, ao mesmo tempo, inspira a criação de outras novas tecnologias.

No meio desse desenvolvimento tecnológico, em referência às TDICs, de forma direta e influente, destaca-se a popularização do computador, tanto de mesa quanto portátil, que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas e, com o surgimento da internet, alterou de forma significativa as relações sociais e comunicacionais da sociedade moderna.

Nesse contexto de grandes mudanças e evoluções, a sociedade da informação está associada à convergência digital, que se refere

[...] à habilidade de diferentes plataformas de rede de computadores para transportar essencialmente tipos similares de serviços; à chegada integrada de dispositivos microprocessadores dos consumidores, tais como: telefone, televisão, câmeras fotográficas e computadores pessoais; a digitalização; fornecendo a rota para unificar meio e mídia.(PEREIRA, 2005, p.18)

Através da integração de diferentes mídias as tecnologias digitais trouxeram consigo possibilidades para o acesso à informação em qualquer momento, acarretando em mudanças nas práticas e comportamentos comunicativos das pessoas.

Com a migração dos meios analógicos ou impressos para os meios digitais, houve uma integração e hibridização das linguagens. Novos tipos de gêneros e, conseqüentemente, novas formas de comunicação surgem a partir dessa nova realidade, como explicita Braga (2013): “a ampliação dos recursos disponíveis para a divulgação e troca de informações, por sua vez, propiciou novas formas de construção e socialização do conhecimento: novos letramentos” (2013, p. 39).

Nesse contexto de convergência digital está o acesso à internet por meio das diferentes plataformas disponíveis aos usuários, tais como laptops, computadores de mesa, smartphones, tablets etc., realidade esta que

[...] vem transformando e ampliando as possibilidades das práticas discursivas especialmente na Web, a rede que mais se destaca pela multimodalidade de recursos semióticos e pela dinamicidade interativa, facilitando acesso às mais variadas informações que se proliferam vertiginosamente em todas as áreas nos últimos tempos.(ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.13)

A Internet trouxe vida ao computador na medida em que são proporcionadas, através desse instrumento, novas e diversificadas práticas sociais de comunicação. De acordo com Ribeiro e Araújo (2007, p. 168), a reunião em um só suporte das mais variadas formas de expressão, ou seja, a multimodalidade (escrita, som e imagem), além da rapidez com que são veiculadas as informações e as interações, faz com que surjam mais contatos com a escrita e a produção de novos sentidos e percepções antes não reconhecidos.

Com o acesso facilitado e o aumento de uso dessas tecnologias, os indivíduos têm a permissão de uma maior participação no espaço virtual. Para Levy (1999), o ciberespaço é um novo meio de comunicação, também denominado “rede”, conceituado por ele como

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam. esse universo. (LEVY, 1999, p.17)

Como resultado da convivência que acontece no ciberespaço que é marcado pelas tecnologias digitais e por formas rápidas e inovadoras de comunicação, surge uma nova cultura que é denominada por Levy (1999) “cibercultura”, ou seja, o “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” (LEVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço proporciona conexão para comunicação de alcance gigantesco, com a possibilidade de trocas e interações entre as pessoas de vários lugares e nas mais diferentes partes do mundo. Ele alterou e ampliou as formas de comunicação entre as pessoas, que agora podem ser aproximadas independentemente da distância, de forma virtual.

Castells (1999) destaca a grande influência da revolução industrial, que gerou a agregação das tecnologias, criando as estruturas sociais necessárias para o surgimento da sociedade em rede. Para o autor, o reconhecimento das mudanças possibilita novas oportunidades oriundas da revolução tecnológica, aptas para transformar as capacidades humanas de comunicação.

Através dos avanços tecnológicos no decorrer dos anos, foi possível acompanhar uma evolução na web e em suas ferramentas. A Web 2.0, a segunda geração de internet, marcada pela expansão de comunidades e serviços, proporciona que as pessoas deixem de ser apenas consumidoras de informações para se tornarem criadoras e distribuidoras de conteúdo. Ribeiro (2007) afirma que “os espaços de interação crescem, a partir de sites de relacionamentos, mundos virtuais, jogos interativos” (2007, p. 24).

Portanto, aparecem nesse contexto as redes e softwares sociais, que oferecem espaços de colaboração e troca de informação por qualquer usuário.

Muito embora os usuários das TICs pudessem participar de redes sociais na Internet e interagir online desde o surgimento da World Wide Web, nos anos 90, avanços tecnológicos permitiram uma mudança de paradigmas: da Web 1.0, dos programas de código fechado, da veiculação de informações e da ênfase no usuário-consumidor; passou-se à Web 2.0, caracterizada pelos programas de códigos abertos, da construção coletiva de conhecimento e dos usuários-produtores. Nesse contexto, as categorias de leitor e autor confundem-se com novas categorias híbridas: leitor-co-autor; leitor contribuinte; leitor colaborador. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 133)

Merece destaque também nesse contexto de grandes transformações da sociedade em rede o fato da democratização da comunicação, que favorece que uma pessoa comum se torne um poderoso sujeito do conhecimento. Como aponta Xavier (2002, p. 48), “o saber compartilhado na rede digital oferece condições para que seu usuário construa, embora não integralmente, seu próprio saber, através do universo de informações à sua própria disposição”.

No ciberespaço, a linguagem que predomina são a hipermídia e o hipertexto. A hipermídia, segundo Santaella (2004, p. 67), “tem natureza híbrida [...] mescla texto, imagens fixas e animadas, vídeos e sons, e converge em um único aparelho, o computador, várias mídias, que antes estavam separadas”.

Nota-se os desafios da aprendizagem que são cada vez maiores, em referência ao desafio da representação em lidar com a pluralidade de mídias e a grande quantidade de gêneros criados que constituem as novas práticas discursivas modeladoras da sociedade.

Isso faz com que aumente a preocupação com relação à formação dos professores, pois esse cenário exige determinados saberes e habilidades que apontam para o uso das tecnologias de forma efetiva, como destaca a Unesco:

[...] em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisão; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. (UNESCO, 2009, p. 1)

Ribeiro (2013) destaca a importância de a escola desenvolver a aprendizagem dos alunos não apenas para a alfabetização, mas também para o letramento desses indivíduos.

1.5 – O uso das tecnologias: realidade, desafios e possibilidades

O objetivo desta seção é refletir sobre as principais dificuldades que alunos e professores da rede pública podem encontrar na escola quando

procuram formas de integrar as tecnologias aos currículos e às suas práticas cotidianas. Além disso, propõe sugestões para que aconteça o enfrentamento de possíveis problemas, que por eventuais situações podem ocorrer utilizando as novas ferramentas digitais em sala de aula. Para tanto, é discutido a forma como o computador é usado em sala de aula e se esta ferramenta pode ser fonte de produção do conhecimento. Abordo também as estratégias necessárias para o fortalecimento das práticas pedagógicas significativas, baseadas na problematização, sendo estas mediadas pelo computador e a internet.

Percebe-se a necessidade de problematizar sobre a construção de caminhos e possibilidades alternativos, em busca de respostas para as angústias de um fazer pedagógico que supra as necessidades cotidianas, considerando o número elevado de alunos por turmas e sua heterogeneidade. Não basta apenas ter à disposição recursos tecnológicos e materiais pedagógicos modernos e/ou sofisticados. Mas para além, vê-se a necessidade de construção de novas concepções pedagógicas que são influenciadas pelos recursos tecnológicos, promovendo assim uma educação mais estimulante, motivadora e que seja significativa. Para tanto, é de extrema importância considerar a linguagem e o perfil dos ambientes digitais de comunicação e interação.

Nesse sentido, é preciso fazer um levantamento sobre o perfil da sociedade contemporânea e as conseqüentes mudanças que afetam diretamente as relações das pessoas com o mundo, considerando que a nossa vida está rodeada de dispositivos e instrumentos tecnológicos. Nesse universo, a escola também precisa se apropriar desses avanços e incorporá-los à prática educativa.

O mundo vem passando por diversas transformações em um período de tempo muito curto. No século XX foram muitas as invenções que requereram inovação, o que, a curto prazo, é, até de certa forma, reinvenção de algo, mas de maneira diferente.

O curto tempo de criação entre uma e outra tecnologia é considerado um grande desafio para o docente, pois exige deste uma capacitação constante para um processo de ensino-aprendizagem que envolve o uso de novas tecnologias digitais. Dentre as tecnologias que estão na escola, que vão desde

o quadro negro, o giz, o *Datashow*, até a TV Multimídia, o pen drive e o laboratório de informática, o computador ainda representa um grande desafio para os professores em seu constante processo de inovação e transformação.

Teruya (2006) cita que “o computador passa a ser considerado uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mas um instrumento de mediação na construção do conhecimento” (2006, p. 74). Para a autora, seu uso deve ter por objetivo a aprendizagem: “[...] é considerado um recurso que facilita a aprendizagem, mas exige dos docentes uma fundamentação teórica e metodologia para trabalhar no ambiente informatizado” (TERUYA, 2006, p. 23).

Segundo Kenski (2013), as mudanças proporcionadas pelos meios digitais promoveram também grandes transformações na nossa cultura. No pequeno período de 15 anos, por exemplo, foram incorporadas as redes digitais, a internet e sua interface gráfica – a *web*, nos sistemas de intercomunicação e no cotidiano das pessoas, além dos recursos de comunicação e interação, como o *Skype*, *Twitter*, *Zoom* etc.

Observa-se no cenário atual um constante processo de inovação, criação, consumo e superação das tecnologias digitais, além de uma busca desenfreada pela praticidade e comodidade de aparelhos e instrumentos cada vez menores, mais leves, que garantam a portabilidade.

A evolução tecnológica vem garantindo aos usuários a flexibilidade de acesso à *web*, onde podemos acessar as informações de onde se está, o que muitas vezes pode ser confundido com a necessidade de troca rápida desses instrumentos por novos que surgem a cada momento, quando se considera a velocidade em que são colocados no mercado.

Desde a revolução industrial, o principal impacto social aconteceu nos modos de produção e nas relações econômicas e sócio-estruturais, onde há valorização do que é novo, mais potente. Ou, até mesmo, pelo simples fato de ser diferente, participa já do perfil social e cultural da presente sociedade, que considera os instrumentos e recursos tecnológicos de certa forma “descartáveis”, ou seja, de vida curta. Nesse lugar tão atual e desafiador, afirma Kenski (2013), “a cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre

essas os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (2013, p. 62).

A respeito dessa nova cultura que está sendo formada, Lévy (1999) afirma que “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universo, diferente das formas que vieram antes dele, no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (1999, p. 15). Trata-se de um “novo dilúvio”, provocado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, o advento da internet. Lévy (1999) esclarece os conceitos de cibercultura e ciberespaço:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Por considerar o espaço e o perfil da comunidade escolar pesquisada, não podemos deixar de admitir que a facilidade de acesso aos recursos tecnológicos digitais não abrange todos e que grande parte da população brasileira ainda não possui a mínima formação que lhe garanta a condição de ser considerada incluída no processo tecnológico. Esse é mais um dos desafios que se apresenta nesse percurso.

Outro desafio é o da necessidade urgente de esforços que garantam a ampliação de acesso à internet a um baixo custo, além, claro, da melhoria da qualidade do acesso às redes digitais. De acordo com Kenski (2013), o Brasil ainda está dividido entre os excluídos e incluídos digitalmente.

Braga (2013) afirma que as possibilidades que a internet oferece apontam como se ela fosse um caminho para a ampliação da participação, pois “ela é vista como sendo uma mídia mais democrática, já que permite a circulação das vozes dos diferentes grupos sociais” (2013, p.17).

A autora ressalta que toda tecnologia depende do uso que é feito dela e a partir dela, para que seja considerada boa ou ruim:

A internet pode facilitar a participação de indivíduos e grupos diversos nas trocas interativas e no acesso a benefícios hoje oferecidos online. [...] Por outro lado, ela pode ser um novo instrumento de homogeneização cultural, de alienação dos internautas e também de exclusão social e econômica daqueles que não têm acesso, ou não dominam o uso dessa tecnologia.(BRAGA, 2013, p. 17)

Diante do novo perfil da *Sociedade da Informação*, em que a principal moeda de troca é o domínio da informação, a busca passou a centrar-se em como promover conscientização e ativação de participação cada vez mais fluente e influente.

Percebe-se a necessidade de foco nas condições que visem à formação para a cidadania ativa, onde a busca é por cidadãos melhor qualificados para atuação, conhecedores de seus compromissos sociais, os quais expressem suas criatividade e transformem o contexto em que estão inseridos. Assim, é de fundamental importância que professores busquem conhecer novas formas de aprender, ensinar, produzir, comunicar e até mesmo reconstruir conhecimentos.

Em Lévy (1999), destaca-se a preocupação em como se pode manter as práticas pedagógicas atualizadas se acontecem sempre novas formas de transação do conhecimento. A proposta do autor é que se acompanhe a mudança da civilização, que questiona as formas institucionais, as mentalidades e as culturas do sistema educacional, sobretudo da prática docente, e não a imposição a qualquer custo do uso das tecnologias, entendendo-as como um suporte, não como o único recurso na prática pedagógica. Quando não são claros os objetivos pedagógicos, as tecnologias apagam os principais protagonistas, que são os professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o desafio do professor de integrar as tecnologias é ainda muito grande, principalmente na rede pública de ensino, pois ele precisa dar condição de igualdade aos educandos. O docente precisa buscar ferramentas digitais que atendam às necessidades e à curiosidade dos alunos, uma vez que esses já têm práticas cotidianas em dispositivos digitais, ou pelo menos aproveitar as que fazem parte de seus cotidianos de forma efetiva.

Considerando que a era digital, em especial com o advento da internet, abriu caminho para um novo espaço de comunicação que invade o cotidiano das pessoas, vê-se a necessidade de a escola e os professores entenderem e utilizarem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de maneira efetiva e não mais como máquinas isoladas de suas funções essenciais, garantindo, assim, a inclusão digital, a capacidade de reflexão e o fortalecimento da autonomia e agência dos indivíduos.

Neste cenário, surge a necessidade dos professores se apresentarem aptos a enxergarem essas transformações e torná-las ferramentas no processo de construção do conhecimento. No entanto, o perfil dos docentes indica uma abertura ao que se mostra como novo pois tudo se transforma de forma veloz e exige uma constante atualização. Isso se deve ao fato de que os alunos, neste contexto apresentam certa intimidade com os meios digitais e possuem a habilidade e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

Portanto, não se pode negar que há também, à disposição do professor, uma grande variedade de ferramentas digitais que poderão auxiliá-lo na promoção da autonomia e, conseqüentemente, na busca constante de conhecimentos que no universo digital se transformam rapidamente em novos conhecimentos. O letramento digital, na prática docente, possibilita aos alunos novos saberes, novas formas de reflexão, uma troca de experiências, rompendo, assim, com a posição do professor de dominador do ambiente escolar e único detentor do conhecimento.

De acordo com Kenski (2017),

A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas do conhecimento em todas as áreas. (KENSKI, 2017, p. 64)

Entre os grandes desafios do professor frente ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), está a condição de sempre inventar e descobrir formas de usos criativos da tecnologia, gerando nos discentes o gosto pelo aprendizado. Uma proposta, segundo Kenski (2017), seria a criação

de novos projetos que oferecessem formas de interação, cooperação e articulação, e não simplesmente a formação para o consumo e a produção. Entretanto, para isso, o uso da tecnologia deve ir além, despertando a atenção para a condição de letrado digital e a condição de cidadão.

1.6 – Letramento digital crítico e formação para a cidadania

Neste tópico refletiremos sobre a necessidade de se conquistar condições de vida e convivência no mínimo dignas, participativas e atuantes dos cidadãos, e consideramos o letramento digital crítico como proposta de abordagem, que poderá preparar alunos e professores para responderem às demandas sociais e atuais, elucidar questões educacionais, além de possibilitar e promover rupturas de imposições hegemônicas, garantindo condições de convivências e trocas de experiência na sociedade.

Uma vez que a cidadania conduz à prática social responsável e ao envolvimento solidário, a abordagem de seu conceito e reflexão na presente pesquisa, que considera o processo tecnológico efervescente, se deve ao fato de que ela é vista, de acordo com Silva (2005), “como medida de igualdade e de convivência coletiva, dentro de uma comunidade política, composta de sujeitos, portadores de direito [...] indispensável para a inclusão e participação na vida pública” (2005, p. 68).

Frade (2012) defende que a cidadania para a formação cultural contemporânea deve ir além da busca de informação e incorporar a capacidade de interpretação da realidade e a construção de sentidos, ou seja, alunos e professores poderão construir significados, o que de fato é considerado importante. Nesse sentido, o letramento digital crítico, diante do perfil cultural e a disseminação de informação que a sociedade contemporânea está suscetível, passa a ser considerado urgente.

Programas governamentais mencionam a capacidade de acesso à informação na internet como sendo uma alfabetização digital. Buzato (2003) vai além do ato de codificação e decodificação das funções físicas dos instrumentos; ele utiliza o termo letramento digital no lugar de alfabetização, entendendo que não é só necessário o reconhecimento funcional do computador e dos dispositivos digitais apresentados na era informacional. Sua

defesa é a inserção de práticas sociais de escrita e leitura significativa, ou seja, o letramento digital seria a habilidade de construção de sentidos, capacidade para localizar e avaliar criticamente informações eletrônicas.

Assim, o letramento está diretamente relacionado à necessidade de saber fazer uso da leitura e da escrita, além de estar apto a responder às exigências de linguagem da sociedade contemporânea. Isso faz com que nossas práticas sejam dia após dia repensadas.

De acordo com Xavier (2006), o letramento digital engloba novas vivências que antes não eram condicionadas e agora são possíveis graças às inovações tecnológicas computacionais:

A existência de salas de Bate-papo (chat) na Internet para realização de conversas simultâneas por escrito entre duas ou mais pessoas ao mesmo tempo “falando” a partir de lugares diferentes do planeta era um evento comunicativo impossível até a implementação da grande rede de comunicação. Também a existência de Fóruns eletrônicos (e-forums) para discussão de temas gerais de interesse da sociedade, e até mesmo a possibilidade de troca de mensagens curtas e avisos pessoais ou profissionais com tanta praticidade, velocidade e economia como se observa no uso do correio eletrônico (e-mail), são formas de intercâmbio verbal improváveis sem as condições tecnológicas hoje presentes.(XAVIER, 2006, p. 5)

Para Xavier (2006), é a partir das práticas sociais de comunicação que o letramento adquire uma importante função social, pois possibilita a sobrevivência física e política daqueles que participam de uma sociedade letrada. O letramento possibilita que indivíduos organizem suas vidas, ações e atitudes que acontecem em cada um dos eventos de letramentos em que estão inseridos. Xavier (2006) destaca ainda que as práticas e eventos de letramentos são mediados pelos gêneros orais e escritos, bem como pelos gêneros digitais. Esses gêneros, segundo o autor,

assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros.(XAVIER, 2006, p. 6)

Dessa forma, para Xavier (2006), o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais até então nunca vistos nem estudados. Os dispositivos

informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação “possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias” (XAVIER, 2006, p. 6).

Segundo Freitas (2010), o computador e a internet são instrumentos culturais de aprendizagem, instrumentos estes que exigem novas práticas de leitura e escrita, ou seja, a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação que são disponibilizadas pelos recursos tecnológicos (computador e internet).

Gilster (1997) define letramento digital como “uma série de habilidades de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores” (1997, p. 1). Para Souza (2007), letramento digital se constitui como “uma série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (2007, p. 59). Diante disso, Freitas (2010) acrescenta que letramento digital se refere ao contexto social e cultural para discurso e comunicação.

Freitas (2010) expõe ainda que o LD, pode ser visto no sentido restrito e amplo: restrito quando se tem conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia e amplo quando se possui a habilidade de entender e usar informações em formatos múltiplos, de maneira crítica e estratégica advindas de várias fontes, o que facilita a capacidade dos alunos de alcançarem seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Autores como Lankshear e Knobel (2005) defendem que letramentos deve ser empregado no plural, por constituírem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas sendo até mesmo substituídas por outras.

Soares (2002) também apresenta uma definição sobre o termo. Segundo a autora, letramento digital “é certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (2002, p. 151), ou seja, no papel o texto, linear e sequencial, se caracteriza na tela como hipertexto (texto em rede, texto móvel).

Segundo Ribeiro (2012), com a internet o leitor tem a possibilidade de sair da passividade, tornando-se ativo e chegando a ser considerado interativo, pois neste envolvimento são oferecidas formas de trocas, diálogos, intervenções e transformações. O leitor, de acordo com o autor, participa ativamente durante a navegação pelo ciberespaço, não só ouvindo, mas também olhando e prestando atenção. A sua navegação acontece de forma rápida e não linear, misturando elementos verbais, visuais e sonoros. A internet promove a construção da aprendizagem através do diálogo, da modalidade e das trocas entre os usuários.

Diante das definições apresentadas, Ribeiro (2012) entende letramento digital como a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação que são disponibilizadas pelos recursos tecnológicos. No entanto, para que um indivíduo seja considerado letrado digital é necessário que ele tenha práticas de leitura e escrita junto às tecnologias digitais e consiga expressar e responder ativa e criticamente aos seus objetivos e em diferentes contextos.

Coscarelli (2007) considera a necessidade de dominar a tecnologia para além da busca de informações, ou seja, capacitar para extrair conhecimentos. Claro que há a necessidade de conhecer e saber sobre informática, mas o que se espera ao utilizar o letramento digital são as possibilidades de construção de saberes como atividades constantes, a partir de trocas de informações, agindo de forma atuante e protagonista e não como um mero receptor passivo diante da tela.

É fácil identificar atualmente os leitores que se apresentam como letrados digitais, pois sua familiaridade com a leitura e a escrita nos meios virtuais assim os demonstra. Entretanto, ainda há um grande número de indivíduos que, assim como não se apropriaram do letramento, tampouco se ajustaram ao letramento digital, evidenciando um número expressivo de pessoas excluídas desse contato ou passivas ante uma tela. Nesse sentido, a escola desempenha um importante papel para descortinar essa relação tão natural para uns e tão desafiadora para outros.

Compreende-se igualmente que, para muitos professores, o letramento digital ainda consiste em um grande desafio, principalmente para aqueles que não se formaram vivenciando essa experiência ou aqueles que têm contato com a tela, mas a subutilizam ou não a utilizam por apresentar dificuldade nas

práticas de leitura e escrita nesse novo contexto. “O professor precisa estar acostumado a ler textos multimodais, para que saiba efetivamente mediar a busca e o uso de informações necessárias para a discussão de conteúdo e produção de novos saberes” (SABOTA, 2017, p. 210).

Muitos autores têm considerado as tecnologias apenas como instrumentos de mediação no processo de ensino aprendizagem. Nesta pesquisa, considera-se e discutimos como a apropriação como o letramento digital trabalhado em sintonia com as vivências dos alunos pode favorecê-los, considerando-os participantes da cibercultura e nativos digitais que são.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O campo: percurso metodológico

Atualmente tenho procurado uma experiência inovadora diante da insatisfação com a práxis desenvolvida nas escolas, tendo em vista o desejo de que os contextos de aprendizagem não apenas sejam mais próximos dos alunos, mas também atendam para a urgência que a sociedade contemporânea tem de se comunicar de variadas formas.

Com vistas a identificar e analisar práticas educativas que envolvam tecnologias digitais, inicialmente foram feitas visitas à Sub Secretaria Regional de Estado da Educação – SEDUC, em Anápolis, por se tratar de órgão administrativo-pedagógico, que forneceria um mapeamento ou registro das escolas que trabalham nesta perspectiva. A partir das indicações da sub secretaria, as primeiras visitas foram feitas a quatro escolas da rede pública estadual e uma da rede particular.

Entretanto, nessas visitas de conhecimento da realidade, não encontrei o que buscava para minha pesquisa. A maioria das escolas visitadas possui laboratórios de informática, porém estavam desativados. Os relatos das equipes gestoras informaram que essa situação ocorria por falta de suporte técnico e manutenção das máquinas, além de disponibilidade limitada de acesso à internet.

Também foram feitas visitas às escolas municipais e as dificuldades eram semelhantes: laboratórios inativos e indisposição para práticas inovadoras por parte dos professores. Após algumas visitas às escolas municipais, encontrei uma localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Anápolis em que a professora de 5º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, desenvolve atividades semanais no laboratório de informática conectado à internet. Nessa escola, alunos e professores mantêm contato com o computador, realizam atividades de pesquisa, digitação de trabalhos e fazem provas e testes-simulados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Os alunos participam semanalmente de atividades no laboratório de informática da escola programadas pela professora. A professora relatou que sempre gosta de utilizar os recursos digitais em sua prática pedagógica. Assim, esta escola foi o *lócus* escolhido para a realização da presente pesquisa.

2.2 Descrição da abordagem da pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta de dados

O presente estudo localiza-se no campo da Linguística Aplicada, e sua linha de pesquisa é Linguagem e Práticas Sociais. O seu objetivo central é analisar o processo de letramento digital crítico em uma escola de ensino fundamental, com atenção voltada para a realidade contextual e os desafios enfrentados por alunos.

A investigação tem abordagem qualitativa, pois tem uma aproximação estreita com o objeto que busco investigar. Para Günther (2006), em vez de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera a cada problema do objeto de pesquisa a necessidade de escolher os instrumentos e procedimentos específicos.

Assim, em uma pesquisa qualitativa podemos utilizar procedimentos quantitativos e qualitativos, desde que supram as necessidades da investigação. A pesquisa qualitativa, atualmente, ocupa no espaço acadêmico um lugar privilegiado e oferece possibilidades de estudar situações que envolvem seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes. O objeto de pesquisa pode ser melhor compreendido em seu contexto e a pesquisa qualitativa permite essa compreensão de forma integrada.

A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que “não podem ser estudadas quantitativamente, [...] também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2007, p. 63).

A metodologia utilizada possui caráter qualitativo-descritivo e interpretativo. Nesse sentido utilizei diversos instrumentos para geração de dados, tais como: 1) formulário para um levantamento diagnóstico sobre as reais condições de infraestrutura da escola; 2) questionários semiestruturados para os alunos e professores; 3) observações das aulas e atividades pedagógicas e 4) diário de campo. É importante assinalar que a investigação se deu a partir de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da observação foram constantemente revistos.

Este estudo se desenvolve nas seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) análise documental, em que serão analisados o Projeto Político

Pedagógico da escola pesquisado que se refere à utilização de ferramentas digitais na perspectiva do letramento digital crítico; 3) pesquisa de campo para coleta de dados, e por fim, 4) análise dos dados.

Durante a revisão bibliográfica foi feito o levantamento de autores e estudos sobre letramento digital em sua vertente crítica. Classifico a primeira etapa do presente estudo como teórico, no qual houve a realização de um levantamento bibliográfico, que constituiu a base do trabalho, a partir da leitura e discussão das teorias existentes sobre o tema.

Segundo Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para tanto, a partir de materiais impressos e *online* referentes ao tema abordado, que embasaram as principais questões sobre os desafios que são enfrentados quando se propõe o ensino com as tecnologias digitais e como os alunos podem atuar dentro da perspectiva crítica sob a mediação docente.

A análise documental permite identificar informações factuais a partir de questões norteadoras (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, tem-se como base a busca e estudo de documentos oficiais da escola como, por exemplo, o seu Projeto Político Pedagógico, no qual o enfoque foi nas orientações deste documento sobre o letramento digital crítico. Quanto à análise documental, Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que esta “é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55-56).

Na terceira etapa do estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, momento em que foram utilizados instrumentos variados para levantamento, registro, coleta, seleção e análise de dados gerados empiricamente. Esta etapa foi dividida em duas fases.

Na primeira fase da pesquisa de campo foi realizada a coleta de dados. Para tanto, fiz uso da observação como instrumento válido de investigação. Ludke e André (1986) afirmam que “a observação precisa ser antes de tudo

controlada e sistêmica. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso de seu trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p.25).

Seguindo esse princípio, a segunda fase da coleta de dados foi feita por meio de instrumentos distintos que abordaram diferentes aspectos sobre a integração do letramento digital crítico a partir da criação de uma sequência de atividades didático-pedagógica. Esta sequência se constituiu de atividades que utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, com a finalidade de trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita e criar uma rotina para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Entre os instrumentos que foram utilizados estão:

- A) Questionário - contexto físico (diagnóstico) das condições de infraestrutura digital da escola;(Apêndice A)
- B) Registro de observação de aulas, a fim de perceber se (e como) são abordados temas relacionados ao uso de ferramentas digitais no cotidiano e contextos dos alunos. Esse registro foi feito através da observação e gravação das aulas em áudio e/ou vídeo, bem como de anotações pela pesquisadora;
- C) Questionários semiestruturados com alunos(as) e a professora regente durante as aulas no laboratório de informática, (Apêndices B e C), quando já utilizavam o computador como instrumento ativo de ensino-aprendizagem com enfoque no letramento digital crítico. Foram aplicados questionários semiestruturados e individuais com a professora da turma e com pequenos grupos de alunos(as) selecionados(as) a partir da observação daqueles(as) que mais participaram das discussões na aula. Esses questionários abordaram os tópicos discutidos durante a aula, através de perguntas abertas que suscitavam reflexão para a seleção dos alunos e alunas, contei com a ajuda da professora. As aulas também foram registradas por meio de gravações em áudio e/ou vídeo e acompanhadas por anotações feitas por mim.
- D) Sequência de atividades didático-pedagógica (Apêndice D), com o objetivo de fazer uso dos dispositivos digitais no espaço que a escola dispõe, a fim de trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita, a partir

da implantação de aulas programadas, criando uma rotina para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Foram utilizados, ainda, outros instrumentos ao longo da pesquisa, considerados adequados e necessários para a obtenção de informações relevantes ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa, tais como: questionários; observação de interações em ambientes escolares fora da sala de aula, como os intervalos e os eventos comemorativos; participação em reuniões; conversas informais com professores/as e alunos/as, entre outros.

Por fim, os diferentes instrumentos utilizados, tais como a observação direta, o formulário para levantamento (diagnóstico) das condições de infraestrutura da escola, os questionários semiestruturados aplicados aos alunos e aos professores, as gravações em áudio das aulas observadas e o meu diário de campo, permitiram a triangulação dos dados para a análise.

Segundo Bortoni (2008), a triangulação “é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação” (BORTONI, 2008, p. 61).

2.3 Contexto da pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma escola da Rede Pública Municipal de Educação de Anápolis-Goiás, situada no bairro Jardim Gonçalves. O bairro está localizado na região Sul da cidade, próximo a região central e pode ser classificado como um bairro de classe média baixa, sendo os alunos da escola provenientes de famílias com boas condições financeiras. Há grande diversidade comercial, mas a predominância é de residências. A escola é de fácil acesso, devido a sua localização estando situada em uma área de grande circulação de pedestres e veículos, com trânsito bem intenso.

Como a escola atende a um número considerado grande de alunos com necessidades especiais, a procura pelos serviços prestados à comunidade tem se desenvolvido de maneira relevante.

A professora regente é licenciada em Pedagogia e possui três cursos de pós-graduação lato sensu: Psicopedagogia; Método e técnica de ensino; e Educação integral e integrada. Atua como docente há doze anos, sendo onze pela prefeitura municipal de Anápolis, dos quais, seis na atual escola. Ao ser questionada sobre sua disposição para que a pesquisa fosse realizada em sua turma, ela demonstrou muito interesse e relatou que gosta de trabalhar utilizando os dispositivos digitais, sendo este já o seu costume. Como há somente uma turma de 5º ano no período vespertino, não há possibilidade de divisão da turma por parte dos professores.

Em 2019, a escola teve 620 alunos matriculados entre os turnos matutino e vespertino. Há dois anos a escola está sob a gestão da atual diretora, que é licenciada em Pedagogia e Letras. A gestora conta com o auxílio de 01 (um) coordenador geral, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 02 (dois) coordenadores técnicos.

O corpo docente da instituição é formado por 24 (vinte e quatro) professores. Durante o levantamento inicial das informações no Projeto Político-Pedagógico, que aconteceu junto à gestora, foi realizado o mapeamento dos trechos que tinham alguma relação com as práticas de linguagem, em especial os multiletramentos e o letramento digital. A diretora reafirmou que sua elaboração contou com a participação dos docentes no exercício de suas funções. Sobre o planejamento, foi relatado que os professores já estavam acostumados com a elaboração de um plano de ensino anual, além dos planos de aula.

Destaco aqui, que os projetos desenvolvidos na escola são, em sua maioria, são instituídos pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto os professores dessa também trabalham com projetos propostos localmente. A escola, possui laboratório de informática e uma ampla sala de biblioteca. Essas informações são destacadas por serem consideradas importantes, pois constituem o *corpus* da pesquisa.

A escolha da escola foi em função do número considerável de alunos matriculados e por estar localizada em uma região acessível, além de disponibilizar o Ensino Fundamental – anos iniciais. Minha percepção como pesquisadora é de que essas condições permitem o desenvolvimento das competências e habilidades, cada vez mais consolidadas ao longo dessa

etapa. Destacam-se as competências e habilidades relativas aos domínios das linguagens do universo tecnológico, onde o letramento digital está inserido, que por sua vez é o objeto de estudo dessa investigação.

Acredito que essa escola, por ser considerada uma referência em práticas inovadoras dentro da rede municipal de ensino, siga as diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes, o que permite que sejam levantadas amostras exemplares sobre o que tem sido desenvolvido a respeito de letramento digital no sistema público de ensino.

A investigação foi realizada em diferentes momentos, mas que de alguma forma integram práticas de letramento, entre elas o digital, na formação dos alunos. Com relação aos docentes, foi envolvida na pesquisa apenas uma professora da turma do 5º ano, turma “D”, do turno vespertino.

2.4 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados levando-se em consideração os contextos envolvidos e as práticas que evidenciassem o fenômeno estudado, com o propósito de reunir informações relevantes para a compreensão do letramento digital. Tais informações foram disponibilizadas pela gestora, através do Projeto Político-Pedagógico e também pelas coordenadoras e pela professora. Tive acesso aos planos de ensino os quais serviram para a coleta de informações relativas ao objeto da pesquisa, ou seja, o letramento digital.

No primeiro momento foram investigados três diferentes contextos, nos quais contei com o envolvimento dos seguintes sujeitos:

Quadro 1 – Contexto físico e sujeitos envolvidos na pesquisa

Contexto	Sujeitos envolvidos	Observações
Físico	01 Diretora da Instituição; 01 Professora da Turma.	A seleção da docente aconteceu através da observação de suas práticas pedagógicas, atualizadas e contextualizadas, além da disponibilidade e interesse da mesma.

Formação Docente	01 Coordenadora Pedagógica; 01 Técnica; 01 Professora.	A participação da coordenadora aconteceu quase que de forma rotineira, já que está envolvida diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A professora participante é a mesma selecionada no contexto anterior.
Práticas	01 Professora; 34 Alunos do 5º Ano no turno vespertino.	A professora é a mesma selecionada nos dois contextos anteriores. Todos os alunos atuaram como sujeitos participantes para realização da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora

2.5 Instrumentos e técnicas empregados

O instrumento central desta pesquisa foi uma sequência de atividades didático-pedagógicas elaborada por mim, com base na prática pedagógica da professora pesquisada e nos objetivos propostos para a investigação. Assim inicialmente realizei algumas observações de aulas da professora a fim de conhecer a sua prática docente. Em seguida, mantive contato com ela por meio de aplicativo de mensagem instantânea, quando obtive informações sobre as estratégias pedagógicas por ela utilizada nas aulas ministradas no laboratório de informática com o uso de ferramentas tecnológicas como instrumentos de prática de letramento. De posse dessas informações elaborei uma sequência de 06 (seis) aulas com justificativa, temática, objetivos, conteúdos, público-alvo, tempo estimado para aplicação, materiais a serem utilizados, procedimento didáticos (Apêndice D). A professora apresentava suas sugestões e fazia intervenções na proposta. Na etapa seguinte a professora aplicou a sequência de atividades didático-pedagógico ministrando as aulas previstas. Durante essa etapa, eu como pesquisadora, observava as aulas, as gravava e fazia registros em meu diário de campo.

A sequência de atividades didático-pedagógicas apresentada teve como objetivo geral:

- Fazer uso dos dispositivos digitais no espaço que a escola dispõe, a fim de trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita, a partir da

implantação de aulas programadas, criando uma rotina para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

E os objetivos específicos foram:

- Criar ambiente favorável para o desenvolvimento dos alunos com relação ao processo de ensino-aprendizagem associado a leitura e escrita;
- Oportunizar uma aprendizagem significativa e prazerosa no processo de aquisição de leitura e escrita;
- Desenvolver a familiaridade com o gênero textual reportagem, por meio do uso de editor de texto e sites de busca, em aulas dialogadas.
- Propiciar a criação do hábito de escrita como forma de interação social nos contextos em que os alunos atuam.

A intenção não foi apresentar um modelo como único, mas um exemplo de como o ensino de leitura e escrita pode considerar a era digital, com a compreensão de que a cada dia surgem novas formas de comunicação e essas podem ser desenvolvidas na e pela escola.

A seguir, apresento uma síntese da sequência de atividades didático-pedagógica aplicadas aos alunos. A sequênciacompleta está disponível para visualização no Apêndice D.

Quadro 2 – Síntese das aulas da sequência de atividades didático-pedagógicas

(continua)

Aulas	Tema	Objetivos	Passos
01	Introdução ao gênero textual reportagem.	Reconhecer os gêneros textuais que circulam na sociedade; Desenvolver habilidades de pesquisa em <i>sites</i> de busca; Refletir sobre as funções sociais do gênero textual reportagem.	Apresentação de um vídeo sobre gêneros textuais e outro específico sobre reportagem; Exploração do dicionário <i>online</i> ; Leitura exploratória de texto sobre o gênero reportagem; Exibição de <i>slides</i> .
02	Características do gênero reportagem “Violência contra mulheres”.	Identificar as principais características do gênero textual reportagem através da leitura em ambientes digitais; Reconhecer as principais notícias que impactaram a	Apresentação das principais características do gênero textual reportagem; Exposição de reportagens em endereços eletrônicos; Desenvolvimento das

		sociedade brasileira neste início de ano; Desenvolver a escrita a partir de uma produção textual.	práticas de escrita a partir da produção de um resumo da reportagem.
03	Reconhecimento do <i>lead</i> de uma reportagem e a produção de uma manchete.	Identificar o <i>Lead</i> na reportagem; Refletir e discutir as práticas de violência contra mulheres; Desenvolver a leitura e escrita a partir do recorte da reportagem (<i>lead</i>) e a criação de manchete.	Explicação sobre as características e funções do <i>Lead</i> ; Exposição de vídeo e discussão sobre como se iniciam as práticas de violência doméstica; Criação do hábito de escrita como forma de interação social.
04	Elementos que estruturam o gênero textual reportagem.	Identificar os elementos predominantes em um <i>site</i> eletrônico jornalístico (Hipertexto); Perceber se realmente as mulheres estão protegidas pela lei no Brasil durante o Carnaval, a partir da leitura de uma reportagem.	Demonstração das características de um hipertexto (<i>site</i> jornalístico); Indicação dos elementos que formam o gênero textual reportagem; Discussão sobre as agressões físicas cometidas contra mulheres e as medidas protetivas durante o Carnaval.

(conclusão)

Aulas	Tema	Objetivos	Passos
05	Informações a respeito de um <i>site</i> jornalístico; Construção de uma manchete e um <i>lead</i> .	Identificar informações a respeito de um <i>site</i> jornalístico; Pesquisar informações sobre o <i>site</i> "Folha de São Paulo"; Desenvolver a escrita com a produção de enunciados sob a ótica crítica, a partir da imagem de uma mulher agredida.	Orientação sobre a pesquisa em ambientes digitais para identificação de informações relacionadas ao <i>site</i> pesquisado; Produção de uma manchete e um <i>lead</i> para a imagem sugerida.
06	A produção de uma reportagem.	Produzir uma reportagem, reconhecendo os principais elementos que constituem esse gênero textual; Realizar buscas em ambientes digitais de forma segura e autônoma;	Desenvolvimento da escrita, através da construção de uma reportagem; Promoção das competências necessárias para navegação em

		Colaborar com seus pares a partir das trocas e compartilhamento de seus textos e produções.	ambientes digitais; Colaboração entre os pares com a possibilidade de compartilhamento de suas produções textuais; Correção das redações utilizando a lousa digital como recurso.
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Além da sequência das atividades foram utilizados os seguintes instrumentos como, observação direta, o formulário para levantamento (diagnóstico) das condições de infraestrutura da escola, os questionários semiestruturados aplicados aos alunos e à professora, gravações em áudio das aulas observadas e o diário de campo, como já citado anteriormente.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados que foram coletados durante a pesquisa e teve como base os estudos que foram abordados na fundamentação teórica. Foram observados o contexto físico, as produções dos alunos e a prática pedagógica da professora, com o objetivo de se conhecer e compreender como acontecem as atividades educativas voltadas para o desenvolvimento do letramento digital crítico.

A partir de observações das aulas aplicadas pela professora regente, busquei encontrar respostas para o problema da pesquisa, que teve como objetivo investigar os desafios e as possibilidades que o letramento digital crítico promove nas práticas pedagógicas, no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental – anos iniciais.

A partir de minhas interpretações, discuti os dados, registros das falas e as respostas aos questionários aplicados aos sujeitos. Não serão divulgados os nomes dos envolvidos, a fim de preservar suas identidades. Assim, a identificação de cada integrante é feita da seguinte forma: equipe gestora – diretora e coordenadora pedagógica; assistente tecnológica e professora, ou seja, pelo nome de suas funções, pois a escola conta com apenas uma pessoa em cada função. Já em relação aos discentes, estes são identificados a partir de números, tendo em vista a quantidade de integrantes.

É importante destacar que para as análises, foram considerados o contexto físico e das produções dos alunos, através de um questionário diagnóstico e um sequência de atividades didático-pedagógica, que continha respostas e reflexões das atividades sugeridas para o desenvolvimento do letramento digital crítico. A seguir, analiso o contexto físico.

3.1 – Contexto Físico

Nesta sessão são examinadas as condições físicas e a infraestrutura do laboratório de informática da escola pesquisada, a fim de perceber se favorecem a prática pedagógica multiletrada no ambiente escolar. É importante ressaltar que a realidade brasileira está marcada pelo baixo investimento em

educação, sendo este um dos fatores que considero preocupante e que deve ser objeto de discussão, objetivando a busca de soluções.

Condições físicas favoráveis em um ambiente escolar são importantes, mas a otimização da utilização dos recursos físicos também é fundamental. Nesse sentido, destacam-se documentos oficiais que sinalizam as condições físicas para o desenvolvimento das práticas educativas como, por exemplo, a LDBEN 9394/96, que é um documento basilar da educação brasileira. Esta lei declara no Art. 4º¹ que é dever do Estado a educação escolar pública, e no inciso IX deste artigo menciona a garantia dos insumos mínimos, que são indispensáveis para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 1996).

Ressalto que quando me refiro às práticas letradas contemporâneas, pressupomho o uso dos computadores, *tablets* e outros aparelhos digitais com acesso à internet em quantidades suficientes, considerando-os insumos mínimos.

Para análise do desenvolvimento das práticas letradas, centradas no letramento social, foram consideradas como referências Street (1984, 2003); Lankshear e Knobel (2006, 2011). Para compreender o conceito e os princípios dos multiletramentos recorri a Rojo (2009, 2012); Cope e Kalantzis (2000, 2013) e sobre letramento digital, a Lankshear e Knobel (2008) e Coscarelli (2007, 2016), entre outros.

É importante ressaltar que a aplicação efetiva do letramento digital crítico depende das condições físicas, que devem ser consideradas, no mínimo, satisfatórias e da formação inicial e continuada dos docentes, a fim de que possam adquirir conhecimento teórico e prático para desenvolverem suas aulas dentro da perspectiva proposta.

3.1.2 – Análise do contexto físico

O contexto físico é analisado aqui com base nos dados gerados a partir de um relatório descritivo, uma espécie de roteiro de visita ao local (Apêndice

1 Artigo 4º, inciso IX: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

E), bem como questionários aplicados aos participantes: a Diretora, a Coordenadora pedagógica, a Professora e a Assistente tecnológica (Apêndices A, B, C). A sistematização das informações coletadas através dos questionários é apresentada através de tabelas, seguidas das devidas análises.

3.1.3 – Sistematização das informações extraídas dos questionários

Quando pensamos em práticas de leitura e escrita em contexto digital, tanto off-line quanto online, logo nos deparamos com desafios diretamente ligados a formação docente. No entanto, não basta a introdução das tecnologias digitais em sala de aula, sem a compreensão de quão potente e aliado o letramento digital pode ser na construção do conhecimento, superando assim a alfabetização digital.

A escola pesquisada conta com computadores conectados à internet no laboratório de informática e essas ferramentas são parte do currículo escolar. Professores e estudantes fazem uso destes instrumentos em suas práticas pedagógicas. Mas a pergunta que faço é a seguinte: Será que essas utilizações são suficientes para o letrar estes futuros atores sociais?

Xavier (2006) e Souza (2007) caracterizam algumas habilidades que são necessárias para que uma pessoa possa ser considerada letrada digitalmente.

- Buscar, avaliar e julgar as informações encontradas na internet.
- Possuir habilidade para realizar uma leitura hipertextual.
- Produzir, compartilhar e divulgar conhecimento a partir de diferentes fontes de pesquisas.
- Estabelecer formas de comunicação com pessoas em espaços e tempos diferentes, escolhendo o recurso mais adequado para as finalidades a serem atingidas.
- Interpretar variadas formas de comunicação: palavras, sons, imagens.
- Criar ambientes colaborativos para a construção coletiva do conhecimento.

Nessa seção inicialmente pensei em fazer um levantamento das reais condições físicas do laboratório de informática, e entendi diante das leituras e

estudos, que o cenário deve ser considerado sob uma ótica mais ampla. Fiz aqui uma síntese sobre os recursos físicos e humanos e seus aproveitamentos, mas a discussão maior esteve em torno dos aspectos que fundamentam o letramento digital.

Decidi dividir as informações em duas tabelas. A partir da primeira tabela, nomeada de “Disposição Física e Humana” foram analisados quais materiais e recursos a escola dispõem para o desenvolvimento das práticas letradas digitais e também os recursos humanos envolvidos na prática pedagógica no laboratório de informática.

Já a segunda tabelanomeada de “Aproveitamento do Espaço e Recursos”, se refere à permissão da utilização dos instrumentos tecnológicos pelos alunos e professores e seus possíveis acessos à rede mundial de computadores – a internet.

A professora participante, do 5º ano, única turma no período vespertino, de imediato se prontificou a participar da pesquisa e ceder espaço em suas aulas. Apenas uma funcionária do administrativo é responsável pelo laboratório de informática durante período integral. Sua função é denominada “Assistente Tecnológica”.

A tabelaaseguinte, está organizada da seguinte maneira: para as questões objetivas, as respostas são “sim” e “não”. As questões abertas, que dão espaço para respostas diferenciadas, são colocadas em uma coluna específica. As primeiras questões são informações relativas à disponibilidade de instalação e os recursos físicos e humanos para o desenvolvimento do letramento digital.

Estes questionários foram elaborados antes de ir a campo, por isso algumas questões bem introdutórias, como a disposição de um laboratório de informática e a quantidade de computadores são feitas para que houvesse uma maior compreensão e conhecimento do local em que a pesquisa ocorreria.

Quadro 3 – Disponibilidade de instalações físicas e recursos humanos

(Continua)

Questões e opções de respostas	Informante	Respostas	
		Sim	Não
1 – A escola dispõe de Sala ou Laboratório de Informática (LI)?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
2 – Há quantos computadores disponíveis?	Diretora	19	
	Coordenadora	18	
	Professora	19	
	Assistente Tecnológica	19	
3 – Os computadores são dotados de kits multimídia?	Diretora	X	
	Coordenadora		X
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
4 – Todos os PCs estão ligados em rede?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
5 – Há impressora disponível no LI?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
6 – Qual a quantidade de impressora?	Diretora	01	
	Coordenadora	01	
	Professora	01	
	Assistente Tecnológica	01	
7 – A impressora é multifuncional?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora		X
	Assistente Tecnológica	X	
Questões 8 a 10 (relacionadas à internet): 8 – Todos os PCs dispõem de acesso à rede?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
9 – A conexão é do tipo banda larga?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	

(continuação)

Questões e opções de respostas	Informante	Respostas	
		Sim	Não

10 – A disponibilidade de acesso é contínua?	Diretora	X	
	Coordenadora		X
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
11 – Qual a capacidade de atendimento simultâneo do LI?	Diretora	36 alunos	
	Coordenadora	35 alunos	
	Professora	36 alunos	
	Assistente Tecnológica	36 alunos	
12 – Há funcionários responsáveis pelo LI que dão assistência aos docentes e aos alunos quando solicitado?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
13 – Os funcionários possuem formação específica?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
14 – Há alunos que auxiliam na utilização do LI, como monitoria?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora		X
	Assistente Tecnológica		X
15 – Você considera as condições básicas do LI para o atendimento dos usuários?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
16 – Professores e alunos reclamam das condições do LI?	Diretora	X	
	Coordenadora	X	
	Professora	X	
	Assistente Tecnológica	X	
17 – Quais são as principais reclamações que os responsáveis ouvem sobre as condições do LI?	Diretora	Falta de mais computadores e equipamentos.	
	Coordenadora	Internet lenta, conexão ruim.	
	Professora	Falta de computadores para os alunos.	
	Assistente Tecnológica	Queda da internet	

(Conclusão)

Questões e opções de respostas	Informante	Respostas	
		Sim	Não
18 – De quais recursos a escola dispõe para desenvolver o letramento digital dos alunos?	Diretora	Sala multimídia	
	Coordenadora	Tablets da SEMED	
	Professora	Lousa digital e data show	
	Assistente Tecnológica	Data show, TV 42', lousa digital	

Fonte: Elaborado pela autora

Como fica claro, a disposição de recursos e a quantidade de computadores ligados a internet e em rede é considerada satisfatória para o atendimento de todos os alunos. Em média as salas são compostas de 35 alunos. Considero importante relatar que sempre que requisitada a coordenadora pedagógica viabiliza, para que os professores e alunos utilizem do espaço, facilitando assim o acesso. De acordo com as afirmações da professora há sempre sugestões de atividades e certa mobilização para que a sala seja explorada. A esse respeito Pereira (2007) afirma que

O papel daqueles que conduzem o ensino não é o de impedir problemas ou retardar o ritmo das mudanças. Em vez disso deve-se focalizar e acelerar suas habilidades e competências para reconhecer e resolver problemas. (PEREIRA, 2007, p.14)

Os professores contam também com o auxílio de uma funcionária que possui formação específica na área de TI, ela auxilia os docentes e alunos para que possam desenvolver seus trabalhos e solucionar qualquer dificuldade que possa se apresentar como desafio.

Importante ressaltar que de acordo com as informações extraídas, a sala possui grande variedade de recursos digitais, mas o que de fato procura-se entender, é se esses recursos são utilizados por modismo ou ao contrário são utilizados com a finalidade de promover uma formação crítica e que promova a autonomia nesse espaço de aprendizagem. Vemos que os recursos são necessários, mas a prática do professor precisa estar aberta para possíveis mudanças e novas possibilidades que se agregam dia a após dia, proporcionadas pelos recursos digitais.

Quando se relaciona os instrumentos, as instruções e as experiências que são vivenciadas a partir da utilização do computador e a internet, pode-se organizar uma base teórica e prática para que os alunos possam criar, comunicar e desenvolver conhecimentos e novos conceitos.

Nesse sentido os recursos disponíveis no laboratório de informática são bem aproveitados e sempre há preparação e planejamento de aulas, para que sua utilização aconteça.

Observados esses aspectos, passamos para a segunda tabela, que diz respeito à utilização do espaço e aos recursos disponíveis na escola, tendo-se em vista as práticas letradas digitais.

A tabela foi dividida em três partes, em que são expostas as questões referentes às possíveis condições de utilização do espaço e quais os recursos que ele dispõe. Na sequência, expõe-se quem são os informantes – a Diretora; a Coordenadora; a Professora e a Assistente tecnológica. A terceira parte da tabela lista as respostas dos participantes.

Quadro 4 – Aproveitamento do espaço e recursos

(Continua)

Questões	Participantes	Respostas
1 – A impressora disponível no laboratório de informática pode ser utilizada pelos responsáveis das práticas pedagógicas? Ou só pela responsável do laboratório de informática?	Diretora	Responsável pelo LI.
	Coordenadora	Responsável pelo LI.
	Professora	Responsável pelo LI.
	Assistente Tecnológica	Responsável pelo LI.
2 – Os usuários (docentes e alunos) podem acessar a internet de seus laptops, <i>tablets</i> e celulares?	Diretora	Não
	Coordenadora	Não
	Professora	Não
	Assistente Tecnológica	Não
3 – Há restrições de acesso a alguns sites e redes sociais?	Diretora	Sim
	Coordenadora	Sim
	Professora	Sim
	Assistente Tecnológica	Sim

(Conclusão)

Questões	Participantes	Respostas
4 – Há agendamento para utilização do LI pelos docentes em atividades curriculares?	Diretora	Sim
	Coordenadora	Não
	Professora	Não
	Assistente Tecnológica	Sim
5 – É permitida a utilização do LI pelos alunos sem acompanhamento docente?	Diretora	Sim, podem utilizar, desde que agendem.
	Coordenadora	Sim
	Professora	Não
	Assistente Tecnológica	Não
6 – Os alunos podem realizar atividades curriculares no LI em horários diferentes do que estudam regularmente?	Diretora	Sim
	Coordenadora	Sim
	Professora	Não
	Assistente Tecnológica	Não

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao acesso à internet para docentes e discentes a partir de seus instrumentos pessoais (Questão 2), as respondentes foram unânimes em informar que não é permitido. Consequentemente, o acesso a sites e redes sociais (Questão 3) fica comprometido, como se observa pelas respostas, quando todas responderam que não possuem acesso. A Internet possibilita a comunicação mediada pelo computador e, recentemente o uso das redes sociais potencializou essa comunicação, principalmente entre os jovens:

A internet traz, principalmente através do e-mail e dos sistemas de chat, a possibilidade do uso de computador como meio de comunicação, inaugurando assim o território da comunicação mediada pelo computador ou CMC. (MENEZES, 2010 p. 28)

Com relação a utilização do espaço sem acompanhamento docente e/ou no contraturno, é importante destacar que eles poderiam fazer uso do mesmo, para a realização de pesquisas e até mesmo tarefas de casa, provocando assim maior contato de alguns, que informaram não possuírem computador e internet em suas residências.

3.1.4 – Relato da visita ao laboratório de informática

A visita ao laboratório de informática permitiu conhecer as condições e o funcionamento do local. Em todo o tempo a responsável esteve presente e respondeu às questões levantadas no questionário de observação disponível no (Apêndice E). Ela acompanha as atividades no laboratório em período integral e seu cargo é denominado, como já citado anteriormente, Assistente tecnológica.

Nesse momento, serão apresentados os aspectos gerais das observações. As informações mais específicas e detalhadas se encontram no questionário de observação.

A escola tem, de fato, um laboratório de informática, que funciona em uma sala bem ampla, climatizada e com iluminação adequada. O laboratório conta com um balcão inteiriço acoplado na parede e com capacidade para acomodar 18 computadores. No laboratório há também uma mesa que é utilizada pelo responsável do local. A sala disponibiliza 6 armários, 31 cadeiras e uma mesa de mais ou menos quatro metros de comprimento por dois metros de largura, centralizados no seu interior.

Há 9 CPUs e 18 monitores (LCD), 1 servidor com um monitor (LCD), 9 estabilizadores, todos conectados diretamente à internet e 9 impressoras multifuncionais. Nenhum computador conta com kit multimídia, foram recebidos no ano de 2012 e estão em boas condições e funcionam normalmente.

Os computadores possuem o sistema operacional Linux e estão ligados em rede, exceto a impressora. O laboratório conta ainda com 1 lousa digital, 3 data shows e 1 televisão de 42 polegadas.

Embora haja capacidade na sala para instalação de mais computadores, são utilizados apenas 9 CPUs e 18 monitores (LCD), como mencionado anteriormente, o que dá para atender apenas 36 alunos, dificultando a realização de atividades individuais.

Todos os computadores acessam a internet, a conexão é do tipo banda larga e é disponibilizada pelo Projeto Escola Conectada de 100 MB. A responsável pelo local informa que a capacidade ainda deixa a desejar para o atendimento, de acordo com a demanda, pois a conexão é contínua e mesmo com toda essa capacidade ainda é lenta durante o amplo acesso.

A disponibilidade da rede wi-fi dá a possibilidade para o professor acessar a Internet em sua própria sala de aula. Não é permitido o uso das redes sociais e do YouTube fora das práticas didático-pedagógicas.

Como fazer as tecnologias digitais parte integrante da realidade escolar com políticas de marginalização como estas? Nota-se certa incoerência sobre que algo que está na BNCC e não é contemplado aqui.

É importante ressaltar que, com a disponibilidade da rede wi-fi, facilita-se o trabalho do professor em relação ao letramento digital e às práticas multiletradas, pois de posse de recursos digitais, como um computador e um projetor de imagem, ele pode explorar a multisssemiose de linguagens em ambientes digitais e ainda o reconhecimento dos variados gêneros textuais disponíveis, que surgem a todo momento, a partir de discussão de leitura e escrita nesses ambientes.

Mesmo que tenham sido recebidos em 2012, os computadores estão em ótimas condições de funcionamento, demonstrando assim que o laboratório de informática da escola possui condições para o desenvolvimento de práticas letradas digitais pela utilização do computador. Com relação aos recursos humanos, como já referido anteriormente, há apenas uma funcionária responsável pelo local durante período integral.

No que se refere à utilização do local, o laboratório de informática está disponível para a utilização pelos alunos no horário de aula, para pesquisas rápidas e sob a orientação dos professores. Podem também assistir a vídeos e filmes na televisão e fazer revisão das provas através da lousa digital. No contra turno não são autorizados a utilizar o espaço, o que impossibilita os que não têm acesso à internet em casa de ampliarem suas práticas letradas.

Quanto aos registros de uso do local e seus instrumentos, o laboratório funciona de segunda a sexta. Há um cronograma para uso com o registro das atividades, além de uma ficha que é passada aos professores para eles preencherem após as aulas aplicadas no laboratório, contemplando os seguintes itens: data, nome da professora, conteúdo aplicado e endereço eletrônico acessado. A responsável pelo local reitera que os registros muitas vezes não são feitos, o que ocasiona problemas, já que todas as informações são repassadas para a Secretaria Municipal de Educação.

3.2 – Letramento digital crítico – situações práticas

Após o levantamento das reais condições do laboratório de informática, parto agora para a análise das práticas educacionais. São consideradas as seguintes seções: a familiaridade dos discentes com os instrumentos tecnológicos e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas amparadas pelos recursos digitais, a fim de conhecer e reconhecer as práticas de letramento digital crítico.

3.2.1 – Interações e relações dos estudantes com as tecnologias digitais

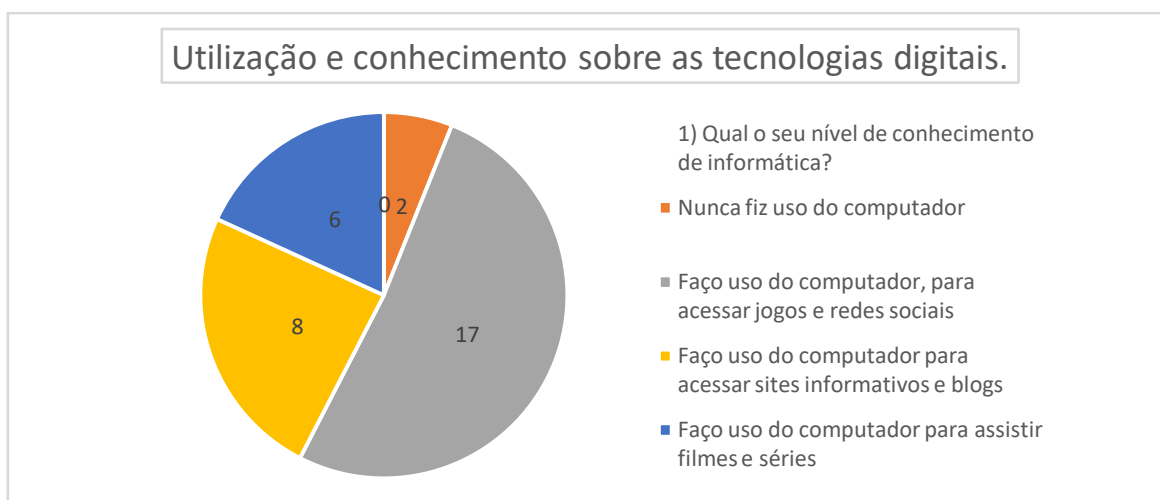
Na busca de compreender como se dá a relação dos alunos com as tecnologias digitais, inicialmente foi aplicado um questionário, disponibilizado nos computadores do laboratório de informática. Os equipamentos dispõem do sistema operacional *Libreoffice*.

O questionário foi disponibilizado com uma semana de antecedência. Aplicado à quantidade 33 discentes. Os dados coletados foram importantes por lançarem luz sobre a relação dos alunos com o universo digital e o grau de familiaridade deles com a escrita em ambientes digitais fora da escola como também nas práticas de letramentos, desenvolvidas no ambiente escolar.

Os dados colhidos junto aos estudantes da turma pesquisada são apresentados em gráficos. Simultaneamente à representação em gráficos, é feita a descrição dos dados, que poderá ser de forma individual ou em blocos, se assim for permitido considerando as relações entre elas. O questionário inicial é composto por oito questões, por isso, cuidei para que fosse o mais compacto possível.

Em um primeiro momento, os discentes responderam a questões relacionadas ao nível de conhecimento e utilização das tecnologias digitais fora do ambiente escolar. Os resultados são apresentados na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Gráfico da utilização e conhecimento sobre as tecnologias digitais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se observa pelo gráfico, 17 estudantes, praticamente a metade dos discentes questionados, utilizam o computador e a internet para acessar jogos e redes sociais, e oito utilizam para acessar sites informativos e blogs. Nesse sentido, entendo que eles estão em contato direto com a leitura e a escrita de texto, ou seja, possuem experiências com o ambiente digital envolvidos em atividades de letramentos.

Estes estudantes de acordo com o gráfico acima estão tendo acesso ao computador e seus recursos. Podemos falar até que estão participando de certa democratização da informação, mas não sabemos de fato se há necessariamente inclusão digital. Com relação ao processo de letramento, Soares (2003), afirma que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas. Ou seja, aprender a ler e escrever já não é mais suficiente, é necessário bem mais do que isso e com o letramento digital não é diferente.

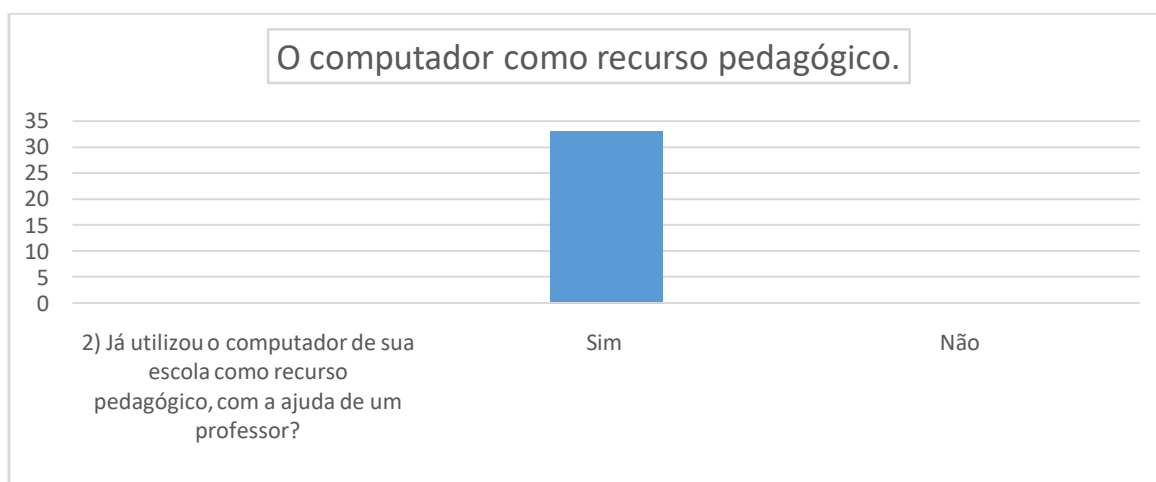
Dominar a tecnologia vai além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse, “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2007, p. 17)

No entanto o fato de terem acesso a celulares, computadores e internet fora do ambiente escolar para jogar, participar de redes sociais, assistir a filmes e séries, não pode ser caracterizado como inclusão social. Sabemos que a informática precisa fazer parte da vida da escola e de seus alunos como sendo

um recurso que poderá diminuir a exclusão de muitos sujeitos. O computador nesse sentido pode ser usado “como meio de comunicação, fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e confeccionar diversos produtos” (COSCARRELLI, 2007, p.28).

Na sequência, os alunos são questionados sobre a utilização do computador dentro da escola como recurso pedagógico (Figura 2).

Figura 2 – A utilização do computador na escola como recurso pedagógico



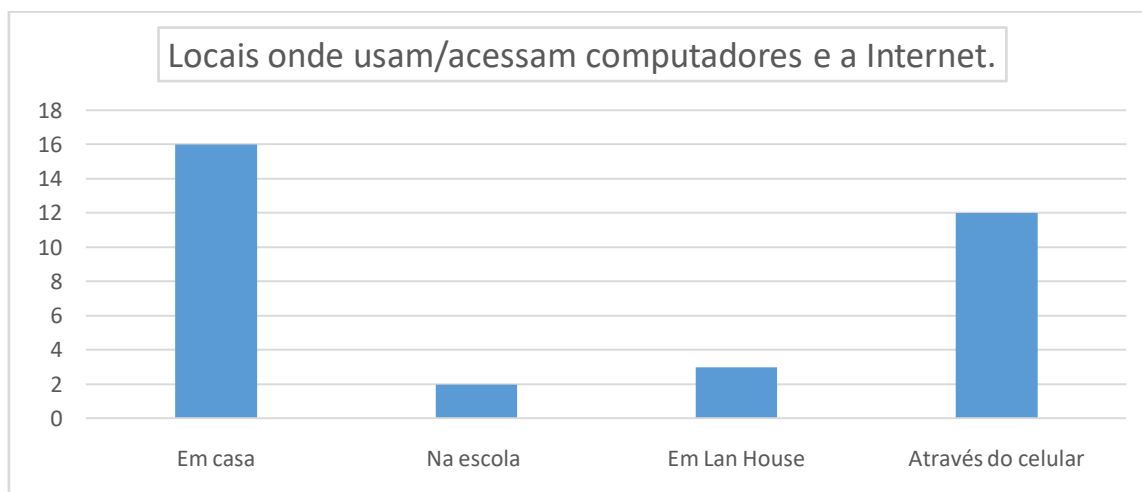
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação à utilização do computador na escola como recurso pedagógico, fica evidente que os professores fazem uso rotineiro desse instrumento durante suas aulas. Apesar desse registro ter acontecido no início do ano letivo, as respostas mostram que, nos anos anteriores ao 5º ano escolar, os alunos tiveram acesso ao laboratório de informática e puderam desenvolver suas atividades utilizando as tecnologias digitais disponíveis.

O uso da tecnologia computacional em sala de aula pode possibilitar experiências em diferentes formas de aprendizagem. A inserção desta na escola é justificada pela sua já forte presença no cotidiano das pessoas, como relatado na análise do gráfico anterior (Figura 1), e se torna necessária pelas mudanças significativas que proporcionam ao ambiente escolar: “Elas interferem no aprendizado, processos cognitivos, apreensões e percepções do mundo, vindo dessa forma a dinamizar o ensino e a promover a aprendizagem tanto de alunos como de professores” (PRENSKY, 2011, p. 11).

No que se refere aos lugares em que os sujeitos estão acostumados a utilizar o computador com acesso à internet, os resultados são representados no gráfico a seguir:

Figura 3 – Locais onde os alunos usam e acessam computadores e a internet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

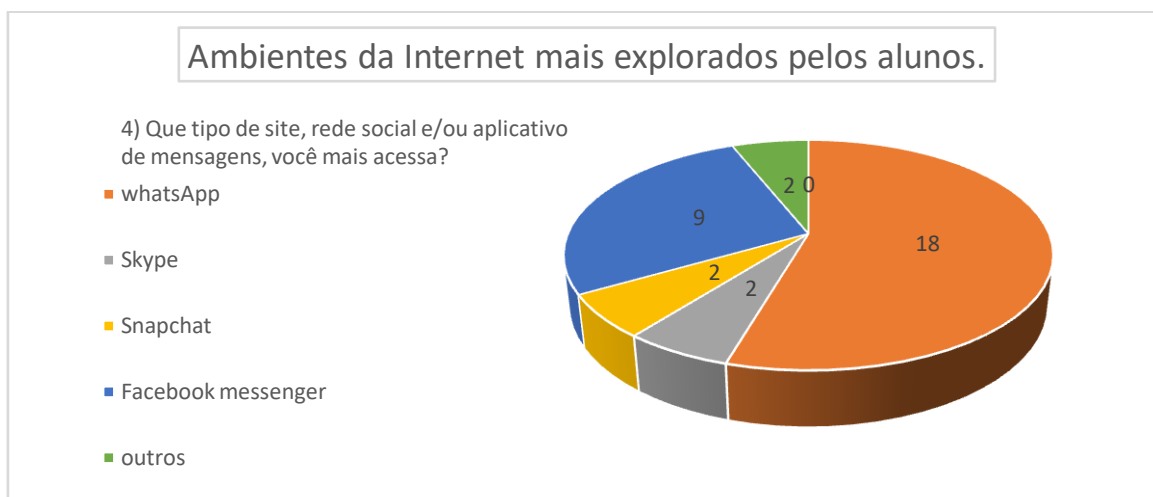
A análise deste gráfico (Figura 3) possibilita constatar que a maior parte dos alunos tem acesso a computadores e à internet em casa, através do celular e em *lan house*, o que soma 94% do total. Apenas dois alunos relataram que utilizam esses recursos somente na escola, um número muito pequeno, menos que a quarta parte dos respondentes.

Sobre a disposição da Internet, Coscarelli e Ribeiro (2007) expõem que as escolas precisam participar do universo de possibilidades propiciado pela rede:

Também a Internet, seja com conexão discada ou em banda larga, deixou de ser luxo ou acessível apenas a grandes corporações e passou a ser também de uso dentro das casas das pessoas. Com a finalidade de estudar, pesquisar, comunicar, ter momentos de lazer ou de fazer um curso virtual, a Internet tornou-se uma nova ferramenta. [...] E as escolas não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades. (COSCARELLI; RIBEIRO; 2007)

Foi questionado também, além do uso da informática, quais os ambientes da Internet que os alunos tinham o costume de explorar, conforme apresenta o gráfico a seguir (Figura 4):

Figura 4 – Ambientes da Internet explorados pelos alunos no cotidiano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No gráfico acima, que se refere aos ambientes da Internet mais explorados pelos alunos em seu cotidiano, o aplicativo de mensagens instantâneas e de chamadas de voz para smartphones – WhatsApp, é citado como o mais utilizado pelos sujeitos. O Facebook Messenger também aparece entre os ambientes da Internet mais explorados pelos estudantes, sendo que os demais são considerados partes minoritárias de acesso e utilização. Isso se deve ao fator preponderante de que a maioria das crianças e jovens atualmente têm acesso aos celulares, sejam próprios ou de seus pais. É importante destacar que as tecnologias móveis como o celular e o *tablet*, por exemplo, permitem a aprendizagem em diferentes ambientes. Ao fazer uso dessa tecnologia, pode-se aprimorar uma pesquisa, incentivar os alunos a buscarem conhecimento e descobrirem novas formas de aprender.

De acordo com Braga (2013), existem algumas vantagens para a prática pedagógica com relação a exploração das redes sociais como por exemplo o Facebook. A autora cita que a primeira vantagem se refere a possibilidade de diagnosticar o perfil de interesse e conhecimento prévio de seus alunos. Já a segunda vantagem destaca a possibilidade de formação de grupos de estudo integrando alunos, eles poderão compartilhar materiais e links considerados relevantes para o estudo, além de promover a interação, que provocará mais engajamento nas atividades. (2013, p. 121)

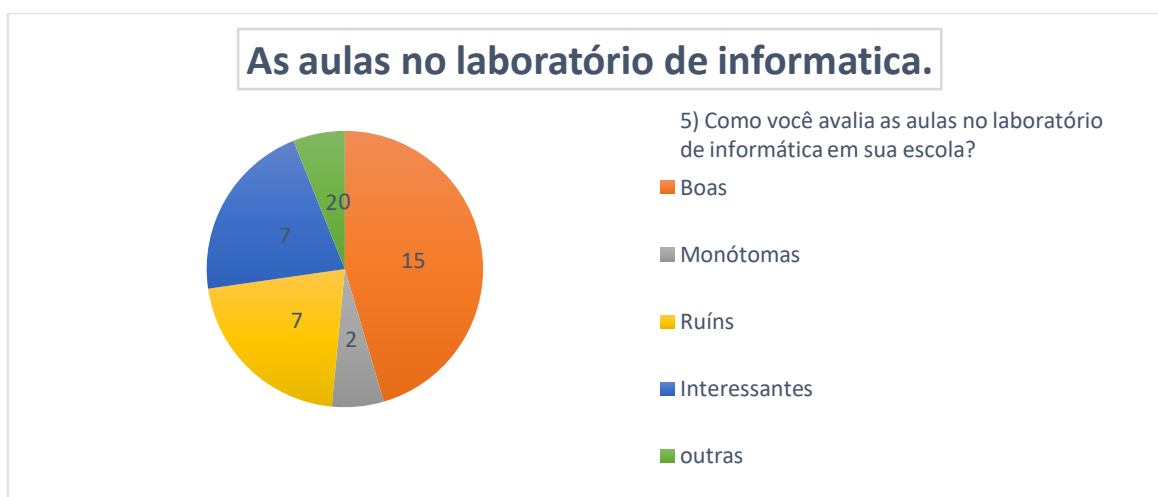
As possibilidades não se limitam à sala de aula, pois as tecnologias fazem com que o aprender se torne mais atraente e prazeroso, e permitem

acesso de onde quer que se esteja, de maneira individual ou conjunta, acessando ou compartilhando conteúdo. Sobre essa questão, Moran, Masetto e Behrens (2000) destacam que

com isso, é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los. O conteúdo pode ser disponibilizado digitalmente. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 31)

Em seguida, foi perguntado aos alunos como eles avaliavam as aulas no laboratório de informática. As respostas são representadas no gráfico a seguir (Figura 5):

Figura 5 – Gráfico com a avaliação das aulas no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico acima (Figura 5) demonstra que praticamente a metade da turma considera as aulas no laboratório de informática boas. Outros 7 alunos relatam as aulas como interessantes, o que leva a entender que a maior parte dos alunos aprecia quando são levados ao laboratório de informática. Já uma parte considerada relevante de nove alunos, não gosta das aulas no laboratório de informática, definindo-as como ruins ou monótonas. Estas respostas chamaram atenção, para como acontecem as aulas utilizando as tecnologias digitais. Será que há a valorização de suas culturas? Os professores têm

procurado compreender as novas linguagens culturais denominada como híbridas, misturadas e “impuras”(CANCLINI, 2008. P. 308)

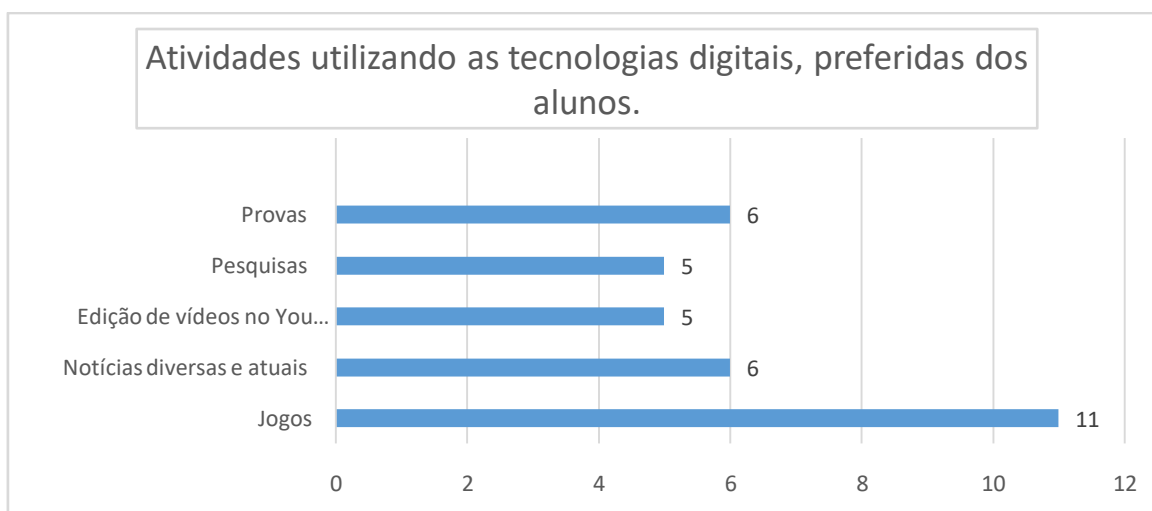
Rojo (2012), enfatiza que para a compreensão, reconhecimento e até mesmo a criação das novas linguagens “são requeridas uma nova ética e novas estéticas [...] baseadas nos letramentos críticos”, (p.16). Com a necessidade de se compreender as novas linguagens, a grande preocupação é se essa escola está preparada para promover nos alunos habilidades demandadas pela comunicação digital. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), precisamos de uma escola que prepare os alunos para agir no mundo com

o conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças – um mundo de diversidades em que nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 85, tradução minha)

Nesse sentido, é pertinente uma preocupação quando os alunos consideram monótonas ou ruins as aulas envolvendo as tecnologias digitais diante do reconhecimento e utilização que a elas se aplica.

A partir das considerações dos alunos na questão do gráfico anterior (Figura 5), a seguir eles foram questionados sobre o que gostariam que fosse discutido e/ou ensinado durante as aulas no laboratório de informática. As respostas que compõem o gráfico a seguir foram retiradas do questionário aos alunos, como já mencionado anteriormente. Esta questão foi aplicada em formato de aberto, para as possíveis respostas.

Figura 6 – Gráfico das atividades preferidas dos alunos no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico (Figura 6) demonstra que a maioria dos alunos gostaria de participar de atividades que envolvessem jogos no computador, talvez pelo fato de serem mais lúdicos e divertidos e também por estarem mais familiarizados. Esses que escolheram a opção por jogos, são em sua maioria meninos, na idade entre onze e doze anos. Os jogos digitais são considerados novas mídias e fornecem aos usuários possibilidades muito maiores de ações, talvez eles não possuíssem antes de terem contato com esse recurso. As novas mídias apresentam maior grau de agência, colaboração e compartilhamento. Isso gera mais processos de construção de conhecimento, de sentido e de formação de identidades.

Sobre a importância de se utilizar os jogos digitais, a partir de uma postura crítica, Zacchi (2017) esclarece que

Em vista de toda essa discussão, adotar uma postura crítica diante dos jogos digitais é muito mais do que simplesmente não se deixar cooptar por eles, ou não ser alienadamente usado por eles. Mas não se limita, tampouco, a tomar uma atitude consciente a respeito dos seus conteúdos e intenções. Entre diversas outras práticas, pode-se pensar também em apropriar-se desses jogos para usos diferentes daqueles inicialmente idealizados, investindo-os de novos significados, propondo usos alternativos e criando novas identidades, sempre em função de seus contextos de circulação. (ZACCHI, 2017, p.239)

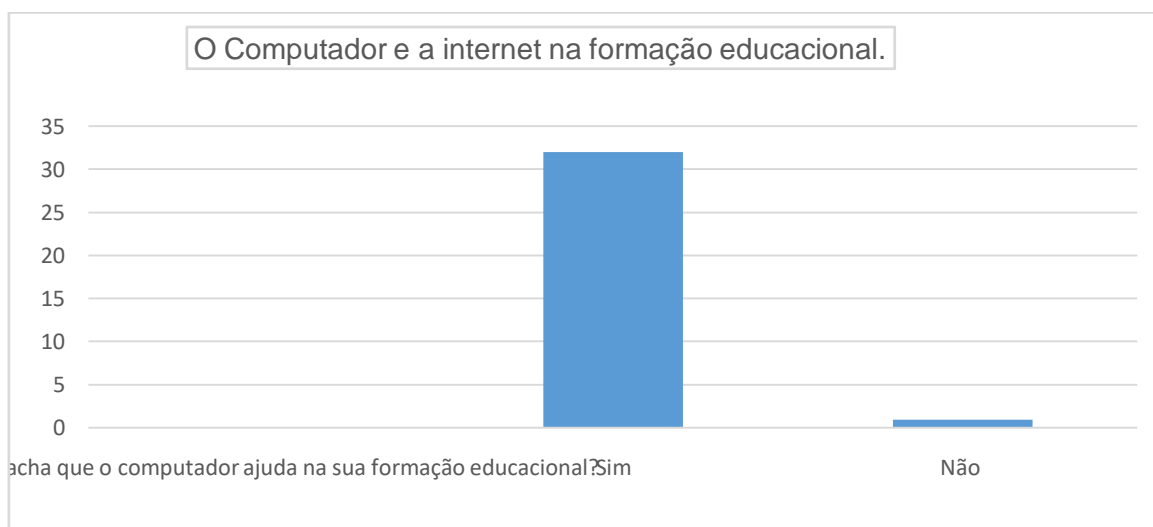
Outro aspecto que chama bastante atenção é o interesse que os alunos demonstraram em realizar provas, o que se justifica provavelmente por ser ano da prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), antiga Prova

Brasil, e por isso, de serem mais cobrados neste ano. Eles demonstraram muita curiosidade e entusiasmo por acesso às informações, através de notícias diversas e atuais.

Considero que, como a profissão de youtuber está cada vez mais em ascensão e popularizada entre crianças e jovens, esse pode ser um dos fatores que levaram os alunos a escolherem edição de vídeos no YouTube como uma das atividades preferidas. Optaram por pesquisas 5 estudantes, que relataram que a professora os estimulava a pesquisarem o dicionário *online*. No decorrer das aulas ficou claro que essa não era a única pesquisa que faziam no computador. Eles utilizam os sites de busca: *Google, Mozilla e Yahoo*, para iniciarem suas pesquisas, quando requisitadas pela professora durante as aulas.

A seguir, a questão apresentada aos sujeitos foi se eles consideravam que o computador os auxiliaria em sua formação educacional, conforme demonstra o gráfico seguinte (Figura 7):

Figura 7 – Gráfico sobre o auxílio do computador e da internet na formação educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É interessante observar que a grande maioria dos discentes concorda que os recursos digitais podem ser de extrema importância para sua formação educacional, uma vez que se encontram imersos no universo informacional, onde a comunicação vem se transformando de forma veloz e muito

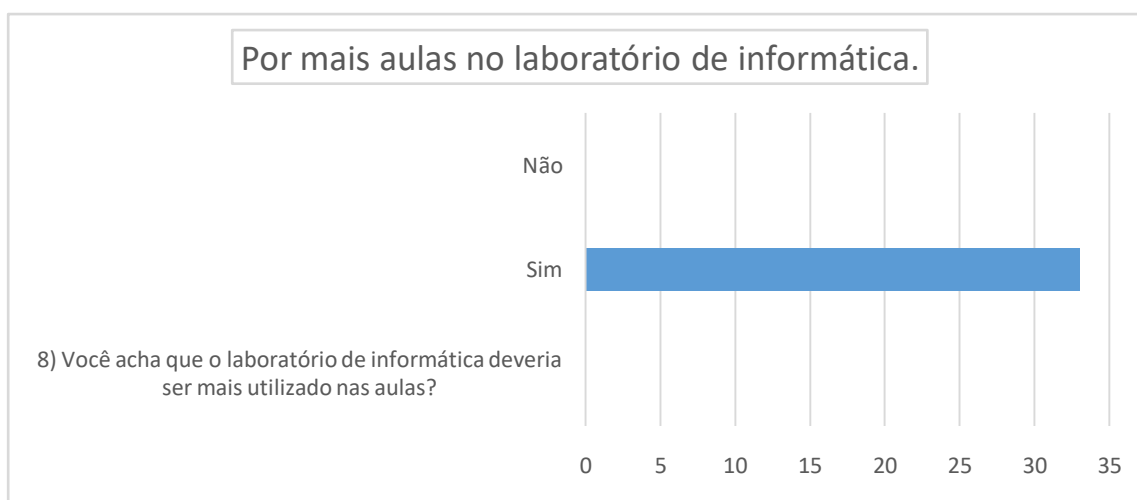
atrativa. Apenas um aluno não reconhece as possíveis contribuições das aulas no laboratório de informática.

O uso adequado de computadores conectados à internet dispõe de grande diversidade de concepções e pontos de vista. Considera-se aqui o contexto de suas produções, respeitando sempre a sua diversidade. Cope e Kalantzis (2000) lembram que

as mudanças no ambiente de comunicação contemporâneas nos levam a uma nova compreensão da linguagem em si mesma, em que temos de desvelar aspectos de sentido linguístico que são negligenciados. A linguagem, em si mesma, é invariavelmente multimodal; a escrita é visualmente desenhada, e a oralidade tem qualidades de áudio fundamentalmente importantes. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 148)

A última questão deste questionário se refere às opiniões dos alunos sobre a quantidade de vezes que o laboratório de informática deveria ser utilizado durante as aulas e as respostas estão representadas no gráfico a seguir (Figura 8):

Figura 8 – Gráfico sobre as aulas no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os discentes foram unânimes em responder que o laboratório de informática deveria ser mais utilizado durante as aulas (Figura 8). Eles

demonstraram muito interesse e expressaram maior apreciação pelas aulas quando elas são realizadas nesse espaço.

Diante dos relatos, pode-se observar que as aulas no laboratório são muito proveitosas, pois aliando a teoria com a prática tem-se uma aprendizagem significativa e desperta-se um senso crítico nos alunos.

Nesse sentido, é importante que os professores utilizem esse espaço como suporte, tendo em vista o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas e utilizem de métodos e técnicas inovadoras a fim de garantir o desempenho de cada aluno. A esse respeito, Borba (2001) menciona que

o acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania. (BORBA, 2001, p. 25)

Os recursos disponíveis no laboratório de informática auxiliam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos e de todos envolvidos no processo educativo. Aos professores é imprescindível que despertem o interesse de capacitação cada vez maior e mais abrangente sobre as novas tecnologias, tendo em vista a formação crítica e cidadã de seus alunos.

3.2.2 – O letramento digital crítico na aplicação de uma sequência de atividades didático-pedagógica para o 5º Ano - D

Neste tópico são feitas algumas considerações sobre a temática e a apresentação das atividades desenvolvidas pelos alunos a partir de uma sequência de atividades didático-pedagógica para a leitura e escrita em ambientes digitais. As análises das práticas, apoiam-se nos estudos do letramento digital crítico, objeto da base analítica deste trabalho.

É importante destacar que o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica torna-se cada dia mais útil no cotidiano escolar, e dá oportunidades

para novas propostas de registro, com a possibilidade de diversificação do suporte de escrita.

De acordo com Souza (2012, p. 22), “o uso e apropriações do computador e da Internet nas escolas públicas ainda apresentam desafios: alocação da infraestrutura; capacitação do professor para o uso pedagógico das tecnologias”.

Nessa perspectiva, senti a necessidade de pensar práticas didáticas de forma segmentada, tendo em vista o desenvolvimento de atividades consideradas desafiadoras e com objetivos que provocassem reflexões e gerassem novos conhecimentos. As atividades foram elaboradas para crianças com idades entre 11 e 12 anos, de uma turma de 5º ano, no turno vespertino e teve como foco a leitura e escrita em ambientes digitais, utilizando como suporte o computador.

A formação e organização da sequência de atividades didático-pedagógicas foram feitas por mim e pela professora de forma que foram pensadas, tendo em vista experiências para novas formas de produção de conhecimento. No entanto, a aplicação aconteceu dentro do conteúdo direcionado ao 5º ano, pela professora regente.

A motivação para a elaboração deste instrumento pedagógico foi a necessidade de promover atividades que provocassem desafios com intervenções do professor, e gerassem, segundo Coscarelli e Kersch (2016, p. 7), “conhecimento dos mecanismos de navegação pelos ambientes e a noção de estratégia para fazer uma busca satisfatória das informações que eles procuram”.

É importante ressaltar que os alunos de 5º ano, nessa etapa escolar, possuem conhecimentos básicos sobre o sistema de leitura e escrita e também sobre informática, e que alguns nunca utilizaram do computador fora da escola, o que implicou em muitas dificuldades na realização de algumas atividades.

A escola, como principal “agência alfabetizadora” (ROJO, 2009, p. 60), pode refletir sobre o uso das tecnologias não simplesmente como passatempo, mas como um recurso que poderá desenvolver a leitura e a escrita.

Considero que a sequência de atividades didático-pedagógica é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar conteúdo específicos, etapa por etapa. Suas ações são planejadas e organizadas para

atender os objetivos que o professor deseja atingir na aprendizagem de seus alunos. A sequência de atividades didático-pedagógicas foi elaborada a partir da ideia de sequência didática como entendida por estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004), ou seja,

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

A sequência das atividades foi pensada de forma que incluísse as práticas digitais. Para tanto, considerei as novas tecnologias disponíveis nos dias atuais em todos os lugares, e na escola não é diferente. Quando se pondera a era digital, logo se pensa nas novas formas de comunicação, e para isso o aluno deverá participar das novas formas da escrita. O computador, nas práticas pedagógicas, constitui-se em um suporte que pode auxiliar e facilitar o processo de letramento.

3.2.3 Descrição dos encontros com a turma do 5º ano

3.2.3.1 Primeiro encontro

A partir dessa aula, dedicaram-se a reconhecer as características dos gêneros textuais que circulam na sociedade, seus usos e funções, com enfoque no gênero textual reportagem. Além disso, desenvolveram habilidades de pesquisa em sites de busca, relacionada ao tema proposto, e aprenderam critérios para identificar quais os sentidos da palavra “gênero”, adequando ao contexto. Os alunos refletiram sobre as funções sociais do gênero textual reportagem e como ele se apresenta em suas vidas cotidianas, a partir da leitura de um texto sobre o tema.

No primeiro momento, a professora explicou para os alunos como aconteceria a aula. Em seguida, os alunos foram levados ao laboratório de informática e, dispostos em duplas, fizeram uma pesquisa no dicionário

online sobre a palavra “gênero”. Depois assistiram a um vídeo sobre os gêneros textuais e suas funções sociocomunicativas².

É importante destacar que os gêneros textuais surgem como formas de comunicação, atendendo à necessidade de expressão do ser humano, moldados sob a influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Marcuschi (2005) aponta os gêneros textuais como “entidades sócio- discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Figura 9 – Os alunos em pesquisa sobre o significado da palavra “gênero”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

2 Os vídeos utilizados nesse primeiro encontro estão disponíveis em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Uciv4LT8CSg>
<http://www.youtube.com/watch?v=BHhMLx9Z58g> com acesso em: 08 fev. de 2019 e

O segundo vídeo explica de forma irônica e engraçada como supostamente acontece a construção de uma reportagem.

Após a apresentação dos vídeos, a professora apresentou um slide sobre as características e classificações do gênero textual reportagem. Foi feita então uma introdução sobre o gênero textual reportagem, apresentado na sequência de atividades didático-pedagógicas.

Como tarefa de casa a professora pediu que os alunos fizessem pesquisas *online* e escolhessem uma reportagem que mais lhes interessasse e trouxessem para a próxima aula. Nesta mesma aula foi feito um levantamento sobre as notícias que estavam sendo mais discutidas e comentadas nos meios de comunicação em todos os lugares no Brasil e no mundo, e entre as principais levantadas pela professora, se destacaram três.

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2019 aconteceram no Brasil grandes tragédias, como por exemplo, o rompimento da barragem de Brumadinho, que liberou uma grande quantidade de rejeitos de mineração e causou a morte de moradores, turistas e funcionários da empresa Vale do Rio Doce. Outra notícia neste início de ano que causou grande impacto e estava bem latente entre os alunos foi o incêndio no alojamento dos jogadores do Flamengo, denominado “Ninho do Urubu”, que resultou na morte de 10 pessoas e três jovens de 14 e 15 anos ficaram feridos.

No entanto, as notícias mais debatidas pelos alunos e pela professora, nessa mesma aula, foram sobre violência contra mulheres e o crime de feminicídio, que vem crescendo de maneira assustadora nos últimos anos. Ela trouxe as suas memórias, diversas reportagens que chocaram o estado de Goiás e até mesmo o país inteiro. Portanto esse foi o tema levantado ainda nesta aula, pelos próprios alunos, que serviu de ajuste da sequência didática apresentada.

3.2.3.2 Segundo encontro

No segundo encontro, os alunos puderam identificar as principais características do gênero textual reportagem através da leitura em ambientes digitais e reconheceram as principais notícias que impactaram a sociedade brasileira neste início de ano.

Eles também refletiram sobre o crescimento da violência contra a mulher no Brasil e no mundo e desenvolveram a escrita a partir de produção textual referente à reportagem “Violência contra as mulheres”.

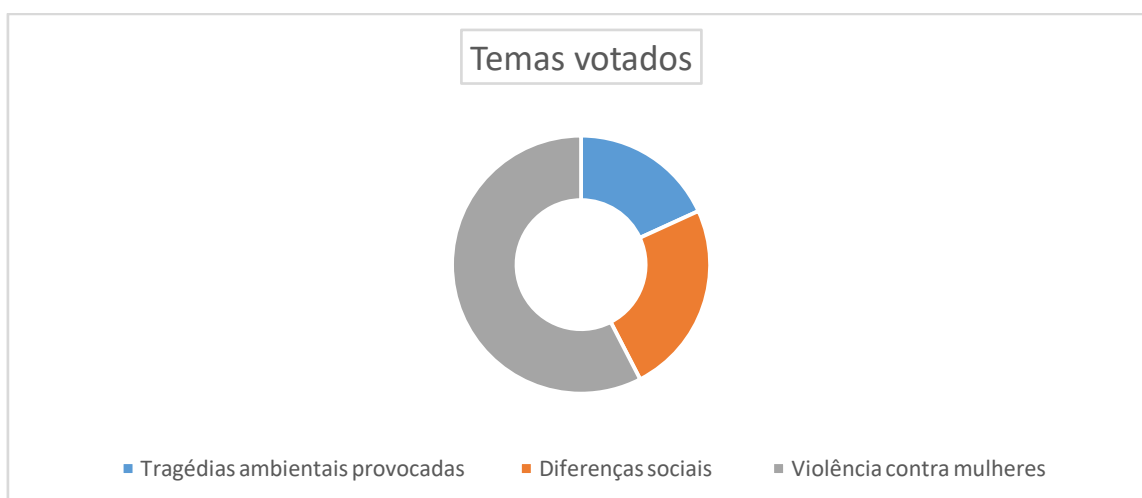
Com relação a uma proposta pedagógica que se volta para a expansão de perspectivas e o desenvolvimento crítico, Monte Mor (2018) discorre:

Por meio de sugestões simples a serem trabalhadas em três perspectivas (individual, comunitária e global), as atividades têm o potencial de levar os aprendizes a reflexões sobre os contextos, pessoas, culturas, etc., assim contribuindo com a ampliação das formas de ver o mundo dos alunos, o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos, com a percepção e reflexão do aluno sobre o seu lugar e agência na sociedade.(MONTE MOR, 2018, p. 328)

A partir dos pontos levantados pelos alunos no primeiro encontro e com as pesquisas que eles fizeram e levaram registradas em seus cadernos no segundo encontro, a professora fez um levantamento para se conhecer qual havia sido o tema que mais causou interesse nos alunos. Os temas seguem expostos no gráfico da Figura 9, com os seus respectivos votos.

De posse desses dados, a atividade proposta aos alunos, a princípio, foi a leitura de três reportagens referentes ao tema sobre o qual demonstraram maior interesse, “Violência contra mulheres”, e na sequência foi pedido que eles fizessem um resumo. A professora fez uma revisão sobre os aspectos importantes da construção de um resumo.

Figura 10 – Gráfico dos temas votados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A sequência didática apresenta pontos fortes e importantes relacionados a pedagogia dos multiletramentos, pois levanta questões atuais e que fazem parte dos contextos vividos pelos alunos. De acordo com Cope e Kalantziz (2000), a pedagogia dos multiletramentos envolve um leque de movimentos, entre eles a prática situada, a instrução aberta, mas também a estrutura crítica e a prática transformadora.

A proposta envolve novas práticas de comunicação que são proporcionadas pelas novas tecnologias e, conseqüentemente, provocam novos letramentos. Segundo Cope e Kalantziz (2016), aos novos letramentos são incorporadas novas práticas sociais, que são “maneiras de se trabalhar em formas novas ou transformadas de emprego, novas formas de se participar como cidadãos nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade” (COPE; KALANTZIZ, 2016, p. 11, grifo meu).

A atividade para a escolha da reportagem foi elaborada no sistema operacional disponível na escola, o *Libreoffice*. Diante de três caixas de texto, eles deveriam clicar, fazer a leitura e depois escolher a que mais lhes interessasse, todas, no entanto, referentes ao tema “Violência contra mulheres”.

Em seguida, os alunos elaboraram curtos resumos, devido ao tempo permitido para a utilização do laboratório. Seguem os excertos que mais se destacaram

[Excerto 1]

A violência contra a mulher cresceu muito dos anos de 2017 a 2019. As causas que mais provocam a violência são traição, bebidas, ciúmes e o prazer pela violência. Tudo isso poderia ser evitado se houvessem mais delegacias para mulheres abertas 24 horas. Ao crime cometido foi dado um nome, que é feminicídio. O pior é que as mulheres só procuram a ajuda ou denunciam quando realmente não aguentam mais, porque elas são frequentemente ameaçadas pelos seus maridos ou namorados. A maioria dos crimes acontecem de madrugada e no fim de semana. (Aluna 1, aula2 do dia 11/02/2019).

[Excerto 2]

A violência contra a mulher aumentou muito de 2017 a 2019 sendo até considerada uma doença. Os homens cometem agressão ou feminicídio por causa de traição, bebidas ou até mesmo pelo prazer pela violência. As mulheres são agredidas uma, duas, três vezes, e depois de quase morrer é que vão na delegacia, porque alguns homens ameaçam até matar se elas denunciarem.

Para melhorar a situação deveria ter mais delegacias de mulher e que fossem abertas 24 horas. (Aluno 2, aula2 do dia 11/02/2019).

[Excerto 3]

A violência contra as mulheres está associada a maioria das mortes no Brasil. As principais violências que as mulheres sofrem são verbais, físicas, psicológicas, entre outros.

Milhares de mulheres sofrem agressão todos os dias. Isso é preocupante e muito triste. Temos que evitar isso, conscientizando os jovens, adultos e até mesmo as crianças. (Alunos 3 e 4, aula2 do dia 11/02/2019).

Considero importante destacar que os alunos foram orientados a fazer resumos dos recortes de reportagens que lhes foram apresentados. Entretanto como se observa, além de fazerem os resumos, eles também colocaram sugestões sobre como as mulheres deveriam ser defendidas e como deveriam agir diante de situações de enfrentamento de seus pares. Nesses resumos, os alunos usaram as suas próprias palavras.

Diante desses relatos e das discussões abordadas em aula, acredito que houve uma resignificação das suas formas de pensar. Sobre as narrativas elucidadas durante essa aula, Festino (2015) esclarece que

essa resignificação se realiza pela imaginação, que, a partir de uma leitura interpretativa dos acontecimentos de uma comunidade (a qual se manifesta nos eventos que incluímos ou deixamos fora da nossa narrativa), articula episódios desconectados e fragmentados em um enredo, saturando-o de significados, e origina crenças, costumes e comportamentos. É essa imaginação que nos ajuda a lidar com nossa ignorância, a imaginar um mundo melhor e a nos relacionar melhor com o outro tanto dentro como fora da nossa comunidade. (FESTINO, 2015, p. 91)

Minha percepção é de que a partir desse encontro, os alunos obtiveram a possibilidade de terem mais consciência de seus lugares sociais e de fala, o que começou a gerar neles o que Freire (2005) acredita ser a “consciência do mundo a consciência da presença do contrário, que criou em mim uma consciência em mim” (FREIRE, 2005, p. 252).

Nesse sentido, Menezes de Souza (2011) destaca a importância da escuta quando se aborda uma leitura crítica: “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo que se aprende a escutar, é preciso se ouvir escutando” (p. 132).

3.2.3.3 Terceiro encontro

Para a realização do terceiro encontro, a professora pediu para os discentes identificarem o *Lead* –resumo da matéria, em uma reportagem –, bem como suas características e funções; além de reconhecê-lo como um elemento imprescindível na leitura e construção de uma reportagem.

Os alunos puderam refletir e discutir sobre como as práticas de violência contra as mulheres podem se desencadear no “feminicídio” com a percepção de fatos que acontecem em seus contextos.

Os estudantes assistiram a um vídeo divulgado no final do ano de 2018 em que uma advogada foi agredida pelo ex-namorado após uma discussão, na cidade de Goiânia-GO. Em seguida, a partir de um *link* disponibilizado no *datashow*, eles acessaram a reportagem e a professora fez a leitura completa do texto juntamente com a turma³.

Os alunos, para executar a atividade disponível nos computadores, clicaram nas caixas de texto disponíveis e fizeram a leitura de um recorte da reportagem, o *Lead*, e puderam desenvolver a escrita com a criação de uma manchete.

Segue abaixo o recorte da reportagem disponibilizado à turma:

Quadro 5 – Fragmento da reportagem fornecida aos alunos

A advogada Luciana Sinzimbra, de 26 anos, gravou o momento em que foi fortemente agredida pelo ex-namorado Victor Junqueira, de 24 anos, após uma discussão, em Goiânia. O episódio aconteceu no último dia 14 e foi registrado pela vítima na delegacia no dia 15, mas as cenas da agressão viralizaram nas redes sociais no início da semana.

Fonte: site ultimosegundo.ig.com.br

Na sequência, os excertos das manchetes criadas pelos alunos que mais se destacaram foram:

[Excerto 4]

Após término de namoro, mulher é agredida e filma tudo com seu *smartphone*.

Filho de ex-prefeito agride namorada, ela mostra tudo nas redes sociais. (Alunos 5 e 6, aula 3 do dia 11/03/2019).

³ A reportagem está disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2018-12-26/advogada-grava-agressao-ex.html> e teve acesso em 17 fev. 2019.

[Excerto 5]

Mulher esconde celular no meio das roupas, filma agressão e bota tudo na net.

Advogada filma agressão cometida pelo seu companheiro. (Alunos 7 e 8, aula 3 do dia 11/03/2019).

[Excerto 6]

Mulher agredida pelo namorado denuncia na delegacia.

Advogada filma agressão e posta tudo nas redes sociais. (Alunos 9 e 10, aula 3 do dia 11/03/2019).

[Excerto 7]

Mulher grava sendo brutalmente agredida por seu ex-namorado e publica na Internet.

Vítima de agressão denunciou na delegacia. (Alunos 11 e 12, aula 3 do dia 11/03/2019).

[Excerto 8]

Advogada grava em smartphone quando foi brutalmente agredida pelo ex-namorado Victor Junqueira. (Aluno 13, aula 3 do dia 11/03/2019).

[Excerto 9]

Filho de ex-prefeito de Anápolis-GO agride namorada e é preso.

Mulher é agredida e posta tudo nas redes sociais. (Alunos 14 e 15, aula 3 do dia 11/03/2019).

As narrativas dos alunos durante essa aula demonstraram que eles vivenciam situações cotidianas de violência contra as mulheres. Alguns descreveram oralmente que já presenciaram cenas e gritos de mulheres sendo agredidas em suas famílias e/ou pelos vizinhos. Segue abaixo os relatos dos alunos

[Excerto 10]

Meu pai sempre chega bêbado em casa e bate na minha mãe.

Meus vizinhos brigam todos os dias e a mulher dá cada grito. (Alunos 10 e 11, aula 3 do dia 11/03/2019)

[Excerto 11]

Esses dias meu vizinho quebrou o computador dele em casa quando estava brigando com sua mulher.

A amiga da minha mãe vai pra minha casa todo domingo à noite com medo de seu marido bêbado bater nela.

(Alunos 17 e 18, aula 3 do dia 11/03/2019)

É importante evidenciar que este pequeno fragmento do texto, abre para questionamentos que se relacionam com a visão dos alunos em relação ao gênero feminino e a visão da sociedade. Neste sentido entendemos que há rupturas, quando a primeira pergunta indaga sobre o que significam essas violências e como elas são vistas por eles. Considera-se que ao analisar este recorte e discutir sobre ele, pode-se revelar a importância do tema, assim como problematizar as discussões a partir de suas interpretações.

Nesse sentido, torna-se importante questionar a representação social da mulher na sociedade, a fim de enfatizar que essas construções sociais podem gerar situações de violência. A partir desses questionamentos os sujeitos podem ponderar como são suas reações diante de fatos expostos como o recorte acima, reações como: amar, ter raiva ou até mesmo ódio. E aqui entendemos como os significados sobre a leitura foram construídos e qual o assunto foi dado mais ênfase. Portanto, acredito que, ao trabalhar com diversas opiniões, tem-se a possibilidade de empreender atividades extremamente ricas para o desenvolvimento de criticidade.

O letramento crítico, de acordo com Andreotti (2008),

ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidade e desigualdade, [...] imaginar de outro modo, envolver-se eticamente com a diferença; e a entender as implicações potenciais de seus pensamentos e ações. (ANDREOTTI, 2008, p. 42)

Essa atividade propõe o letramento crítico em dois aspectos. O primeiro se refere a “expansão da perspectiva” em que os alunos podem explorar a heterogeneidade de sentidos e as formas como esses sentidos se relacionam. Já a segunda sugere a “transformação” em que o aluno pode desconfiar dos sentidos e das formas de como é abordada a notícia, relacionando a suspeita para outros textos expostos em seus cotidianos.

Com isso os alunos poderão ler mais criticamente os textos e terem uma compreensão mais crítica dos processos sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, pode-se perceber que eles poderão

aprender a escutar, não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

Os discentes se sentiram à vontade para expressar seus pensamentos e sentimentos, relataram com clareza como se revoltam quando acontecem atitudes violentas contra qualquer pessoa. Refletiram também a influência da mídia e dos principais sites de comunicação sobre a construção social a respeito da imagem e figura feminina. Os alunos afirmaram, também, que muitas vezes os homens agem de forma agressiva porque foi com esse pensamento que foram criados pelas suas famílias.

3.2.3.4 Quarto encontro

Para a realização desta aula, seguindo a sequência didática, os discentes puderam reconhecer os elementos que estruturam o gênero textual reportagem. Refletiram sobre o que pretendiam alcançar com a leitura *online* e identificaram os elementos predominantes em um site eletrônico jornalístico – hipertexto.

Segundo a definição de hipertexto desenvolvida por Levy (1993),

Tecnicamente o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode, por sua vez, conter uma rede inteira.(LEVY, 1993, p. 33)

De acordo com esse autor o hipertexto proporciona “a possibilidade de conexão simultânea de outras formas de representação como: palavras, imagens, efeitos sonoros” (LEVY, 1993, p. 102). O que foi acessado pelos alunos provocou uma leitura não linear, disponível em rede a partir de informações multimodais, que teve como objetivo uma navegação rápida e intuitiva.

A partir dessa atividade, eles fizeram a interpretação do texto para o reconhecimento da estrutura. Entretanto, foram além da estrutura, refletindo se realmente as mulheres estão protegidas pela lei no Brasil durante o Carnaval,

já que se tratava de uma reportagem sobre o assédio e violência contra mulheres durante o período carnavalesco no país.

A atividade seguiu os mesmos padrões das anteriores com relação à sua elaboração e foi digitada no sistema operacional *Libreoffice*. A princípio, eles deveriam clicar em uma caixa de texto, fazer a leitura e responder às questões interpretativas da reportagem *online*. Eles realizaram a atividade com o auxílio da professora.

A primeira questão se referia aos elementos destaque na primeira página do jornal *online*. Os alunos reconheceram que havia no texto: manchete/título/corpo do texto; imagem; fonte; data; local; a hora; cidade. Na segunda questão, eles retiraram do texto, o título, a manchete, e como era um *hiperlink*, reconheceram outras quatro reportagens vinculadas àquela edição.

Na terceira questão os discentes deveriam identificar as principais atitudes de desrespeito cometidas pelos homens contra as mulheres no período de carnaval. De acordo com o texto, eles citaram: violência moral, verbal, física, psicológica, feminicídio.

Na última questão dessa atividade eles refletiriam, se a lei de fato tem inibido os homens de praticarem crimes de assédio moral ou até mesmo agressão física contra as mulheres no Brasil. Os alunos foram unânimes em reconhecer que a lei não impede os atos de violência, mas ajuda na conscientização das principais implicações àqueles que praticam tais atitudes.

3.2.3.5 Quinto encontro

Para a execução do quinto encontro, os alunos identificaram informações a respeito de um site jornalístico e construíram uma manchete e um *lead* para a imagem disponibilizada (Figura 11, abaixo)

A imagem fornecida insinua que um homem baterá na face de uma mulher que, aparentemente, já fora agredida anteriormente. Essa atividade tinha por objetivo que os alunos pudessem desenvolver a escrita e a produção de enunciados sob a ótica crítica.

As discussões nessa atividade foram sobre o poder do homem diante da mulher e os questionamentos aos alunos foram os seguintes: Você concorda

que o homem deve exercer o domínio sobre a mulher? Como você agiria se presenciasse uma situação de violência doméstica entre seus vizinhos? Como a sociedade entende o papel da mulher hoje em dia?

Ao responder às questões, os alunos já identificaram, através da imagem, que o homem acredita que exerce o poder sobre as mulheres, “pois a sociedade é machista e preconceituosa”, nas palavras dos alunos. Em sua maioria, eles informaram que já presenciaram, sim, violências cometidas contra mulheres, mas não fizeram nada, pois foram orientados a não se intrometer em problemas alheios.

Neste momento, a professora se propôs a não apenas ouvir os alunos sobre a descrição das atividades, mas promover a socialização de suas diferentes interpretações. Eles puderam articular, questionar, desafiar os diferentes, suas experiências pessoais, os níveis de conhecimento e transformar ideias que os envolvem. Gimenez (2006) enfatiza que, em “momentos críticos”, o professor pode identificar “aspectos que poderiam fazer questionamentos, que provocassem desestabilização dos pressupostos e apontassem para alternativas de encaminhamento” (GIMENEZ, 2006, p. 9).

Figura 11 – Imagem fornecida para as produções dos discentes



Fonte: site radiocampanário.com⁴

[Excerto 12]

Manchete: Violência doméstica cresce em Anápolis-GO.

4 A imagem pode ser encontrada em:

<https://www.radiocampanario.com/ultimas/regional/detido-por-violencia-domestica-em-gaviao>.

Lead: Uma jovem de dezoito anos chamada Ana, é agredida pelo namorado. A moça estava dormindo quando foi acordada com socos e tapas. O fato aconteceu no bairro Santo André, na cidade de Anápolis – Goiás. (Alunos 16 e 17, aula 5 do dia 01/04/2019).

[Excerto 13]

Manchete: Cada vez mais atos de violência contra mulheres no Brasil.

Lead: Mulher é assassinada pelo marido que em seguida se matou. Ele teria visto ela conversando com um rapaz e entendeu que ela estava traindo ele. (Aluna 18, aula 5 do dia 01/04/2019).

[Excerto 14]

Manchete: Mulher é agredida pelo ex-namorado e vizinho chama a polícia.

Lead: Mulher é agredida verbalmente e depois fisicamente pelo ex-namorado enquanto voltava de seu trabalho. O vizinho ouviu os gritos e chamou a polícia rapidamente. (Alunas 19 e 20, aula 5 do dia 01/04/2019).

[Excerto 15]

Manchete: Mulher agredida brutalmente

Lead: Uma mulher foi agredida brutalmente pelo ex-namorado e saiu toda machucada de sua casa. Ela denunciou o ex-namorado para a polícia e ele foi preso. (Alunos 20 e 21, aula 5 do dia 01/04/2019).

Como os alunos já estavam familiarizados com o sistema operacional disponível, *libreoffice* eles não demonstraram dificuldades para digitar suas produções. Portanto, quando se observa suas reflexões, é possível perceber o quanto alguns puderam ampliar seus repertórios linguísticos e enriquecer o vocabulário. Por serem alunos de 5º ano, outros demonstraram dificuldades com a falta de domínio da norma culta da língua, considerado um fator que limita a participação mais ativa nas produções e discussões. Alguns alunos fizeram a leitura simplesmente como forma de extrair as informações do texto e não como uma possibilidade de criação e construção de sentido.

Para Monte Mór (2013, p.45), “a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais [...] de percepção social, de construção de sentido, do reconhecimento de outras formas de conhecimento [...]”.

3.2.3.6 Atividade extra

A professora interrompeu as aulas da sequência didática entre o quinto e o sexto encontros, pois o foco e a preocupação principal dos professores das turmas de 5ºs anos durante esse ano de 2019 é com a prova SAEB –Sistema de Avaliação da Educação Básica.

As atividades no laboratório, a partir de então, foram realizadas com o auxílio da ferramenta no *Google Docs* referente à língua portuguesa e à matemática. Para que essas atividades fossem feitas, a professora elaborava um questionário e disponibilizava o link no quadro. Os alunos deveriam copiar em seus cadernos, ainda em sala de aula, e em seguida eram levados ao laboratório de informática.

A professora relatou que tinha o hábito de fazer esse tipo de atividade e acreditava que a mesma preparava os alunos para a prova SAEB. Percebe-se, nesse momento, que diante das cobranças que as professoras de 5º ano sofrem em relação a essa prova, que serve de parâmetro para a análise do índice de desenvolvimento dos alunos da educação básica, o foco é para que a escola se destaque *no ranking* dessa avaliação.

As duas primeiras atividades que seguiram após a ruptura do processo da sequência didática estão disponíveis nos links:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScTycv41DB8zuRLXAcpfD620Z_GZw03-doGB72jCwfnFKYmBg/viewform

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeveYwMdiur_7a_BdGvB1PFjPB2azFlxJ_dKsQ26hKEyVrUw/viewform

3.2.3.7 Sexto encontro

Após algumas conversas e reflexões, a professora entendeu que não poderia deixar de fechar a sequência de atividades, apresentada desde o início do ano aos alunos, até porque os alunos sempre a questionavam sobre “aquelas atividades” do gênero discursivo reportagem e a violência contra as mulheres.

Desde então, ela entendeu que deveria retomar o tema proposto e percebeu que ainda estava faltando a parte principal, que era a criação de uma

reportagem e o compartilhamento entre os alunos. Entretanto, não haveria tempo para a criação de uma reportagem e ela não podia mais fugir do formato determinado e da exigência da prova SAEB. A professora elaborou então um questionário com 9 questões, que fecharam as atividades.

Diferentemente das demais aulas, esta foi elaborada na ferramenta Google Forms⁵ e apresentada aos alunos através de tablets que foram disponibilizados pela SEMED. Segue abaixo a imagem dos alunos realizando a atividade (Figura 12):

Figura 12 – Alunos realizando atividade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O questionário avaliativo referente ao gênero textual reportagem considera o aumento significativo da violência contra mulheres. Esta atividade permitiu o compartilhamento de conteúdo com os alunos, com colaboração, inclusive, em tempo real. Ele serviu para o reconhecimento de como os discentes apropriaram-se dos conteúdos apresentados, como relato a seguir.

3.2.3.8 Relatório do questionário

Participaram do sexto encontro 32 alunos e o objetivo foi o reconhecimento de como os alunos, a partir de trocas com seus pares, desenvolveram práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais. Os

⁵ A atividade apresentada aos alunos se encontra disponível pelo link: https://docs.google.com/forms/d/17UXN2trnoa1JULA1FeUbpla5j3KiiU2UwJzPTqhwnSg/viewform?edit_requested=true#responses. Acesso em 13 Maio 2019.

discentes demonstraram o entendimento e apropriação do exposto nas aulas pela professora regente com segurança e afetividade.

A partir do *link* disponibilizado, os alunos fizeram a leitura da reportagem e responderam às questões, como já relatado anteriormente.


Figura 13 – Imagem de uma aluna durante o sexto encontro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Segue abaixo o questionário com os textos discutidos e os gráficos das respostas dos discentes (Figuras 14 e 15). Na primeira questão, os alunos deveriam identificar o título da reportagem. Apenas dois alunos responderam que a alternativa correta era a terceira, que se referia ao crescimento do aumento de denúncias contra a violência doméstica. Em sua maioria, os alunos responderam que o título da reportagem se referia ao aumento de casos de violência contra a mulher.

Média mensal de casos de violência contra a mulher cresce 24% em um ano



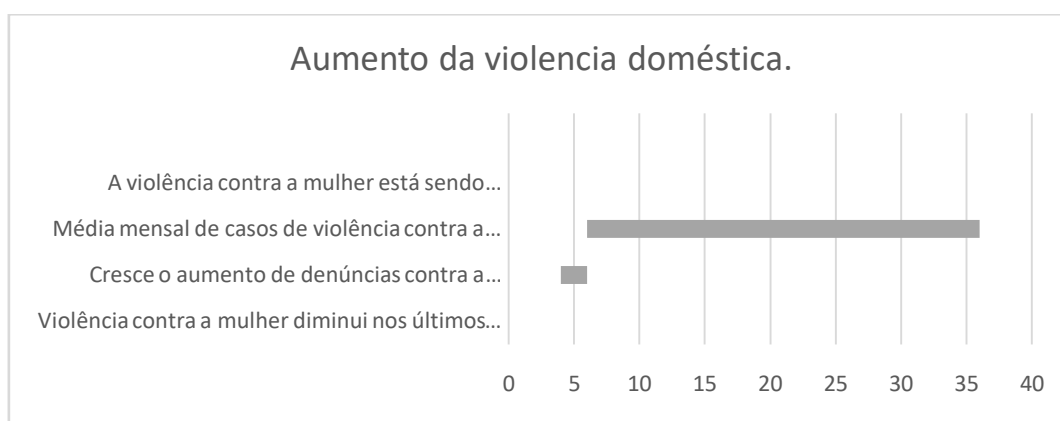
Tentativas de assassinato mais que dobraram. Entidades internacionais alertam para o enfraquecimento de políticas destinadas a esse público. Foto: Antonio Cunha/CB/D.A Press

Oito crimes contra mulheres monitorados pelo Ligue 180 aumentaram em dois anos. Houve uma explosão de violência contra elas entre 2017 e 2018. A média mensal de agressões subiu 24%. Em 2018, 7.634 mulheres foram vítimas todos os meses, ante 6.139, no ano anterior. Os casos de tentativa de feminicídio, por exemplo, mais que dobraram e ultrapassaram sete mil registros. Há 25 anos, o Brasil tenta reverter esse quadro, sem sucesso. Entidades internacionais alertam para o enfraquecimento de políticas públicas para o setor.

Tentativas de feminicídio, violência moral, patrimonial, psicológica, sexual, obstétrica, institucional e tráfico de mulheres dispararam. Os dados fazem parte do balanço, obtido pelo Correio, do canal de denúncias do então Ministério dos Direitos Humanos — agora, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O cenário fica ainda mais grave quando se avalia outras seis violações que entraram no último ano na lista de denúncias do Ligue 180, como ameaça, violência doméstica, familiar, policial, virtual e contra a diversidade religiosa, além de um tópico que aglutina crimes como “outros registros”.

https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2019/02/11/interna_brasil,776992/media-mensal-de-casos-de-violencia-contra-a-mulher-cresce-24-em-um-an.shtml acesso em 22/04/2019.

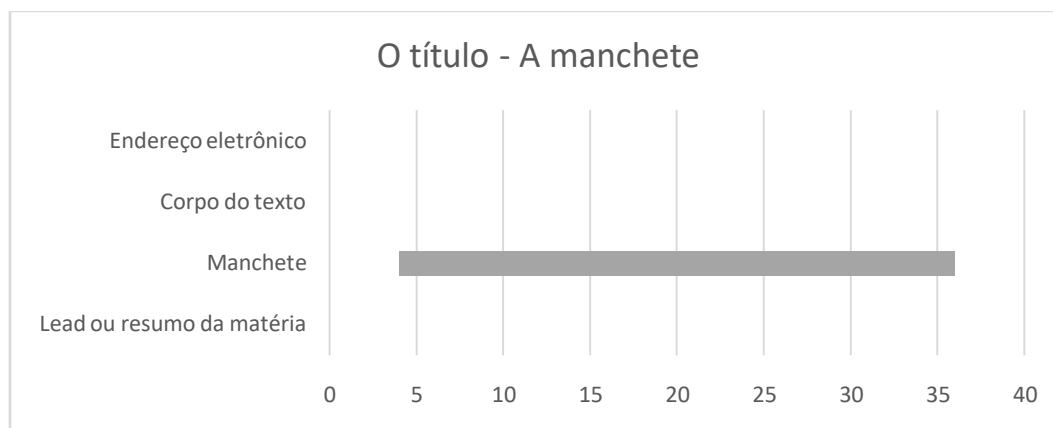
Figura 14 –Respostas à questão sobre o aumento da violência contra a mulher



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A segunda questão se referia a ‘outra’ nomenclatura que o título pode receber. Foram dadas como opções: endereços eletrônicos, corpo do texto, manchete e *lead* ou resumo da matéria. Os alunos foram unânimes em responder que o título de uma reportagem é também reconhecido como uma manchete (Figura 15):

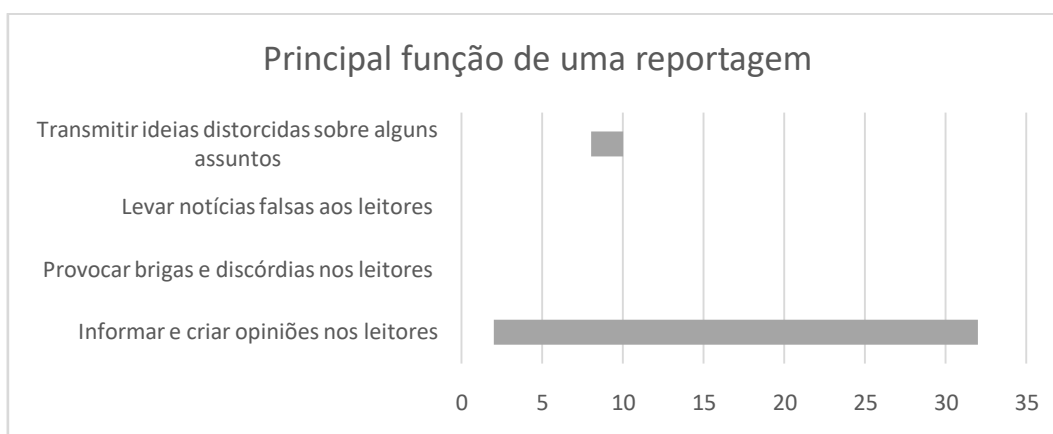
Figura 15 – Respostas à questão sobre o título do texto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A terceira questão mencionava a função principal de uma reportagem. As opções de respostas eram: transmitir ideias sobre alguns assuntos; levar notícias falsas aos leitores; provocar brigas e discórdias nos leitores; informar e criar opiniões nos leitores. Dois alunos responderam que a reportagem tem a função de transmitir ideias distorcidas sobre alguns assuntos. Questionados posteriormente, eles relataram que não prestaram atenção enquanto liam as questões. 30 discentes responderam que uma reportagem tem a função de informar e criar opiniões nos leitores (Figura 16).

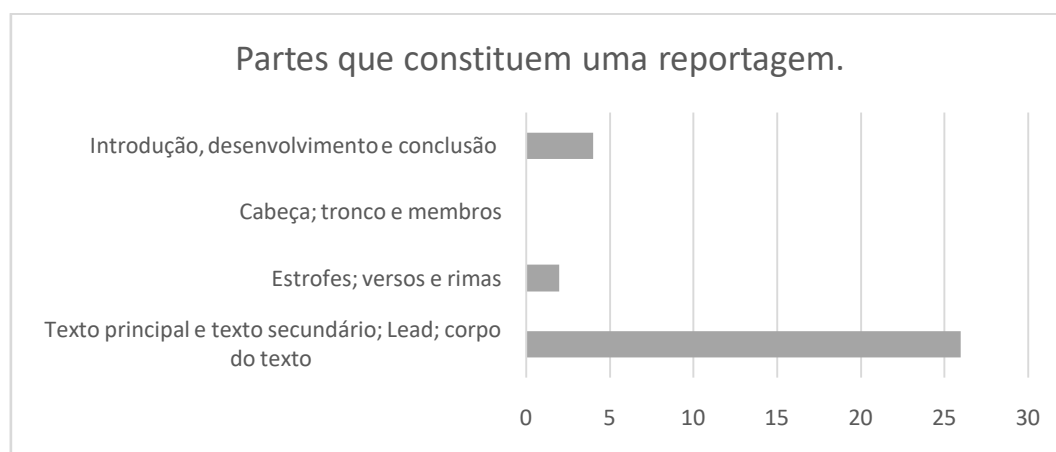
Figura 16 – Respostas à questão sobre a principal função de uma reportagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A quarta pergunta questionava os alunos sobre as partes que constituem uma reportagem. As opções de respostas eram introdução, desenvolvimento e conclusão; cabeça, tronco e membros; estrofes, versos e rimas; texto principal e texto secundário, *lead* e corpo do texto. Quatro alunos responderam que as partes que formam uma reportagem são “introdução, desenvolvimento e conclusão”. Esses relataram que escolheram essa alternativa por terem aprendido assim. Dois alunos marcaram “estrofes, versos e rimas”, e afirmaram que não prestaram atenção na hora da escolha. 26 alunos optaram pela última alternativa, que se referia ao “texto principal e texto secundário, *lead* e corpo do texto” (Figura 17).

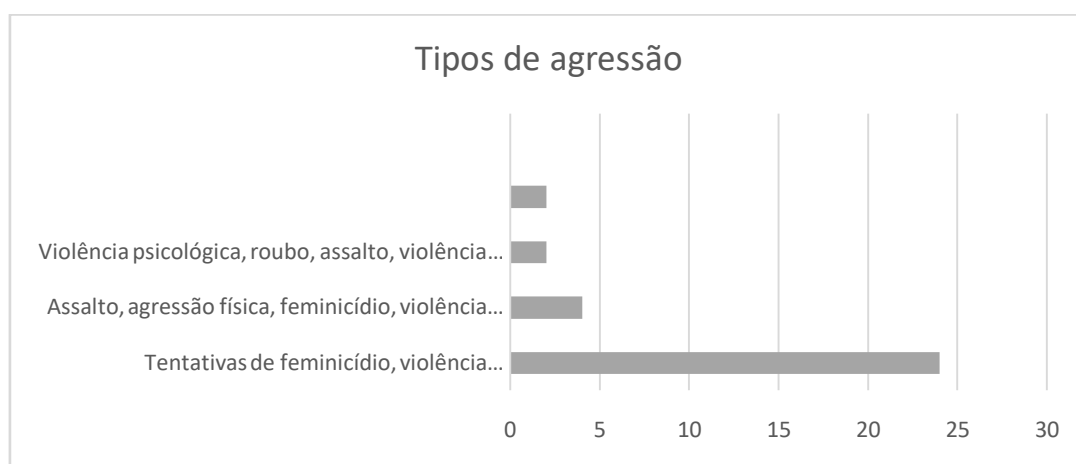
Figura 17 – Resposta à questão sobre as partes que constituem o gênero textual reportagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A quinta questão se referia aos tipos de agressão mais comuns contra as mulheres citadas no texto. Dois alunos responderam que era “tentativa de feminicídio, violência moral e maus tratos”. Outros dois responderam “violência psicológica, roubo, assalto e violência verbal”. Outros quatro alunos responderam “assalto, agressão física, feminicídio e violência sexual”. Os demais 24 alunos disseram que o texto falava sobre “tentativas de feminicídio, violência moral, patrimonial, psicológica, sexual, obstétrica, institucional e tráfico de mulheres”. Os alunos que responderam diferentemente da opção mais citada e considerada pela maioria como a mais adequada e relataram que não prestaram atenção enquanto marcavam suas respostas (Figura 18):

Figura 18 – Resposta à questão sobre os tipos de agressão mais comuns contra mulheres



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

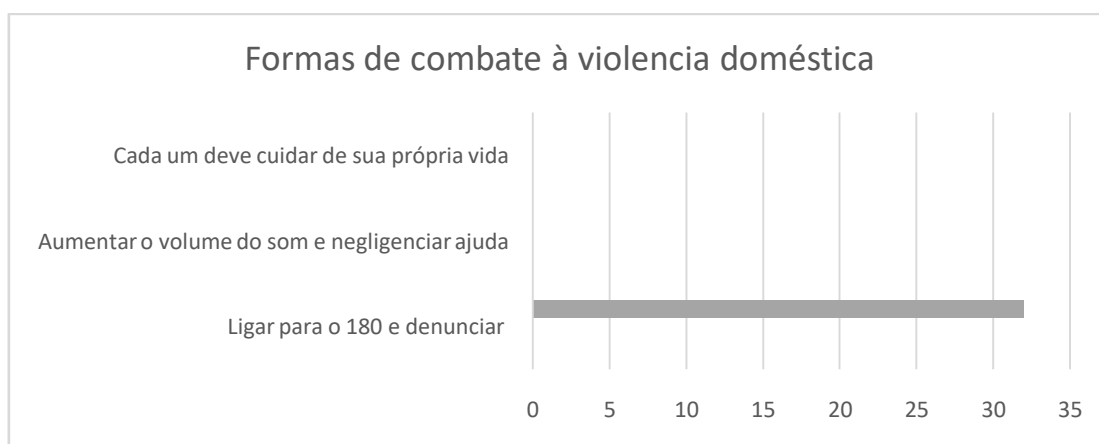
A sexta questão foi respondida a partir interpretação de um cartum sobre violência contra a mulher. Para essa, foi elaborado o seguinte enunciado: “O cartum acima denuncia como as pessoas reagem ao se depararem com atos de violência doméstica, cometidos pelos seus vizinhos. De acordo com o discutido em nossas aulas durante o primeiro semestre desse ano, esse tipo de atitude deve ser combatido. Portanto, quais as formas de combater a violência contra a mulher?”. Todos os alunos responderam que se deve combater a violência doméstica ligando para o número 180 e denunciando.

Figura 19 – Cartum apresentado na Questão 6



Fonte: site humorpolitico.com.br⁶

Figura 20 – Respostas à questão sobre as formas de combate à violência doméstica



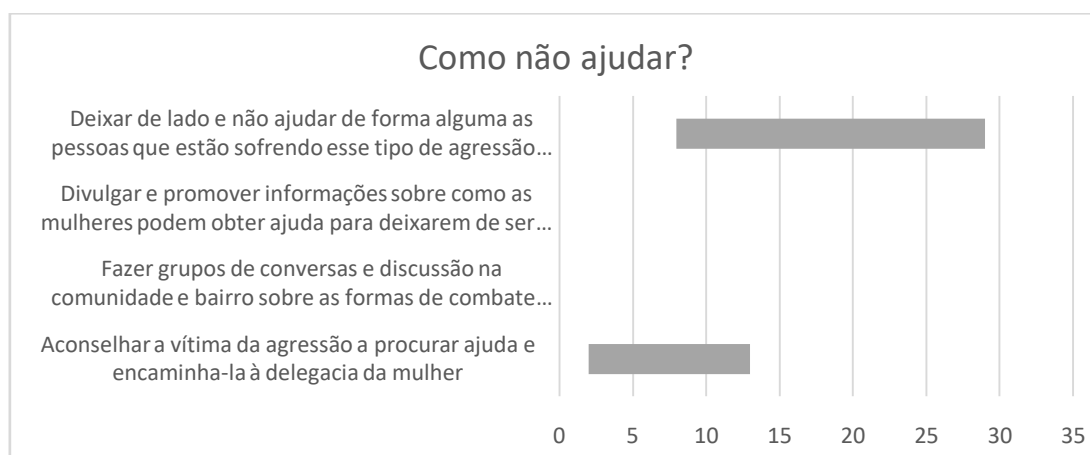
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A sétima questão foi apresentada com uma reflexão seguida de uma pergunta: “Na maioria das vezes, as pessoas não se envolvem nas confusões e problemas do próximo porque se sentem constrangidas ou invasivas. Mas se podemos contribuir de alguma forma, quais não devem ser nossas atitudes para ajudar as famílias a resolverem esse problema, sem chegar a um fator extremo como o feminicídio?”

Nas respostas, 11 alunos relataram que não leram a questão com atenção e marcaram a opção “aconselhar a vítima da agressão a procurar ajuda e encaminhá-la à delegacia da mulher”. Os demais responderam que se deve deixar de lado e não ajudar de forma alguma as pessoas que estão sofrendo esse tipo de agressão e violência, sendo esta a resposta considerada correta. É importante ressaltar e reconhecer que a pergunta não foi elaborada de forma adequada, uma vez que se baseava em uma negativa, ou seja, no que NÃO deveria ser feito, o que certamente contribuiu para a confusão de grande parte dos alunos em suas respostas. Assim, pode-se deduzir, sem sombra de dúvidas, que os 11 alunos que marcaram a última resposta estavam afirmando o que acham que deve ser feito diante da situação apresentada.

⁶ O cartum se encontra disponível no site: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em 22/04/2019.

Figura 21 – Respostas à questão sobre “Como não ajudar os envolvidos em violência doméstica”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A questão de número 8 trouxe uma reflexão mais aprofundada sobre as emoções das mulheres envolvidas na violência doméstica. Os alunos, a partir da leitura da imagem (Figura 22), deveriam responder à questão: “Imagine que esta mulher, sem poder falar, esteja gritando por dentro a seguinte frase: ‘Por favor! Pare com isso! Eu não aguento mais esse sofrimento que você me causa!’. A frase expressa o sentimento de?”.

Figura 22 – Imagem apresentada na Questão 8

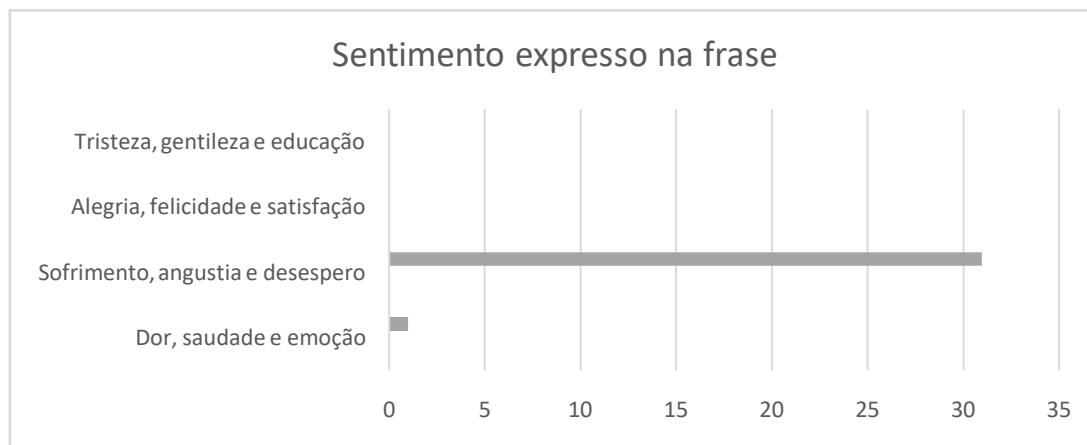


Fonte: O site: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/violencia-domestica.html?qview=11048238>⁷

⁷ A imagem se encontra disponível no site: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/violencia-domestica.html?qview=11048238>. Acesso em 22/04/2019.

Apenas um aluno respondeu que o sentimento expresso na frase era de “dor, saudade e emoção”. Os outros 31 marcaram que era “sofrimento, angústia e desespero”.

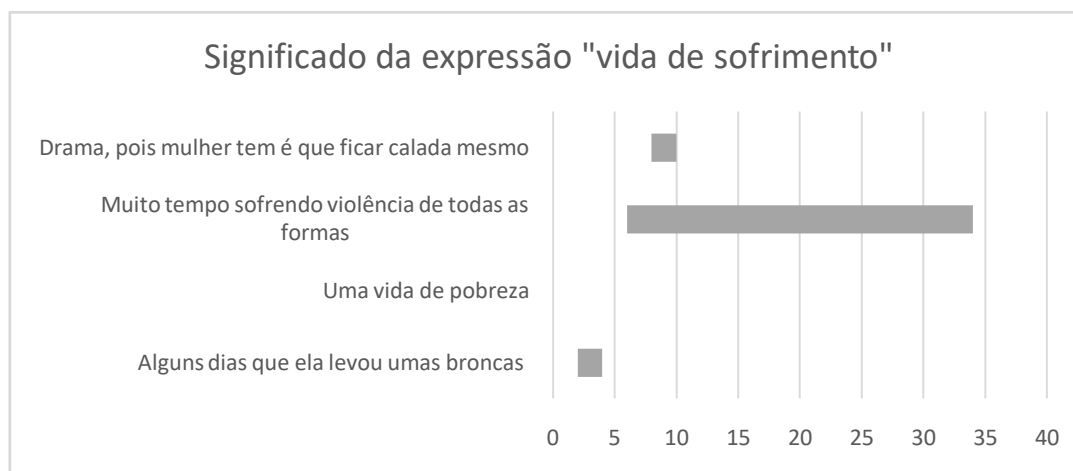
Figura 23 – Respostas à questão sobre o sentimento expresso na frase



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A questão nove fazia o seguinte questionamento: “Se esta mulher estivesse dizendo assim: ‘Hoje é o meu fim, sei que não aguentarei mais essa vida de sofrimento’. A expressão ‘vida de sofrimento’, representa:”

Figura 24 – Respostas à questão sobre o significado da expressão “vida de sofrimento”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É importante destacar que mesmo diante das discussões e reflexões sobre a importância de se combater a violência doméstica, dois alunos responderam que se tratava de “drama” por parte das mulheres, pois “mulher tem é que ficar calada mesmo”. E outros dois marcaram a opção que se referia há alguns dias que ela levou umas broncas. Tais posicionamentos confirmam que essa forma de pensar ainda persiste em alguns alunos e estes

demonstravam incapacidade de romper com esse tipo de pensamento machista e misógino, certamente por assimilarem discursos desse tipo presentes na sociedade em que vivem.

A seguir será demonstrada a análise qualitativa dos dados levantados a partir desse instrumento.

3.2.3.9 Análise qualitativa do questionário aplicado no sexto encontro

A princípio, como fora citado anteriormente, de acordo com a sequência de atividades, eles fariam a construção de uma reportagem, como demonstrado no quadro abaixo, recorte do quadro 2.

Quadro 6 – Recorte do quadro 2 - Aula 06 – Produção de uma reportagem

Aula	Tema	Objetivo	Passos
06	A produção de uma reportagem	Produzir uma reportagem, reconhecendo os principais elementos que constituem esse gênero textual discursivo; Realizar buscas em ambientes digitais de forma segura e autônoma; colaborar com seus pares a partir de trocas e compartilhamento de seus textos e produções.	Desenvolvimento da escrita através da construção de uma reportagem; Promoção das competências necessárias para a navegação em ambientes digitais; Colaboração entre os pares com a possibilidade de compartilhamento de suas produções textuais.

Essa sequência de atividades foi interrompida e a professora para não deixar os alunos ansiosos e para que de alguma forma, as atividades demonstrassem ligação com o que fora proposto inicialmente, decidiu de forma improvisadamente, devido ao tempo disponível, criar uma atividade na plataforma *Google Forms*. A professora organizou então um questionário, que seria para não fugir do padrão dos anteriores elaborados por ela e que contemplam o perfil da prova SAEB.

Como demonstrado no tópico anterior que se refere ao sexto encontro, o questionário é bem objetivo, com questões fechadas, o que impediu de certa forma, uma produção de enunciados mais críticos e reflexivos dos discentes. Isso não quer dizer que eles não refletiram sobre os textos apresentados, mas implica reconhecer que eles não puderam participar de forma colaborativa e de fato não houve a troca e o compartilhamento de suas produções textuais.

Apesar de o questionário trazer o tema “Violência doméstica”, considerado contextualizado e com a preocupação da professora em estar atenta à escolha da linguagem apresentada nas questões, acredito que ele tenha limitado a ação crítica, reflexiva e situada dos alunos em seus contextos históricos.

Nesse sentido Sabota (2017, p. 222) assegura que “mais que formar para o uso de TDIC, oferecendo um conjunto de atividades preparadas para serem utilizadas em sala de aula”, os alunos deveriam ter a oportunidade de transformação de suas realidades, amparados por esses recursos na busca de construir um contexto que pelo menos respeite suas diferentes formas de pensar e ver o mundo.

Em uma posição crítica pode-se promover empoderamento ao sujeito e durante as aulas os alunos deveriam ser motivados a desenvolverem atividades de forma participativa e ativa, considerando o lugar em que estão inseridos no processo de construção de uma sociedade. Para isso é necessário a integralização das tecnologias digitais no contexto educacional tendo em vista o processo de formação e constituição social (MATTOS, 2014).

Essa atividade teve como objetivo que os alunos lessem os textos e respondessem questões relativas a eles, no entanto eles localizavam as informações explícitas como o título, a função principal de uma manchete, suas partes constituintes. Apresentou também alguns textos multimodais, que estão presentes nas atividades cotidianas das crianças e que muitas vezes não são trabalhados na escola, que em suma considera o letramento como um fenômeno puramente linguístico e desconsidera suas implicações políticas e sociais.

Percebo que mesmo que a professora tenha encontrado dificuldade com a execução da sequência de atividades, ela demonstra vontade de responder aos questionamentos e interesses dos alunos. Houve a abertura por parte dela,

para a possibilidade de executar aulas, consideradas “inovadoras” àquela turma e demonstrou que sempre está em busca de despertar e mostrar aos sujeitos, mesmo que em curto espaço de tempo, as diferentes possibilidades que são oferecidas pelos recursos digitais.

Merece destaque, que esse trabalho com a turma de 5º Ano, pode ser considerado limitado quando não há abertura para utilização da internet pelos alunos no contraturno ou até mesmo a proibição do uso de celulares em sala de aula. Essa limitação é reforçada através de um regimento interno exposto na secretária da escola.

Após a aplicação dessa atividade, a professora apresentou sua avaliação positiva com relação à proposta de se trabalhar a partir de uma sequência organizada de atividades. Conforme seu relato abaixo

[Excerto 16] Acredito que com essas atividades programadas e organizadas, mesmo havendo essa quebra da sequência de atividades, eles se mostraram mais interessados e motivados para a aula no laboratório de informática, fato que não acontecia nos dias comuns de aulas no espaço, quando eles sempre pediam para irem ao banheiro ou beber água. Outro ponto positivo que destaco, é que eles demonstraram muito interesse pelo tema, “violência doméstica”, que sempre relatavam e algumas vezes traziam até recortes de jornais impressos que tinham acesso, até mesmo em outras aulas. Realmente esse assunto ficou gravado na cabecinha deles. (Transcrição do questionário destinado à professora regente. Apêndice C)

Ao observar e analisar as aulas aplicadas pela professora regente, reconheço que mesmo que o processo de construção de uma reportagem sendo interrompido, ela compreende que as práticas de leitura e escrita no computador e na internet contribuem para a formação dos alunos como protagonistas no universo digital. Ela reconhece a importância das práticas dos letramentos e evidencia o letramento digital como sendo um importante aliado no processo de alfabetizar, relacionado aos multiletramentos.

[Excerto 17] Percebo que nos dias atuais, nós professores devemos nos preocupar muito com o letramento digital de nossos alunos. Isso implica diretamente na escolha do que se vai usar e

principalmente ter conhecimento sobre isso, o que poderá facilitar e garantir a efetivação do trabalho pedagógico. Infelizmente aqui na escola, nosso trabalho se torna limitado, por causa da quantidade de projetos e também a importância dada à prova SAEB nesse período. Mesmo assim, acredito muito que quando eles têm possibilidade de pesquisar, selecionar uma imagem, poder refletir sobre ela, poder criar um enunciado e selecionar suas ideias, isso pra mim, já pode ser considerado de grande valia nesse processo de construção de conhecimento.

(Transcrição do questionário destinado à professora regente. Apêndice C)

Apesar da disposição da professora para práticas consideradas inovadoras, diante de seus relatos e das observações de suas aulas, podemos constatar que ao trabalhar a leitura e a interpretação de texto, seu planejamento está voltado para a concepção de letramento digital ancorado na escrita. Nesse sentido a sugestão é que a docente participante da pesquisa, ampliasse a leitura e escrita dos alunos, utilizando os dispositivos digitais, explorando cada vez mais as multissensuais, nas situações comunicativas dos dias atuais. A esse respeito Kleiman (2014, p. 82)

os significados sociais de diferentes formas verbais e não verbais [...] e os modos em que são intencionalmente combinados para ressoar e construir outros significados [...] não são levados em conta na interpretação do texto multimodal e de seus variados suportes, apesar de a imagem estar ocupando, suplantando, até, a palavra escrita em muitas situações comunicativas de diversas instituições letradas.

Outro fator que deve ser evidenciado é o fato de a escola ter grande preocupação com a avaliação SAEB, que se trata de uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e destinada a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como a professores, visando ao aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (PESTANA, 1998).

Como o foco principal era o de preparar para a realização da prova SAEB no final do ano, a escola pesquisada demonstra assim, a não

preocupação com o letramento digital de seus alunos, quando não prioriza a leitura fluente e proficientemente de muitos gêneros textuais, entre os quais podemos citar textos não-contínuos, como gráficos, tabelas e formulários, infográficos, compreensão de imagens, estímulos verbais e não-verbais como tirinhas, propagandas, por exemplo. Nesse sentido, vemos um movimento inverso e a contribuição para “um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades” (Soares, 2010, p. 86)

É importante destacar que as avaliações externas que servem de base para o ranqueamento das escolas no Brasil, têm foco diferente nos países como Estados Unidos e França, por exemplo. No entanto, de acordo com Magda Soares (2010, p. 86), “os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola”.

É de extrema importância e necessidade que as avaliações para averiguar o nível de letramento dos alunos, busquem desenvolver o domínio das tecnologias, integração das modalidades a fim de construir sentidos, acesso e a avaliação das informações. Se nossas escolas assim o fizessem, poderíamos preparar os discentes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo, desprendendo assim do foco de uma preparação para simplesmente dar respostas às avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de todas as etapas da presente pesquisa, relembro os passos seguidos para sua construção, que permitiu a ampliação da visão e a análise do processo didático-pedagógico com relação ao fenômeno estudado, ou seja, o letramento digital em sua vertente crítica, envolvendo o uso do computador e da internet. Consideramos nesse sentido as linguagens e os gêneros que daí emergem com a percepção da realidade e os desafios apresentados e vivenciados.

No início de minha caminhada me deparei com o poema de Kate M. Chong intitulado “O que é letramento” em um dos livros de Magda Soares. Esse poema despertou em mim um grande interesse a respeito dessa palavra, a saber “letramento” que parecia superar a ideia de compreender a leitura e escrita simplesmente como regras gramaticais. Palavra que me fez enxergar possibilidades de reconhecimento de como as pessoas poderiam fazer leituras críticas e reflexivas do tempo histórico e ambientes em que vivem nos quais vivenciam suas práticas sociais.

Mais adiante, quando observei a crescente utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação, na chamada “era do Conhecimento”, entendi a importância e necessidade de estudar sobre o letramento digital em sua vertente crítica, a fim de reconhecer se as práticas pedagógicas atuais, utilizam dos dispositivos digitais para alcançarem maior proficiências em práticas de leitura e escrita.

Após pensar estes dois universos em diálogo, letramentos e TDCI, cheguei ao tema central do meu mestrado, Letramento Digital Crítico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, realidade e desafios.

Antes de iniciar o trabalho de campo, fiz uma revisão da literatura e o levantamento de autores e estudos sobre letramento digital em sua vertente crítica. Percebi que ainda são poucos os estudos sobre o tema no Brasil, indicando assim para que possa ser considerado recente e que precisa de mais investigação ainda.

Em seguida na análise documental, observei o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada no que se refere à utilização de ferramentas digitais na perspectiva do letramento digital crítico. Encontrei indícios que evidenciavam a importância da temática que pode ser empregado em conjunto com propostas didáticas inovadoras.

Na coleta dos dados, optei por observar a dinâmica da sala de aula e a interação dos alunos com a professora, entendo que assim pude evitar iniciativas e práticas isoladas. Em um primeiro momento fiz o levantamento através de observações, que foram relatadas em meu diário de campo. Em seguida, a partir das observações e conversas com os envolvidos no contexto educacional, elaborei alguns questionários destinados à equipe gestora, professora e alunos, para o conhecimento das condições de aulas envolvendo os dispositivos digitais.

Acredito que o fato de estar presente na sala de aula e poder observar sua dinâmica, fez com que eu pudesse compreender o espaço e como acontecem os diálogos, as trocas de informações, o processo de aprendizagem e as possíveis mudanças no percurso, quando algo não se apresenta favorável.

Também fiz análise do contexto físico, a fim de reconhecer as condições físicas e materiais disponíveis na escola para o desenvolvimento do letramento

digital. Nesse momento pude constatar que a escola apresenta condições básicas para o desenvolvimento de práticas letradas e multiletradas. A escola dispõe de um laboratório de informática, com acesso a internet em rede; sala multimídia com lousa digital e rede Wi-Fi.

Apesar do número de computadores serem limitados uma máquina para cada dois até três alunos, as condições presentes indicam possibilidades de professores poderem desenvolver variadas propostas de atividades envolvendo as práticas letradas. Nesse sentido vale ressaltar que algumas escolas estão construindo, cada vez mais, novos e prósperos modelos educacionais e muitas vezes nem sempre são as mais equipadas.

Com relação a como são apresentadas e trabalhadas as práticas de letramento digital crítico com a turma de 5º ano na escola pesquisada, a fim de atingir os objetivos aqui propostos, em primeiro lugar fiz o levantamento de algumas questões norteadoras entre elas destacam-se:

- A escola pesquisada preocupa-se com a disponibilização de práticas cada vez mais diversificadas de letramentos com o envolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)?
- Quais práticas de letramento digital podem ser observadas, no trabalho docente com alunos de 5º ano?
- Qual o lugar da crítica na mobilização das habilidades de letramentos digitais por estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais?

Com o objetivo de se conhecer as experiências que aconteciam em sala de aula, elaborei um questionário destinado aos estudantes, a fim de identificar a relação dos discentes com o universo digital, suas práticas letradas digitais. A partir do levantamento das informações pude constatar que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos alunos, fora da escola, o que confirma a presença das tecnologias de forma abrangente na sociedade atual. De acordo com as informações coletadas, fica evidente que eles de posse das tecnologias, fazem a exploração de diversas ferramentas, recursos e gêneros, mas suas prioridades são dadas as redes sociais.

Com relação aos recursos digitais explorados em sala de aula, eles afirmaram que acontecem de forma esporádica com frequência quinzenal e/ou mensal. Além disso alguns alunos relataram que quando realizam as pesquisas, essas são feitas muitas vezes sem orientação, o que não contribui para o fortalecimento do letramento digital escolar dos alunos.

Nesse sentido, de início pude perceber que as potencialidades do computador e internet são utilizadas para pesquisas e a realização da prova SAEB, além de exposição de conteúdos em slides.

Foi a partir de então, em conversa com a professora, que se mostrou muito preocupada com as aulas que deveriam acontecer no laboratório de informática, que fiz, seguindo as observações da rotina das aulas e de acordo com suas sugestões, um sequência de atividades didático-pedagógica, tendo em vista as práticas letradas digitais que envolvessem o letramento crítico e um gênero digital, neste caso, uma reportagem.

Minha percepção foi a de que as práticas e os eventos de letramento digitais no contexto educacional devem ser planejadas, utilizando as metodologias e estratégias de ensino e o professor deve promover a mediação da formação e desenvolver o conhecimento nos estudantes.

A sequência de atividades didático-pedagógicas, teve como objetivo principal, que os alunos fizessem uso dos dispositivos digitais na escola, a fim desenvolverem a leitura e escrita em ambientes digitais. Para isso deveriam ter conhecimento do gênero digital reportagem, e no final das aulas pudessem criar uma reportagem relacionada ao tema “violência doméstica”.

A sequência propôs atividades de agência de letramento, ou seja, a capacidade de atuar, intervir e operar no mundo social apropriando-se de algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, cujas ações no mundo afetam outros sujeitos. Nesse sentido o cerne da sequência didático-pedagógica foi dado na importância do tema “violência doméstica” e sugeriu que fosse levantado questionamentos, possibilidades de expressão dos pensamentos e reflexão sobre seus contextos de vida, a sequência didático-pedagógica evidenciou a preocupação de atuação nesses contextos vivenciados pelos alunos, que se mostraram muito interessados com o tema.

Outro ponto forte da sequência foi a sugestão da criação, no final das atividades, de uma reportagem. Nesse momento os estudantes seriam os

autores e poderiam inserir em seus textos imagens, falas, pensamentos, edição de vídeos, para enriquecimento dos trabalhos. Entretanto, a sequência de atividades foi interrompida pela professora regente, que seguiu as orientações da equipe gestora e passou a trabalhar a preparação dos alunos para a prova SAEB.

É importante destacar que as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, são ferramentas que favorecem o ambiente escolar por serem atrativas para as crianças e os jovens. Elas provocam mudanças nas formas de interagir e informar e no contexto escolar oferecem diversificadas possibilidades de construção de sentido e conhecimento.

Diante desse cenário, percebi que o desafio da escola é enorme, uma vez que esta instituição social lida diretamente com saberes diversos intermediados por profissionais e aprendizes em constante interação com as tecnologias digitais.

Essa pesquisa possibilitou a compreensão de que antes e até mesmo durante o processo de aplicação da sequência didático-pedagógicas, a maioria das aulas no laboratório de informática, eram desenvolvidas a partir de interpretação de texto e pesquisas *online* de forma descontextualizadas, além de práticas digitais ainda muito pontuais, reduzidas e que não aproveitam as experiências prévias dos alunos com as TDIC.

Nesse sentido o presente estudo demonstrou que o desenvolvimento do letramento digital crítico na presente escola, está condicionado a diversos fatores, quando se propõe o desenvolvimento de práticas digitais, a fim de se alcançar o reconhecimento das mudanças nas formas de comunicação com o objetivo de responder efetivamente as linguagens contemporâneas.

A utilização em ascensão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem provocado profundas mudanças nas relações sociais, as quais se refletem nos modelos de educação vigentes, por meio de uma avalanche de informações e conhecimentos que provocam e ao mesmo tempo são resultados de diferentes formas de ensinar e aprender. Os resultados apontam para a necessidade de reforçar, junto aos envolvidos diretamente no contexto educacional, o potencial das ferramentas digitais como instrumento de formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e político na sociedade, princípio fundamental do letramento digital crítico. Essa

necessidade se dá pela presença, na escola, de práticas letradas digitais ainda iniciantes e pontuais, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação dos estudantes, bem como da pouca abertura para práticas sociodiscursivas, além de pouco estímulo e incentivo para o trabalho colaborativo utilizando das tecnologias digitais.

Diante de tais apontamentos percebo que pensar as questões do letramento digital crítico é um grande desafio para nós, educadores. Dentre os quais, destaco a necessidade de validar as práticas de leitura e escrita fora da escola e a necessidade de implantar políticas públicas a fim de promover avaliações que verifiquem o nível de letramento digital dos alunos, quando se torna evidente que o acesso a tecnologias digitais não é suficiente para o desenvolvimento do letramento digital crítico nos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. **Global citizenship in the English language classroom**. British Council, p. 40-47, 2008.

ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do gênero chat aberto. In ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (ORGS.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 20 Julho 2019.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BIESTA, G. From Critique to Deconstruction: Derrida as a critical philosopher. *In*: PETERS, M.A.; BIESTA, G. (Eds) **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. New York: Peter Lang Publishing, 2009.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. **Informática e educação matemática**. 3.ed. São Paulo: Autentica, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2019.

_____. **Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas: IEL/Unicamp, 2007.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/NY: Routledge, 2006.

Coll, C., & Rodrigues Illera, J. L. (2010). Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. *In*: C. Coll & C. Monereo (orgs.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (N. Freitas, Trad., pp. 289-310). Porto Alegre: Artmed.

CORRÊA, M. L. G. Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 2018. p. 108-125.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. 2012. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FESTINO, C. G. Dalit Women. **Life Narratives and Literature as Experience**. Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 37, n. 1, p. 25-36, Jan.-Mar., 2015.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista Educação. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

FREEBODY, P. Critical Literacy Education: on living with “innocents language”. In: STREET B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, volume 2: Literacy: 2008, p. 107-118.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n^o 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017>. Acesso em 20 fev. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIMENEZ, T.; SERAFIM, Jucenir ; SALLES, Michele ; ALONSO, Talitha . **Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro**. Linguagem & Ensino (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, p. 251-266, 2006

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10ª Edição – Rio de Janeiro: Record, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

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

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
Kleiman (2014, p. 82)

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2008.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus Editora. 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.) **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Maidenhead and new York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C. & SNYDER, I. with Green, B. **Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, learning and new technology in schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2010.

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171-191

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (orgs). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Engaging the global by resituating the local. In: ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York e London: Routledge, 2012.

MENEZES, Vera Lúcia. **Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual**. UFMG, 2010.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MONTE-MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 20ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.(Coleção Papirus Educação)

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, n.66, v.1, p.60-92, 1996.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: Acessado em: 02/06/2019.

PENNYCOOK 2001, 2004, 2006

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York; London: Routledge, 2001. 224 p.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

Perrenoud, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2011. p. 13-24.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação) p. 13-24. PEREIRA, 2005

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESTANA, M.I. **O sistema de avaliação brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF. v. 79, n. 191, 1998.

RIBEIRO, A.L. (2010). **O papel da escola básica como agência promotora do letramento digital**. Revista E-hum, vol.3, n.1.

RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO, Júlio César. “Tia, eu já escrevi o site no „rotmeio“. Agora é só apertar o enter?” O endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 165-178.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. **Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFRGS, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SABOTA, Barbra. O uso crítico das tecnologias digitais e a formação do professor de inglês. In: Assis, Eleone F. **Caminhos para a Educação linguística**. Campinas; Pontes, 2017, p. 207-224.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) difital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <<http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SILVA, Helena *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SOUZA, Socorro Claudia Tavares de. As formas de interação na Internet e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 196-204.

SOARES, M.B. **Ler, verbo intransitivo**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm>> Acesso em: março de 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4º ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

UNESCO. (2009). **Policy Guidelines in inclusion un education**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> acesso em 24 de julho de 2019.

XAVIER, Antonio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em : < <http://www.ufpe/nehete/artios/Letramento%20digital%20ensino.pdf> > Acesso em : 22 nov.2019.

ZACCHI, V. J. Dimensões Críticas no Uso de Jogos Digitais. *In*: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

APÊNDICES

Apendice A –Questionário 1 – contexto físico (diagnóstico) das condições de infraestrutura digital da escola.

QUESTIONÁRIO (CONTEXTO FÍSICO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
MESTRANDA: NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA
ORIENTADOR: PROF. Dr. ARIIVALDO LOPES PEREIRA
QUESTIONÁRIO DIRIGIDO
AO DIRETOR (CONTEXTO FÍSICO)

QUES

QUESTIONÁRIO (CONTEXTO FÍSICO)

Prezado(a) Sr.(a), solicito a V. Sa. o preenchimento deste questionário que tem como objetivo recolher informações relacionadas ao projeto Letramento digital crítico no Ensino Fundamental: realidade e desafios. As informações colhidas subsidiarão a produção de uma dissertação no Programa de PósGraduação Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Esclarecemos que o pesquisador se compromete a preservar a privacidade dos participantes, sendo a divulgação das informações realizada de forma anônima e os originais serão mantidos sob a responsabilidade do Sr. Nayra Neri C. Rocha. Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

LI: Laboratório Informática

NOME: _____ IDADE:
_____FORMAÇÃO _____ (CURSO):
_____TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COMO GESTOR:

1. A escola dispõe de Sala ou Laboratório de Informática?

 Sim Não

Em caso de resposta positiva à questão anterior, responda às questões 2 a 21, relativas à estrutura e funcionamento do Laboratório de Informática:

2. Há quantos computadores disponíveis? _____

3. Os computadores são dotados de kits multimídia?

 Sim, todos. Não Alguns

4. Informe que outros equipamentos estão disponíveis no LI, conforme perguntado abaixo:

3.1 Servidor de rede? Sim Não3.2 Roteador Wireless? Sim Não3.3 Impressora? Sim Não

3.3.1 Trata-se de impressora multifuncional? () Sim () Não

3.3.2 Há quantas impressoras disponíveis? _____

5. Qual a origem dos computadores?

() Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO);

() Programa do Governo Estadual;

() Doação de Instituição Privada;

() Aquisição realizada pela escola.

6. Em relação à internet, responda:

6.1 Todos os computadores dispõem de acesso?

() Sim () Não

6.2 A conexão é do tipo Banda Larga?

() Sim () Não

6.3 A disponibilidade do acesso é contínua?

() Sim () Não

6.4 Os usuários (docentes e alunos) podem acessá-la de seus laptops, tablets e celulares, ou seja, o serviço Wi-Fi funciona?

() Sim () Não

6.5 Há restrições de acesso a alguns sites e redes sociais?

() Sim () Não

7. Quem realiza a manutenção dos equipamentos?

() Técnicos da Assistência Autorizada das empresas fornecedoras dos equipamentos;

() Técnicos enviados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria de Municipal da Educação (SME);

() Técnicos contratados pela própria escola;

() Outros: _____

8. O serviço de manutenção/suporte técnico de que trata a questão anterior costuma ser rápido e eficaz?

() Sim, é rápido e eficaz, o que permite condições adequadas de utilização do espaço continuamente.

() O atendimento é rápido, mas não é eficaz, pois nem sempre soluciona os problemas apresentados pelos equipamentos.

O atendimento embora seja eficaz, todavia, é muito moroso, deixando equipamentos parados por longos períodos.

Não, o atendimento não é nem rápido nem eficaz.

9. Qual é a capacidade de atendimento simultâneo do LI?

Resposta: _____ alunos

10. Há funcionário(s) responsável(is) pelo LI e que acompanha docentes e alunos nos momentos de utilização do espaço?

Sim, em todos os turnos.

Sim, mas não em todos os turnos. Especificar: _____

11. Considerando a resposta à questão anterior, informe: o(s) funcionário(s) responsável(is) pelo setor possui(em) formação específica?

Sim, todos.

Apenas alguns.

Não.

12. Os alunos auxiliam na utilização do LI, sob a forma de monitoria?

Sim Não

13. Há agendamento para utilização do LI pelos docentes em atividades curriculares?

Sim Não

14. Há controle de uso efetivo do LI pelos docentes? (assinalar apenas uma alternativa)

Sim, a cada utilização são registrados o nome do(a) professor(a) e a disciplina;

Sim, a cada utilização são registrados o nome do(a) professor(a), a disciplina e a turma e/ou série);

Sim, a cada utilização são registrados o nome do(a) professor(a), a disciplina, a turma e/ou série, o tipo de atividade realizada, etc.

15. É permitida a utilização do LI pelos alunos sem acompanhamento docente? (assinalar apenas uma alternativa)

Sim, os alunos podem utilizar o espaço, mas apenas no próprio turno em que estudam, em casa de falta de professor;

Sim, os alunos podem utilizar o espaço, em turno diferente àquele em que estudam, sem necessidade de agendamento prévio.

Sim, os alunos podem utilizar o espaço, em turno diferente àquele em que estudam, mas mediante agendamento prévio.

Não, os alunos só podem utilizar o espaço acompanhados de um docente.

16. A escola realiza levantamento estatístico periódico relativo à utilização do LI? (assinalar apenas uma alternativa)

Sim, mas o levantamento refere-se apenas o uso do espaço pelos docentes.

Sim, mas o levantamento refere-se apenas ao uso do espaço pelos alunos.

Sim, o levantamento envolve a utilização do espaço tanto por professores quanto por alunos.

Não, essa não é uma prática da escola.

17. Em caso de resposta positiva à questão anterior, informe qual é a finalidade desse procedimento: (assinalar apenas uma alternativa)

Divulgação dos índices de utilização do espaço como forma de valorização dos que o utilizam e incentivo aos que ainda não o utilizam ou o fazem raramente;

Realização de intervenções administrativas e pedagógicas por parte da direção e da supervisão junto aos docentes;

As duas alternativas anteriores estão corretas.

18. De modo geral, você considera que o LI apresenta as condições básicas para o atendimento das necessidades das clientelas discente e docente?

Sim Não

19. Sem desconsiderar a sua resposta à questão anterior, é comum professores e/ou alunos reclamarem das condições do LI?

Sim, com frequência.

Sim, mas raramente.

Não, isso nunca ocorreu.

20. Em caso de resposta positiva à questão anterior, qual(is) é(são) o(s) principal(is) motivo(s) das reclamações? (Nesta questão, mais de uma alternativa poderá ser assinalada)

Condições inadequadas/desfavoráveis do espaço físico;

Os equipamentos são insuficientes para a demanda da escola;

Defeito recorrente nos equipamentos;

A conexão à Internet é lenta e/ou apresenta quedas constantes.

21. Para a Direção da escola, qual é a função do LI no processo de formação dos alunos?

22. De qual(is) outro(s) espaço(s) e recurso(s) a escola dispõe para favorecer o letramento digital aos alunos?

- () Sala multimídia
 () Lousa digital
 () Projetor de imagem
 () Tablets

Muito obrigada por sua colaboração!

Apêndice B – Questionário destinado aos alunos

Questionário 2 (Estudantes)

CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
 Orientador: Prof. Dr. Arioaldo Lopes Pereira
 Mestranda: Nayra Neri Carneiro Rocha

Pesquisa realizada na Escola de Ensino Fundamental na zona urbana do município de Anápolis- Go, dirigida aos alunos do 5º ano D no turno vespertino, turma composta por trinta e quatro alunos.

I - Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

II - Qual o seu nível de conhecimento de informática? (Pode marcar mais de uma alternativa).

- () nunca fiz uso do computador

- () faço uso do computador, para acessar jogos e redes sociais
- () faço uso do computador para acessar *sites* informativos e blogs
- () faço uso do computador para assistir filmes e séries

III - Já utilizou o computador de sua escola como recurso pedagógico, com a ajuda de um professor?

- () sim () Não

IV - Em que lugar você costuma utilizar computador com acesso à internet?

- () em casa
- () na escola
- () em *Lan House*
- () através do celular

V - Que tipo de site, rede social e/ou aplicativo de mensagens, você mais acessa?

- () whatsApp
- () Skype
- () Snapchat
- () Facebook messenger
- () outros

VI - Como você avalia as aulas no laboratório de informática em sua escola?

- () boas () monótonas
- () ruins () interessantes
- () outros _____

VII- Cite alguns assuntos (temas) que você gostaria que fossem tratados nas aulas de informática.

VIII - Você acha que o computador ajuda na sua formação educacional?

() sim () não

Por quê?

IX - Você acha que o laboratório de informática deveria ser mais utilizado nas aulas?

() sim () não

Por quê?

Apendice C – Questionário a destinado a professora

Questionário 3 (Professora)

<p>CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira Mestranda: Nayra Neri Carneiro Rocha</p>

Prezado Participante, este questionário é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Nayra Neri Carneiro Rocha e sua contribuição será muito importante. Peço que ao responder às questões tente detalhar tanto quanto possível suas opiniões. Obrigada pela atenção e tempo para responder às perguntas!

DADOS PESSOAIS:

Pseudônimo (escolhido por você):

Idade: Sexo:

Formas de contato com as tecnologias digitais:

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para expressar seu sentimento no espaço que achar necessário.

1 – Durante sua experiência profissional, ou no processo de formação, você já se deparou com a definição de Letramento Digital?

2 - Como você define “Letramento Digital e Letramento Digital Crítico”?

3 – Como você considera a relação entre tecnologias e educação, no processo de ensino-aprendizagem?

4- Quais atividades você realiza com uso de tecnologias no seu dia-a-dia, na escola e em casa?

5- Como são ministradas as suas aulas no laboratório de informática?

6- Quais temas e ou assuntos geralmente são abordados nas aulas no laboratório?

7- Quais temas você considera importante abordar durante as aulas enquanto utilizam as ferramentas digitais?

8 – Na sua opinião, qual a contribuição das tecnologias digitais, para a formação de seus alunos?

9 – Como as tecnologias digitais ajudam você na sua atividade docente?

Apêndice D – A sequência de atividades didático-pedagógicas

Título: Leitura e escrita em ambientes digitais

Justificativa

A sociedade atual vive momentos de muitas transformações, provocadas pelos constantes avanços tecnológicos. Essas transformações atingem

diretamente aqueles que nascem envolvidos no universo digital, repleto de informações e é também integrado de forma global.

Os jovens por terem contato mais ativo, junto aos dispositivos tecnológicos, ao acessarem a escola, se deparam com práticas pedagógicas que são consideradas por eles em sua maioria, pouco interessantes e desestimulantes. Logo, enfrentam ainda a forte influência, muitas vezes reforçadas pelos próprios docentes, de que o professor nesse cenário é o único que detém o conhecimento.

Nesse sentido a presente sequência didática, foi criada para que surjam condições de práticas pedagógicas situadas, de forma a garantir formação, que reflita sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCS) e seus possíveis usos, no 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Essa formação envolverá competências para transformação da realidade de vida, que os alunos são e estão suscetíveis e poderá propiciar a eles, condições mais ativas de participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Importante ressaltar que o bom desempenho escolar está associado e é afetado pela aquisição no nível da leitura e escrita dos diferentes gêneros, que estão presentes na sociedade. Diante disso foi escolhido para o desenvolvimento dessas aulas, o gênero textual reportagem, ao qual os alunos poderão se familiarizar, através de práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais.

Os alunos terão acesso ao laboratório de informática e utilizarão os instrumentos tecnológicos ali disponíveis. Durante a ministração da sequência didática, com a intervenção da professora regente, eles farão leitura crítica de textos, reconhecendo as características dos contextos de edição e os discursos que os envolvem. Farão também pesquisas em *sites de busca* e editarão seus textos em processadores adequados para este fim. Os alunos a partir de discussão reflexiva sobre o tema apresentado “Violência contra mulheres”, farão análises e desenvolveram competências e habilidades através dos recursos digitais, para uma leitura crítica.

Vale esclarecer, que o objetivo destas aulas, não é que eles utilizem tecnologias complexas, que exigem conhecimento de programação para que se alcance grandes resultados. O que realmente legitima um trabalho reconhecido como válido, é a exploração dos recursos que cada ferramenta

oferece e o planejamento das ações, em que as estratégias deverão ser mudadas sempre que necessário.

Objetivo geral

Fazer uso dos dispositivos digitais no espaço que a escola dispõe, a fim de trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita, a partir da implantação de aulas programadas, criando uma rotina para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

- Criar ambiente favorável para o desenvolvimento dos alunos, com relação ao processo de ensino-aprendizagem associado a leitura e escrita;
- Oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa e prazerosa no processo de aquisição de leitura e escrita;
- Desenvolver a familiaridade dos alunos com o gênero textual reportagem, por meio do uso de editor de texto e sites de busca, em aulas dialogadas.
- Propiciar aos alunos a criação do hábito de escrita como forma de interação social nos contextos que eles atuam.

Conteúdos

- ✓ Leitura;
- ✓ Escrita;
- ✓ Exploração de *sites* e endereços eletrônicos;
- ✓ Introdução aos gêneros textuais;
- ✓ Gêneros textual reportagem;
- ✓ Pesquisa em ambientes digitais;
- ✓ Violência contra mulheres.

Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Tempo estimado para aplicação: Seis aulas.

Materiais a serem utilizados:

- Computador;
- Tablets;

- Data show e outros recursos disponíveis.

Procedimentos

Aula 1 – Introdução ao gênero textual reportagem.

Objetivos

- ✓ Reconhecer os gêneros textuais que circulam na sociedade, seus usos e funções, com enfoque no gênero textual reportagem;
- ✓ Desenvolver habilidades de pesquisa em *sites* de busca, relacionado ao tema proposto e aprender critérios para identificar quais os sentidos da palavra “gênero” adequando ao contexto;
- ✓ Refletir sobre as funções sociais do gênero textual reportagem e como ele se apresenta em suas vidas cotidianas, a partir da leitura de texto específico.

Passos sugeridos

- Apresentação de um vídeo, sobre gêneros textuais e outro específico sobre reportagem.
- Exploração do dicionário *online*, como um recurso facilitador em situações de leitura;
- Questionamento e discussão a respeito da palavra gênero, explorando seu sentido e o contexto de uso ao qual ela está vinculada;
- Leitura exploratória de texto sobre o gênero reportagem;
- Exibição de *slides* sobre as principais características, a classificação e a estrutura básica do gênero textual reportagem

Aula 2 - Características do gênero reportagem- Violência contra mulheres.

Objetivos

- ✓ Identificar as principais características do gênero textual reportagem através da leitura em ambientes digitais;
- ✓ Reconhecer as principais notícias que impactaram a sociedade brasileira neste início de ano;
- ✓ Refletir sobre o crescimento da violência contra a mulher no Brasil e no mundo;
- ✓ Desenvolver a escrita a partir de produção textual referente à reportagem “Violência contra as mulheres”.

Passos sugeridos

- Apresentação das principais características do gênero textual reportagem, levando os alunos a conhecer sua estrutura e suas funções sociais. Utilizar slides da última aula para revisão
- Exposição de reportagens em endereços eletrônicos, sobre as notícias que mais impactaram o Brasil nesse início do ano de 2019;
- Reflexão sobre a reportagem escolhida referente ao crescimento da violência contra as mulheres nos últimos anos;
- Dialogar com os alunos sobre como acontecem e quais os principais motivos que levam os homens a agredirem suas parceiras, levando-os a reflexão crítica sobre o tema;
- Desenvolvimento das práticas de escrita, a partir da produção de um resumo da reportagem apresentada: “Violência contra as mulheres”.

Aula 3 - Reconhecendo o lead de uma reportagem e a produção de uma manchete

Objetivos

- ✓ Identificar o *Lead* na reportagem, bem como suas características e funções;
- ✓ Reconhecer o lead como um elemento imprescindível na leitura e construção de uma reportagem;

- ✓ Refletir e discutir como as práticas de violência contra mulheres podem desencadear no “feminicídio”, com a percepção de fatos que acontecem em seus contextos;
- ✓ Desenvolver a leitura e escrita a partir do recorte da reportagem (*lead*) e a criação de manchete.

Passos sugeridos

- Explicação aos alunos, sobre as características e funções do *Lead* em uma notícia (reportagem)
- Exposição através de vídeo e discussão sobre como se iniciam e acontecem as práticas de agressão físicas e psicológicas contra as mulheres, que podem desencadear no feminicídio.
- Desenvolvimento da prática de escrita reflexiva e consciente, de manchetes sobre os *leads* retirados de reportagens que tratam a temática apresentada.

Aula 4 - Elementos que estruturam o gênero textual reportagem.

Objetivos

- ✓ Identificar os elementos predominantes em um *site* eletrônico jornalístico (Hipertexto);
- ✓ Extrair de uma reportagem os elementos que a estruturam (Título, Subtítulo – Manchete);
- ✓ Perceber se realmente as mulheres estão protegidas pela lei no Brasil durante o Carnaval deste ano, a partir da leitura da reportagem em endereço eletrônico.

Passos sugeridos

- Demonstração das características de um hipertexto (*site* jornalístico)
- Indicação dos elementos que formam o gênero textual reportagem

- Discussão sobre as agressões físicas cometidas contra mulheres e as medidas protetivas durante o Carnaval e se de fato as leis atuais protegem as mulheres durante esse período;
- Desenvolvimento da escrita em ambientes digitais, sobre a temática.

Aula 5 - Informações a respeito de um site jornalístico e construção de uma manchete e um lead para uma reportagem

Objetivos

- ✓ Identificar informações a respeito de um site jornalístico e construir uma manchete e um lead para uma reportagem
- ✓ Pesquisar informações sobre o site jornalístico “Folha de São Paulo”, a fim de reconhecer sua identificação;
- ✓ Desenvolver a escrita e produção de enunciados sob a ótica crítica a partir de imagem de mulher agredida fisicamente.

Passos sugeridos

- Orientação sobre a pesquisa em ambientes digitais a fim de alcançar a identificação de informações relacionadas ao site pesquisado;
- Desenvolver a produção de uma manchete e um *lead* de uma reportagem para a imagem sugerida.

Aula 6 - Produzindo uma reportagem

Objetivos

- ✓ Produzir uma reportagem, reconhecendo os principais elementos que constituem esse gênero textual;
- ✓ Realizar buscas em ambientes digitais de forma segura e autônoma;
- ✓ Auxiliar e colaborar com seus pares a partir das trocas e compartilhamento de seus textos e produções.

Passos sugeridos

- Desenvolvimento da escrita, através da construção de uma reportagem, considerando as principais características de seus elementos - *Título em destaque* – Manchete; *Lead*: contendo as informações que respondem às perguntas: quem? O quê? Onde? Quando? *Corpo da notícia*: descrição detalhada dos fatos ocorridos, respondendo às questões: Como? Por quê?
- Promoção das competências necessárias, para que possam navegar em ambientes digitais, a fim de que alcancem o objetivo proposto (encontrar uma imagem para a criação de uma reportagem relacionada a violência contra a mulher), e garantam uma busca segura utilizando de sites confiáveis.
- Promover a colaboração entre os pares com a possibilidade de compartilhamento de suas produções textuais.
- Correção das redações utilizando a Lousa Digital como recurso.

Avaliação

O processo de avaliação deve ser contínuo e diário, observando as ações, a participação, interações e o interesse dos estudantes. Considera-se também que a intervenção pontual do professor é indispensável.

Apêndice E – ROTEIRO DE VISITA (CONTEXTO FÍSICO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
MESTRANDA: NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA
ORIENTADOR: PROF. Dr. ARIIVALDO LOPES PEREIRA
QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A DIRETORA E ASSISTENTE TECNOLÓGICA

ROTEIRO DE OBSE

RVAÇÃO (CONTEXTO FÍSICO)

RESPONSÁVEL PELO REPASSE DAS INFORMAÇÕES?

ANEXOS

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: REALIDADES E DESAFIOS.

Pesquisador: NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 09934919.3.0000.8113

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.399.824

Apresentação do Projeto:

Segundo redação da pesquisadora: "Esta comunicação apresenta dados referentes a estudo cujo objetivo é analisar o processo de implementação de letramento digital crítico em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Anápolis. A pesquisa aqui referida busca identificar as possibilidades e os desafios apresentados pelo letramento digital numa perspectiva crítica. A investigação aqui relatada envolverá 34 alunos de 5o ano, no turno vespertino e seguiu o paradigma qualitativo de pesquisa. São utilizados os conceitos de reflexão, reflexão crítica, entre outros. Os dados serão coletados no período de março a junho de 2019, em sala de aula e em laboratório de informática, por meio de observações, notas de campo, questionários semiestruturados aos alunos e professores e gravação de áudio. Os resultados apontam para o potencial das ferramentas digitais como instrumento de formação de sujeitos aprendizes críticos e conscientes de seu papel social e político na sociedade, princípio fundamental do letramento digital crítico."

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do presente estudo é analisar o processo de letramento digital crítico em uma escola de ensino fundamental, na zona urbana na cidade de Anápolis-GO, com atenção para a realidade contextual e os desafios enfrentados por alunos e professores.

Objetivos secundários:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 29 4, Bloco III 4, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.299/2014

- Refletir sobre os princípios do letramento digital, em sua vertente crítica;
- Analisar as práticas do letramento digital crítico em uma escola de ensino fundamental I;
- Identificar os desafios enfrentados na implementação do letramento digital crítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos em destaques que a pesquisadora considera importante ressaltar durante a realização da pesquisa são: não linguagem acessível referente aos objetivos, justificativa, e aos procedimentos que serão utilizados na pesquisa; inexistência de métodos alternativos; não garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, não informando a possibilidade de inclusão em grupos controle; não garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; a não liberdade do sujeito de recusa quanto a sua participação na pesquisa e/ou até mesmo sua desistência.

Benefícios:

Dentre os benefícios destacados pela pesquisadora através da abordagem do Letramento digital crítico destacam-se: formação para a cidadania ativa; participação e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem; formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, ensino participativo, colaborativo e problematizador; percepção da realidade local e a possibilidade de transformação do contexto em que vive dentre outros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentou considerável melhora desde o último parecer, principalmente no que se refere aos Termos de Consentimento e Assentimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam todos os Termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO e que o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que a pesquisadora responsável deverá encaminhar o Relatório Final de acordo com o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12 e n. 510/16. O modelo encontra-se disponível na página

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 s. Bloco III s. Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANÁPOLIS
Telefone: (62)3326-1434 E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3269/2019

do CEP-UEG. O prazo para a entrega do relatório, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299567.pdf	21/05/2019 17:11:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	21/05/2019 17:10:28	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	21/05/2019 17:10:03	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEatual.doc	06/05/2019 20:43:26	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEatual.doc	06/05/2019 20:42:38	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTOS.docx	19/03/2019 19:22:55	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
Outros	doc.pdf	18/03/2019 19:09:59	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	06/03/2019 20:21:08	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	arquivo.pdf	06/03/2019 20:04:45	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	nayra.docx	06/03/2019 20:04:33	NAYRA NERI CARNEIRO ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09 L Bloco III L Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPÓLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.398.824

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 18 de Junho de 2019

Assinado por:
Luolana de Souza Ondel
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 L Bloco III L Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.133-003
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3325-1434 E-mail: cep@ueg.br