

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

DAIANE ADRIANA AMARAL DE MATTOS BLASZKOWSKI

**GÊNEROS DIGITAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA
SIGNIFICATIVA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2019

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

DAIANE ADRIANA AMARAL DE MATTOS BLASZKOWSKI

**GÊNEROS DIGITAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA
DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2019

DAIANE ADRIANA AMARAL DE MATTOS BLASZKOWSKI

**GÊNEROS DIGITAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA
SIGNIFICATIVA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, na linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação do Centro Universitário Internacional UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luana Priscila Wunsch

CURITIBA

2019

B644g Blaszkowski, Daiane Adriana Amaral de Mattos
 Gêneros digitais: considerações sobre uma prática
 significativa docente no contexto ensino fundamental /
 Daiane Adriana Amaral de Mattos Blaszkowski. - Curitiba,
 2019.

 123 f. : il. (algumas color.)

 Orientadoa: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch
 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
 Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
 Uninter.

 1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Prática de
 ensino. 3. Linguagem e línguas. 4. Livros eletrônicos. 5.
 Tecnologia Educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 010/2019

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 22 de abril de 2019, às 9h30, sala 61, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Prof. Dr. Eduardo Fofonca (Integrante Externo - UFPR), Cristina Rolim Chyczy Bruno (Integrante Externo - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba), Marcia Maria Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Titular - PPGENT/ UNINTER), Mario Sergio Cunha Alencastro (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: "GÊNEROS DIGITAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL", da mestranda Daiane Adriana Amaral de Mattos Blaskowski. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

Seguindo as recomendações da banca, dissertação indicada para publicação e para doutorado.



Dra. Luana Priscila Wunsch
Presidente da Banca



Dr. Eduardo Fofonca
Integrante Externo



Dra. Cristina Rolim Chycz Bruno
Integrante Externo



Dra. Marcia Maria Fernandes de Oliveira
Integrante Interno Titular

Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro
Integrante Interno Suplente



Daiane Adriana Amaral de Mattos Blaskowski
Mestranda

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida ao longo do curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, integrando as discussões do projeto de pesquisa “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”. Tem por objetivo estruturar como produto de aplicabilidade profissional um *e-book* voltado para professores do Ensino Fundamental abordando a questão dos Gêneros Digitais para o trabalho na área da Linguagem, mais especificamente em turmas de 4^{os} e 5^{os} anos dessa etapa. Essa temática surgiu a partir da demanda encontrada pela pesquisadora em seu ambiente de trabalho como profissional do magistério atuante em uma Rede Municipal de Educação no Paraná nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, analisou-se os conteúdos de Língua Portuguesa dos anos em questão, buscou-se conhecer os elementos-chave de reflexão sobre a prática do professor com esse componente curricular e verificou-se as linhas orientadoras dos materiais disponibilizados para os professores da Rede de atuação da pesquisadora por meio de revisão sistemática da literatura, revisão sistemática documental e entrevista *focus group* com responsáveis pela área. Assim, emergiram três categorias referentes aos docentes do Ensino Fundamental I: “aprendizagens pedagógicas”, “bases tecnológicas” e “bases de conteúdo”. Esse aprofundamento evidenciou que ainda é preciso avançar em relação às novas estratégias para a docência, confeccionar novos materiais e pesquisar novas tendências para trabalhar com conteúdos e cenários que expressem as necessidades e especificidades do professor e dos seus alunos nos dias atuais, tais como os Gêneros Digitais, buscando uma estratégia eficaz para essa nova tendência a pesquisa em questão gerou o *e-book* “Gêneros Digitais: Linguagem para o Ensino Fundamental”.

Palavras-chave: Gênero Digital. Tecnologias no Ensino Fundamental. Conteúdos da Língua Portuguesa. Práticas significativas.

ABSTRACT

The present research was developed during the course of Professional Masters in Education and New Technologies, integrating the discussions of the research project "Teacher training in the context of its practice: significant integration of technologies". It aims to structure as a product of professional applicability an e-book aimed at primary school teachers addressing the issue of Digital Genres for work in the area of Language, more specifically in classes of 4th and 5th years of this stage. This theme arose from the demand found by the researcher in her work environment as a professional teacher working in a Municipal Education Network in Paraná in the early years of Elementary Education. In order to analyze the Portuguese language contents of the years in question, we sought to know the key elements of reflection on the teacher's practice with this curricular component and verified the guidelines of the materials available to the teachers of the Network of the researcher's performance through a systematic review of the literature, a systematic documentary review and a focus group interview with those responsible for the area. Thus, three categories of primary school teachers emerged: "pedagogical learning", "technological bases" and "content bases". This deepening evidenced that it is still necessary to advance in relation to new strategies for teaching, to make new materials and to research new trends to work with contents and scenarios that express the needs and specificities of the teacher and his students in the present day, such as Genres Digital, searching for an effective strategy for this new trend the research in question generated the e-book "Digital Genres: Language for Elementary Education".

Keywords: Digital Genre. Technologies in Elementary Education. Contents of the Portuguese Language. Meaningful practices.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha vida, fazendo eu me tornar a pessoa que sou hoje, em especial a Deus que forneceu forças para superar os desafios encontrados.

Minha mãe Luiza Amaral de Mattos e meu pai Nelson Luiz de Mattos que me proporcionaram uma educação de qualidade e sempre me apoiaram e me incentivaram a me aperfeiçoar nos estudos.

Minha irmã Bianca Amaral de Mattos que de diversas maneiras foi uma grande apoiadora para me possibilitar cursar o mestrado e ajudou no desenvolvimento de meu produto final.

Minha prima Eliane Blaszkowski que me apresentou o curso e me incentivou desde a inscrição até o presente momento.

Meu marido Adriano Blaszkowski que esteve ao meu lado ao longo dessa jornada.

Minha orientadora Luana Priscila Wunsch que me acompanhou, me orientou e me auxiliou em todo esse difícil processo de crescimento pessoal e intelectual.

Os participantes da banca Eduardo Fofonca, Mario Alencastro e Cristina Rolim que aceitaram fazer parte desse momento importante, contribuindo com seus conhecimentos.

Meus professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental José Carlos e de Metodologia da Língua Portuguesa da graduação Altair Pivovar, que foram exemplos de profissionais os quais busquei seguir, me incentivando nessa carreira a querer ser cada vez melhor.

Finalmente, agradeço imensamente minha amada filha Alice Blaszkowski que me motiva diariamente simplesmente por existir, que com seu sorriso alegra meus dias e me dá vontade de seguir em frente, não somente para tentar garantir um bom futuro para ela, mas também para que ela desde já entenda que por mais difícil que seja algo é importante persistir para que você possa crescer e se tornar cada vez melhor, para que ela valorize os estudos e os professores que tanto se dedicam para fazer uma educação qualidade.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LSE	Levantamento da Situação Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i> - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de metas avançadas PNE 2001/2014	17
Figura 2 - As TIC e a sua função mediadora nas relações entre os elementos do triângulo interativo	31
Figura 3 - Construção do gênero a partir do enunciado	36
Figura 4 - Aprendizagens do professor atual.....	53
Figura 5 - Tríade currículo da LP	55
Figura 6 - Estrutura metodológica	61
Figura 7 - Pesquisa no portal – LP – Ensino Fundamental	63
Figura 8 - Roteiro de análise: Focus group	66
Figura 9 - Capa do <i>e-book</i>	96
Figura 10 - Esboços 1 a 3 da capa.....	99
Figura 11 - Esboços 4 a 6 da capa.....	100
Figura 12 - Primeira versão da capa do <i>e-book</i>	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura das escolas brasileiras que ofertam os anos iniciais do EF	19
Tabela 2 - Disparidade de analfabetismo no ciclo de alfabetização entre estados - piores e melhores índices do ano de 2010.....	21
Tabela 3 - Gêneros por campo de atuação a serem trabalhados do 3º ao 5º ano conforme a BNCC.	39
Tabela 4 - Eixos a serem desenvolvidos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa segundo a BNCC.	46
Tabela 5 - Resultado Brasil PISA.....	59
Tabela 6 - Temáticas Revisão Documental	63
Tabela 7 - Bases para práticas dos docentes de Língua Portuguesa.....	67
Tabela 8 - Gêneros sugeridos para o trabalho com 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma Rede de Ensino de Curitiba.....	72
Tabela 9 - Possibilidades – <i>E-MAIL</i>	74
Tabela 10 - Possibilidades - <i>CHAT</i>	74
Tabela 11 - Possibilidades - <i>GAME</i>	75
Tabela 12 - Possibilidades - <i>WEBCONFERÊNCIA</i>	76
Tabela 13 - Possibilidades - <i>FOTOGRAFIA</i>	77
Tabela 14 - Possibilidades - <i>SLIDE</i>	78
Tabela 15 - Possibilidades - <i>BLOG</i>	79
Tabela 16 - Possibilidades - <i>VLOG</i>	80
Tabela 17 - Possibilidades - <i>PLAYLIST</i>	81
Tabela 18 - Possibilidades - <i>MEME</i>	82
Tabela 19 - Possibilidades - <i>VIDDING</i>	80
Tabela 20 - Possibilidades - <i>BOOKTUBER</i>	84
Tabela 21 - Possibilidades - <i>BOOK TRAILER</i>	85
Tabela 22 - Possibilidades - <i>TRAILER HONESTO</i>	86
Tabela 23 - Possibilidades - <i>REMIX</i>	87
Tabela 24 - Possibilidades - <i>RAYS</i>	88
Tabela 25 - Possibilidades - <i>FANFICS</i>	89
Tabela 26 - Possibilidades - <i>POLITICAL REMIX</i>	90
Tabela 27 - Possibilidades - <i>GAMEPLAY</i>	91
Tabela 28 - Possibilidades - <i>WALKTHROUGH</i>	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O DIGITAL: mais que conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental	26
2.1 A relevância de refletir sobre o digital nos anos do Ensino Fundamental ..	26
3 GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	34
3.1 Gêneros da Língua Portuguesa	34
3.2 Gêneros Discursivos	35
3.3 Gêneros Digitais	38
3.4 Gêneros Digitais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	48
4 O PAPEL DO PROFESSOR PARA A PRÁTICA SOBRE OS GÊNEROS LÍNGUÍSTICOS E O DIGITAL	51
4.1 O professor no século XXI	51
4.2 O Professor como Autor de Materiais Significativos de LP	55
5 DESIGN METODOLÓGICO	59
5.1 Dados Contínuos	61
5.2 Revisão Sistemática da Literatura	61
5.3 Revisão Sistemática Documental	62
5.4 Dados Empíricos	64
5.5 Entrevista	64
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
6.1 Possibilidades de práticas docentes de Língua Portuguesa – os gêneros digitais	67
6.2 Gêneros Digitais no Ensino Fundamental - Rede de Ensino de Curitiba	71
6.3 Conteúdos Programáticos a respeito de Gêneros Digitais	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÕES (PRÁTICAS) FUTURAS	90
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - BASES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida devido às necessidades percebidas pela pesquisadora em suas vivências no campo profissional e de formação, das quais destacou-se a temática da formação docente e o desenvolvimento de um trabalho contextualizado em sala de aula na abordagem de gêneros digitais na área da Linguagem.

A formação na graduação de Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) despertou seu interesse pela investigação, que aumentou por conta do curso de mestrado em Educação e Novas Tecnologias, pela participação no grupo de pesquisa de Formação em Contexto e pela prática como profissional da educação do nível fundamental, voltando seu foco para o ensino público e para as turmas de 4º e 5º anos, por serem os atuais local e anos de atuação e observação da pesquisadora.

Uma recorrente afirmativa quanto ao assunto da qualidade da aprendizagem dos estudantes em âmbito nacional são os escores apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado com base na aprendizagem dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, mensurados a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação diagnóstica de larga escala, cujo objetivo é verificar a qualidade do ensino ofertado e que é realizada em turmas de 5º e 9º anos no fluxo escolar, calculada com base na taxa de aprovação dos estudantes.

Considerando a ênfase desta pesquisa no componente de Língua Portuguesa, esse aspecto foi observado com maior evidência na prova acima citada, na qual ele é avaliado por meio de níveis progressivos e acumulativos de proficiência leitora, que vão de 0 ao 9 (sendo o 0 com menor proficiência), com base em questões de interpretação textual.

Nos dados levantados por essa avaliação no ano de 2017, a maioria dos estudantes brasileiros de 5º ano que participaram da prova possuem nível de proficiência 4 (18,24%), seguidos dos níveis 5 (17,28%) e 3 (15,90%); 23,42% desses estudantes têm nível de proficiência 0,1 ou 2, o que seria um conhecimento muito distante do ideal para quem está prestes a ingressar nas séries finais do Ensino Fundamental.

Segundo o Boletim de Desempenho Escolar da Prova Brasil 2017, no nível 4, com maior porcentagem, o estudante provavelmente é capaz de: localizar informações explícitas e personagem principal; identificar o tema, o assunto principal, a finalidade, a forma de representação de medidas de tempo e efeitos de humor; inferir as características de personagens, o sentido de palavras, o sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e o sentido de expressão ou o assunto; e reconhecer relação de causa e consequência, relação entre pronomes e seus referentes, elementos da narrativa e opinião em textos de gêneros diversos.

Essa avaliação, tomada como parâmetro de qualidade, demonstra a urgência em se aprimorar o ensino da língua materna no Brasil, além da necessidade de se contextualizar de forma mais adequada a educação e seus conteúdos em relação à realidade atual da sociedade na qual os estudantes estão inseridos. Nota-se que o documento cita como conteúdo em seus níveis de proficiência apenas os gêneros textuais (carta, reportagem, conto, etc.) recorrentes no planejamento dos profissionais da educação, deixando de cobrar o conhecimento de novas maneiras de se trabalhar com textos, como os gêneros digitais (*blog*, *e-mail*, redes sociais, etc.), situação que futuramente terá que ser adequada, não somente quanto ao conteúdo da prova, mas também quanto à maneira como ela é aplicada.

Neste cenário, focou-se na análise específica sobre a prática docente em prol da otimização da aprendizagem do estudante, destacando, ainda, as atividades realizadas na área de linguagem, com o componente de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com ênfase no trabalho com gêneros digitais. É relevante destacar que, em conformidade com o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dentre as características educacionais brasileiras, o Ensino Fundamental (EF) corresponde à etapa obrigatória da Educação Básica, devendo possuir "duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". É subdividido, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, como primeira etapa ou anos iniciais do Ensino

¹A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Nesta pesquisa, foca-se especificamente nos 4º e 5º anos deste nível de ensino.

Para melhor entender as normativas legais educacionais, é cabível lembrar que, historicamente, a primeira formatação do Plano Nacional da Educação (PNE) ocorreu no Brasil em 1930, pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e somente em 1962 surgiu o primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro, ainda apenas como um conjunto de regras para a aplicação financeira e não como lei. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira colocou em pauta novamente o PNE, trazendo ele como responsabilidade da União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. Depois de ser amplamente discutido, em 2001 surgiu o segundo PNE, que, ao longo do tempo, sofreu alterações não somente no texto, como também nas metas, divisões de recursos e dimensões contempladas. Os Planos Nacionais de Educação (PNE) existentes que contemplam a educação de maneira ampla, não voltada somente para recursos financeiros, mas também para qualidade do ensino e de seus profissionais, são os de 2001-2010 e o de 2011-2020, que por ter sido aprovado somente em 2014, passou a vigorar somente nesse ano, tornando-se o PNE 2014-2024.

Esse plano decenal é hoje uma exigência constitucional, sendo "[...]considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB)² para o seu financiamento [...]" (BRASIL, 2014, p. 5), determinando metas e estratégias para a política educacional que devem servir de base para planos estaduais, distritais e municipais.

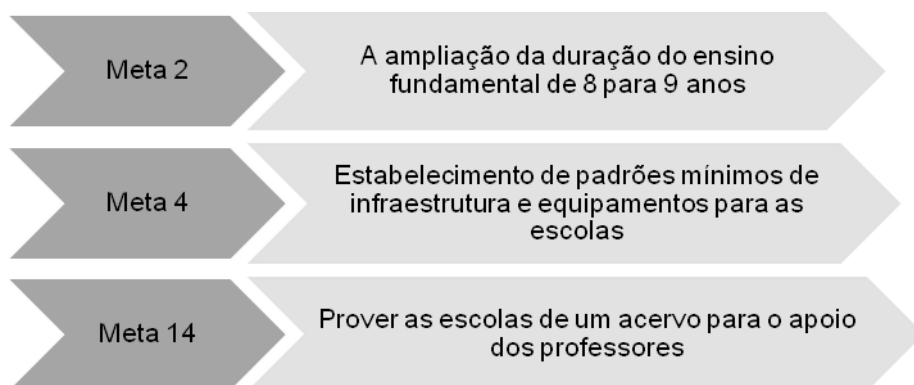
O PNE de 2001 possuía prioridades/objetivos gerais e metas/objetivos específicos para cada nível de ensino, sendo que para o EF foram elencadas 30 metas, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público, além de trazer diagnósticos a respeito da educação brasileira.

A maior parte das metas/objetivos do Plano de 2001 não aparece no PNE em vigor, de 2014, como alguns exemplos listados a seguir (BRASIL, 2001), que

² Produto Interno Bruto (PIB) é um dos indicadores utilizado com o objetivo principal de mensurar a atividade econômica de uma região, sendo representado pela soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos nesse local, durante um determinado período.

estão diretamente ligados ao contexto da presente pesquisa, ou seja, ao Ensino Fundamental.

Figura 1 - Exemplos de metas avançadas PNE 2001/2014



Fonte: A autora (2019)

A questão da ampliação da duração do EF de 8 para 9 anos, contemplada na meta 2, foi levantada, conforme texto do Plano, devido ao Brasil, na época do debate, ter o ingresso tardio na escola em comparação com outros sistemas educacionais e outros países da América Latina. Por isso, posteriormente, passou a prevalecer o ingresso das crianças um ano mais cedo na primeira etapa do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade.

Essa medida pretendia amenizar a distorção da idade-série e o atraso no percurso dos estudantes, dois grandes causadores da evasão escolar. A discussão para a ampliação do EF teve início no ano de 2004 e foi amparada pela nova redação dada ao Art.32 da LDBN (Lei nº 9.394/1996). Com a promulgação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental com duração de 9 anos tornou-se obrigatório, porém o prazo para a implementação em todo o Brasil foi até o ano de 2010.

A segunda meta tomada como exemplo, sinalizada na Figura 1, levanta a necessidade de estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura e equipamentos para as escolas e a busca pela melhoria da estrutura dos ambientes e dos recursos tecnológicos, pensando na acessibilidade a portadores de necessidades especiais e em criar espaços onde possam ser desenvolvidas práticas artísticas, esportivas e recreativas. Dentre as melhorias a serem realizadas estão: espaço; iluminação; insolação; ventilação; água potável; rede elétrica; segurança e

temperatura ambiente; instalações sanitárias e para higiene; espaços para esporte; recreação; biblioteca e serviço de merenda escolar; adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; mobiliário; equipamentos e materiais pedagógicos; telefone e serviço de reprodução de textos; informática e equipamento multimídia para o ensino (BRASIL, 2001, p. 19-20).

Para que essas modificações ocorressem, no ano de 2006, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE)³ lançou um "Manual de Implementação de Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola de Ensino Fundamental: Ambiente Físico Escolar", para subsidiar as escolas a ficarem de acordo com o padrão mínimo de infraestrutura. Em 2008, teve início o estudo para o desenvolvimento de um sistema informatizado para o Levantamento da Situação Escolar (LSE), no qual os dados das instituições "[...] foram definidos tendo como referência um conjunto de regras, capazes de gerar o índice Padrão Mínimo de Funcionamento Escolar – PMFE, estabelecidas pelo MEC e FNDE especificamente para a primeira versão do LSE [...]" (BRASIL, 2010, p. 2).

Mesmo com essas iniciativas, conforme o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), que é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, sendo esse o mais recente com relação a informações sobre as unidades de ensino brasileiras que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental na zona rural e urbana, os dados apontam, respectivamente, que até o ano de 2016, 9,9% e 0,0 não possuíam energia elétrica, 14,7% e 0,3% não tinham esgoto sanitário, 11,3% e 0,2% não recebiam abastecimento de água e 71,1% e 97,1% possuíam banheiro dentro do prédio da escola, ou seja, existiam e provavelmente ainda existem escolas que não possuem o imprescindível para seu funcionamento, além de outros itens de estrutura física como:

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Tabela 1 - Estrutura das escolas brasileiras que ofertam os anos iniciais do EF

Percentual de escolas	Estrutura presente
52,4%	Sala de professores
58%	Secretaria
35,5%	Quadra de esporte
49,2%	Biblioteca ou sala de leitura
26,5%	Parque infantil
33%	Banheiro adaptado
43,9%	Pátio coberto
8,8%	Auditório
27,5%	Área verde
61,3%	Acesso à internet
64,5%	Computador para uso administrativo
54,4%	Computador para uso dos alunos

Fonte: Adaptado pela autora de Censo Escolar (BRASIL, 2016, p. 7)

Por meio da Tabela 1 é possível perceber que o padrão mínimo de funcionamento para as escolas não está sendo cumprido em porcentagens consideráveis, prejudicando o bom funcionamento dessas unidades de ensino e o desenvolvimento dos estudantes que nelas estão matriculados.

No que condiz à meta 14, exposta na Figura 1, as escolas, com a colaboração da União, deveriam oferecer apoio aos profissionais da educação através da disponibilização de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos que auxiliassem na qualificação deles. Contudo, considerando os dados supracitados do Censo Escolar de 2016, até o ano pesquisado essa meta ainda não estava atingida, pois cerca de 50,8% das escolas em questão não possuíam sequer biblioteca ou sala de leitura, 38,7% não tinham internet e, se 35,5% das escolas não tinham computador para uso da administração, esse equipamento certamente não estava disponível para uso dos professores.

Considerando os três exemplos trazidos na Figura 1 e as considerações feitas a respeito deles por meio de dados de levantamentos, é possível ressaltar que, ainda que não alcançada no plano anterior, a meta 14 não foi contemplada no atual Plano Nacional de Educação. Não é o caso da meta 4, que apesar de modificada, continua no texto do plano, e da meta 2, que se tornou lei e, por ser

obrigatória e ter o prazo para seu cumprimento já extrapolado, está implementada em todas as escolas do país.

Ao comparar o primeiro e o atual plano, existem duas metas que estão previstas em ambos, porém, com modificações. Os padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino, que receberam uma reestruturação para as escolas integrais, e o estímulo ao mapeamento local das crianças fora da escola, que antes incluía a demanda de crianças em idade para cursar o ensino obrigatório e passou a ser voltado para crianças com idade para frequentar creches e pré-escola.

No ano em que a vigência do primeiro plano teria fim, foi apresentado o Projeto de Lei nº 8.035, que propunha o PNE 2011-2020, elaborado a partir de encontros regionais em seis capitais brasileiras, realizados ao longo do ano de 2009 e promovidos pela Comissão de Educação e Cultura, visando à participação da sociedade juntamente com o Legislativo na construção do referido Plano. Tais encontros foram articulados com a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que é um espaço em que a sociedade, juntamente com o Poder Público, participa do desenvolvimento da educação brasileira.

O PNE 2011-2020 é composto, de forma mais sucinta, pelo estabelecimento de 20 metas para a educação básica em geral e estratégias para atingir os objetivos propostos, que deveriam ser cumpridos até o ano de 2020, trazendo como diretrizes a:

[...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. (BRASIL, 2011, p. 15).

Somente em 2014 ocorreu a aprovação da Lei nº 8.035 que fora apresentada em 2010 e estipulava o PNE 2011-2020, por isso, o plano passou a ser chamado de PNE 2014-2024.

Sob tal linha de análise, não se pode negar que as metas 5, 7, 9, 13, 15 e 16 do PNE 2014/2024 possuem uma estreita relação com a presente pesquisa, pois tratam diretamente da qualidade do ensino, da alfabetização⁴ e da formação do profissional atuante em sala de aula. A meta número 5 consiste no foco principal,

⁴ Alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita (SOARES, 2017, p. 44).

pois foi tomada como ponto de partida para discorrer sobre a questão da formação do professor para desenvolver os multiletramentos⁵ nos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando que o objetivo dessa meta é a efetivação da alfabetização até o 3º ano desse nível de ensino, ou seja, deve ocorrer no ciclo de alfabetização, assim nomeado pelo próprio Plano.

Tal meta foi desenvolvida devido ao alto índice de analfabetismo no Brasil em crianças com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental, levantado pelo Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2012), o mais recente realizado, o qual considerou "como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse".

As regiões Norte e Nordeste demonstraram a situação mais grave com, respectivamente, 27,3% e 25,4% de analfabetismo. No PNE (BRASIL, 2014) estão listados os estados com maior e menor índice de analfabetismo, demonstrados na Tabela 2:

Tabela 2 - Disparidade de analfabetismo no ciclo de alfabetização entre estados - piores e melhores índices do ano de 2010

Maranhão	34%
Pará	32,2%
Piauí	28,7%
Paraná	4,9%
Santa Catarina	5,1%
Rio Grande do Sul	6,7%
Minas Gerais	6,7%

Fonte: Adaptado pela autora de PNE (BRASIL, 2014, p. 26)

Ao considerar que esses índices dizem respeito a alunos que estão frequentando a escola, eles se tornam ainda mais alarmantes, demonstrando que existem graves falhas no processo de aprendizagem.

A meta em questão utiliza da palavra alfabetização como seu objetivo, porém, ao longo do PNE 2014 está transcrito que o ciclo de alfabetização deve

⁵ Multiletramento: "o prefixo "multi" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural [...] a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto. (RANGEL; ROJO, 2010, p. 29).

assegurar a alfabetização, o letramento⁶ e as diversas formas de expressão. Sendo assim, ela determina que esses três anos letivos sequenciais:

[...] devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento [...]. (BRASIL, 2014, p. 26).

Apesar da preocupação demonstrada com a alfabetização em seu sentido mais amplo, que vai além da simples decodificação de códigos escritos, os números levantados pelo IBGE (2010) demonstram que o Brasil ainda tem um caminho a ser percorrido em direção à erradicação do analfabetismo total (não tem conhecimento do sistema de escrita) e funcional (conhece o sistema de escrita, mas possui dificuldade em compreender o que foi lido). Principalmente quando se leva em consideração que as crianças pesquisadas estavam com idade escolar condizentes com a inserção nos 3º ou 4º anos. Ou seja, estavam indo para os anos do Ensino Fundamental não mais considerados como parte do Ciclo de Alfabetização, momento no qual deveria estar sendo desenvolvida sua competência linguística.

As metas 7 e 9 propõem, respectivamente, o estímulo à melhoria da educação básica, da aprendizagem e do fluxo para elevar as médias do IDEB, e a eliminação do analfabetismo total, além da diminuição pela metade da taxa de analfabetismo funcional.

Portanto, ao considerar que para se ter sucesso em uma política educacional bons profissionais são indispensáveis, também destaca-se a importância de se realizar planos estratégicos de formação, para possibilitar um contínuo aperfeiçoamento dos profissionais da educação, pois

[...] a formação contínua deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 2002, p. 60).

E, assim, para atingir os objetivos pretendidos nas metas 13, 14, 15 e 16, que abordam a formação do profissional docente, trazendo questões como a necessidade de garantir que todos os docentes atuantes possuam licenciatura na

⁶ Letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema escrito em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2017, p. 44-45).

área que atuam, de elevar a qualidade da educação superior recebida por eles aumentando o número de mestres e doutores professores universitários, de formar 50% dos professores da educação básica a nível de pós-graduação e aumentar as matrículas em nível de *stricto sensu* para 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano, é necessário um maior investimento na qualificação dos professores atuantes.

Pensamento este trazido, seguramente, nas tentativas dos planos educacionais, que buscam propor metas para as diversas áreas envolvidas na educação, contemplando os alunos desde a educação infantil ao ensino profissionalizante; a população em geral (visando a erradicação do analfabetismo absoluto); o atendimento especializado e integral; os espaços físicos escolares; a preocupação com a formação e valorização dos docentes; e a delegação de responsabilidades às instâncias governamentais, visando a uma mudança que leve em direção ao aumento da qualidade da educação brasileira.

Pode-se dizer, então, que as normativas da educação brasileira estão claramente entrelaçadas, dependendo umas das outras para possibilitar a garantia de uma educação de qualidade. Mas, para que isso seja possível, é necessário um

[...] planejamento sistemático, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribua para o estabelecimento de políticas que garantam organicidade entre as políticas, entre os diferentes órgãos do MEC, sistemas de ensino e escola e, ainda, a necessária mediação entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, em um cenário historicamente demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas, o que resulta na centralização das políticas de organização e gestão da educação básica no país. (DOURADO, 2007, p. 928).

Esse cenário traz a relevância de se pensar na aprendizagem da Língua Portuguesa contextualizada ao aluno de hoje, exposto a uma quantidade imensa de informações e recursos. A escola possui um papel formador que deve ser contextualizado de acordo com a realidade vivida pelo aluno, e o conhecimento deve ser reconhecido por ele como algo a ser utilizado no seu cotidiano, possuindo uma função social. Ou seja, a educação recebida na escola deve, como descrito na LDBN nº 9.394/96, estar vinculada à prática social, preparando os alunos para o pleno exercício da cidadania e, para se atingir essa obrigatoriedade, a escola precisa se adequar, alfabetizando, letrando e multiletrando seus alunos.

Partindo desta descrição da base legal do cenário da prática docente no Ensino Fundamental, enfatiza-se a relevância do desenvolvimento de um estudo

pormenorizado interligando as seguintes problemáticas-chave: (i) necessidade de refletir sobre quais atividades são realizadas no cenário dos anos iniciais do Ensino Fundamental que envolvem as bases descritas e solicitadas na Prova Brasil e (ii) entender quais conteúdos são tidos como fundamentais no contexto social atual e as facilidades e dificuldades dos professores dos 4º e 5º anos, com seus discentes prestes a realizar tal avaliação, a fim de tornar esse currículo significativo para eles.

Assim, a presente pesquisa dedica-se à investigação do componente curricular da Língua Portuguesa, em especial ao trabalho com os gêneros digitais. Opção que se deu em virtude da intensa utilização de meios digitais de comunicação por estudantes e, assim, com a possibilidade de serem significantes para os 4º e 5º anos do EF.

Para a estruturação da pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, por meio de plataformas eletrônicas, considerando temáticas relativas ao assunto pesquisado. Realizou-se também uma revisão documental em materiais disponibilizados via portal da prefeitura e pela rede de ensino público municipal de Curitiba, referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa. Além disso, conduziu-se uma pesquisa literária de autores que tratam do tema e uma entrevista presencial com profissionais responsáveis pelo departamento de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba.

No decorrer da pesquisa, observou-se a urgência do professor ter à disposição materiais de apoio para auxiliar em sua prática contextualizada na sala de aula e, considerando os aspectos de praticidade, viabilidade e disponibilidade ofertados pelo *e-book*⁷, ele foi o suporte escolhido para levar até os profissionais da educação os resultados da pesquisa realizada, facilitando a transposição da teoria para a prática.

Esse formato possibilita uma maior facilidade de acesso ao material, sem grandes custos, podendo também ser disponibilizado livremente para o público interessado, que pode acessá-lo por meio de dispositivos eletrônicos em qualquer local, com ou sem conexão com a internet, pois ele pode ser baixado ou ainda impresso.

⁷ *E-book* é uma abreviação do termo inglês *electronic book* e significa o livro em formato digital.

Objetivo Geral:

Fundamentar os conceitos de gêneros digitais aplicáveis na realidade pedagógica dos docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma Rede Pública de Ensino do Paraná.

Objetivos Específicos:

a) Analisar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, voltando a investigação para os documentos norteadores de uma Rede Municipal de Ensino no Paraná;

b) Conhecer quais são os elementos-chave para refletir sobre as práticas dos docentes na área da Língua Portuguesa, especificamente no que se refere às temáticas contextualizadas ao cenário social atual, como gêneros digitais;

c) Verificar as linhas orientadoras dos materiais disponibilizados para os professores de uma Rede Municipal de Ensino no Paraná, a partir dos critérios utilizados nos objetivos “a” e “b”;

d) Estruturar um *e-book* que contemple estratégias para uma prática significativa do professor perante atividades que envolvam gêneros digitais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Para tal, esta pesquisa está desenhada em capítulos que trazem a discussão sobre o uso da tecnologia digital e suas linguagens, já habitual para os alunos em seu cotidiano social, necessitando ser mais explorado no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

2 O DIGITAL: MAIS QUE CONCEITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 A relevância de refletir sobre o digital nos anos do Ensino Fundamental

Ao ter o foco na aprendizagem de gêneros digitais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o primeiro ponto a se pensar é o motivo pelo qual a questão digital torna-se tão relevante no cenário educacional atual.

Para confirmar essa premissa, é pertinente compreender o cenário do digital. Iniciando com o seu conceito, passando pela maneira pela qual os dados de um determinado arquivo são gravados, essa tecnologia passou a permitir a conversão, o armazenamento e o compartilhamento de dados através das mídias.

Pensar no digital exige abordar também as mídias (suportes materiais), se considerarmos que é por meio delas que o digital atua. As mídias evoluíram juntamente com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)⁸, tornando-se mídias digitais que

[...] estão relacionadas a qualquer tipo de mídia que utiliza, como meio, um computador ou equipamento digital para criar, explorar, finalizar ou dar continuidade a um projeto que tem como suporte a *internet*, comunicação *online* ou *off-line*, produções gráficas, videogames, conteúdos audiovisuais e demais meios [...]. (RESENDE *et al*, 2013, p. 4).

Assim, as mídias digitais podem ser ou não conectadas à internet, o que faz com que seu acesso e utilização pela população seja consideravelmente alto, como descreveu, em 2016, a última publicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ em sua análise de resultados.

No Brasil, no ano em que a pesquisa foi realizada, dos 69.318 domicílios particulares permanentes, somente 2,8% não possuíam televisão. Levando em consideração que no ano pesquisado o sinal aberto da televisão ainda era analógico, passando a ser digital a partir de 2017, e ciente da mudança que ocorreria, o levantamento buscou os domicílios que dispunham de televisores com

⁸ TIC são todos os recursos eletrônicos utilizados como fonte de comunicação e obtenção de informações (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 60).

⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma entidade da administração pública federal, vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão que se constitui no principal provedor de dados e informações do País.

conversor para receber o sinal digital aberto, revelando um quantitativo de 48.192 ou 71,5% do total.

A pesquisa cita ainda que em 45,3% dos domicílios havia microcomputador e, dos que não o possuíam, 2,8% possuíam *tablet* (computador portátil); em 92,6% existia telefone móvel celular e 69,3% dos domicílios utilizava a internet, acessada através do celular, microcomputador, *tablet* ou televisão.

Partindo dos dados anteriores, é possível observar que a televisão, o celular e o computador, de maneira *online* (com acesso à internet) ou *off-line* (sem acesso à internet), são mídias digitais acessíveis para a maioria dos domicílios brasileiros, o que nos indica que, voltando o olhar para o foco na educação, os estudantes estão em contato direto com elas.

As mídias são responsáveis pelo crescimento e multiplicação dos códigos e linguagens. Com possibilidade de busca dispersa, alinear, fragmentada e individualizada de mensagens e informações, as mídias digitais acabaram por criar uma cultura digital (SANTAELLA, 2003, p. 25-27), que propicia o acesso ao conhecimento, com suas linguagens próprias e mutáveis. Linguagens essas que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas na escola, considerando o contexto social atual do qual os estudantes participam, pois é

[...] imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 59).

Com a expansão das tecnologias digitais, bem como a facilidade de acesso a elas, inúmeras mudanças na forma de ensinar e aprender em sala de aula se fazem necessárias. Como não se pode alterar a velocidade das informações que são processadas e veiculadas diariamente, as quais discentes e docentes acessam, há que ousar para novas possibilidades de realizar mudanças no modo de ensinar e aprender (PRENSKI, 2012).

O uso de tecnologia digital por crianças aumentou rapidamente na última década (KARDEFELT-WINTHER, 2017), aumentando também a preocupação com questões importantes, como de que maneira o tempo gasto em atividades mediadas digitalmente pode afetar as crianças, reafirmando que a questão não é mais se as crianças estão usando tecnologia digital, mas como, por que e com quais efeitos.

Quando observamos o que as crianças estão fazendo com essa tecnologia fora da escola, fica claro que ela é basicamente um meio para a cultura popular. As crianças que têm acesso a computadores em casa estão usando-os para jogar, surfar nos sites de entretenimento na internet, trocar mensagens instantâneas, participar de redes sociais, baixar e editar vídeos e músicas. Além de tarefas funcionais, como dever de casa, muito poucas estão usando a tecnologia para algo que se assemelhe à aprendizagem escolar. (BUCKINGHAM, 2008, p. 2).

No estudo “*The digital universe of young children*”¹⁰, Hardersen e Guðmundsdóttir (2012) retrataram o universo digital infantil, afirmando que as crianças não têm um mundo digital, mas vários. Segundo os autores, o tempo gasto e o tipo de tecnologia que as crianças usam varia, e é difícil generalizar quando se descreve a vida digital diária das crianças. A maioria das crianças tem experiências amplas e diversificadas com dispositivos digitais tradicionais e mais recentes, porém muitas começam cedo o seu uso, e algumas têm múltiplas experiências digitais no primeiro ano de vida. As crianças têm experiências com dispositivos digitais como TV, consoles de jogos, computadores, bem como alguma experiência de uso da internet.

Tais constatações remetem ao postulado de compreensão do perfil das atuais gerações ao ingressarem na vida acadêmica escolar, no mínimo ativas, interativas e participativas nos processos. Estudantes não podem mais ser considerados passivos, compreendidos como meros ouvintes ou receptáculos de conteúdo. Pelo contrário, eles são um tanto já iniciados no uso das novas tecnologias e, por isso, criadores e realizadores de seu próprio conhecimento, mostrando-se mais significativos (BICUDO, 2010).

Aponta-se para a necessidade de se agregar os recursos tecnológicos às atividades já desenvolvidas em sala de aula, possibilitando ao professor dispor de diferentes recursos didáticos e contextualizados com a realidade cultural, e ao estudante uma maior autonomia na aprendizagem, baseada no princípio da formação de um protagonista social.

A importância das tecnologias aumentou no que diz respeito a fornecer informações com mais rapidez e facilidade (CASTELLS, 2006). A educação, portanto, vem como uma força podendo utilizá-las para inclusão na vida das pessoas e um pilar para preservação de seus principais componentes, como educação com autonomia (FREIRE, 2004). E é por meio desta intersecção entre

¹⁰ *The digital universe of young children* - O universo digital dos seus filhos.

educação e tecnologia que as sociedades têm condições de preparar seus indivíduos para atitudes e qualidades exigidas e descobrir o seu potencial, energia e recursos, de forma significativa e construtiva, auxiliando não apenas na vida dos estudantes, mas também na dos professores.

Nesse sentido, a era digital introduziu novos desafios para os professores que enfrentam a difícil tarefa de estabelecer um equilíbrio entre permitir a exploração independente e fornecer informações, limitações e supervisão. Na LDBEN nº 9.394/1996, a tecnologia no EF aparece citada apenas no inciso II do Art. 32, onde a compreensão da tecnologia aparece como um dos objetivos da formação básica de um cidadão, sem maiores desdobramentos a respeito do assunto (BRASIL, 1996).

Constata-se, passados mais de vinte anos de sua existência, um novo perfil de estudante iniciando a vida acadêmica, já com uma bagagem de conhecimento prévio tecnológico. Assim, a escola não pode dispor apenas dos recursos didáticos comumente utilizados (giz, caderno, lousa e livros) e, sim, incluir as novas tecnologias digitais para contribuir no processo de construção e ampliação de conhecimento, de maneira significativa, contemplando o universo das crianças.

Neste sentido, é necessário buscar ações estratégicas contextualizadas e viáveis, focando em como as tecnologias e suas linguagens já são utilizadas e servem de ponto de comunicação. Para Wunsch e Fernandes Junior (2018), os anos escolares que envolvem os processos de ensino da leitura e da escrita devem, nos dias atuais, incluir novos objetos e novos objetivos sobre os quais circulam imagens e textos, para que os alunos não sejam receptores, mas produtores, exigindo-se mais autoria. E para isto, Veiga (2006) destacou que usar recursos digitais, nesse sentido, não é apenas manipular equipamentos mais interativos, mas tê-los para um repensar de novos tempos, para novas configurações do que é ensino, dando destaque, conforme Prensky (2010, p. 202), para a autonomia do estudante, possibilitado pela tecnologia a aprender sozinho.

Em 2006, o professor Ross, da Universidade British Columbia, citou o relatório *Fool's Gold*¹¹, o qual ampara, há mais de 30 anos, investigações sobre tecnologia e educação (ROSS, 2006). Nele, ele afirma que de nada adianta ter aparatos digitais se forem com programas de repetição, é preciso usar as

¹¹ *Fool's Gold* - Armadilha.

tecnologias como apenas utensílios que podem impactar a autoria, a criticidade e a motivação dos estudantes a estarem em ambientes escolares.

As metas traçadas pelo PNE (BRASIL, 2014) não contemplam a tecnologia de acordo com o potencial que ela apresenta para o aprimoramento da educação. Citando-a apenas na estratégia 2.6 para alcançar as metas, fala-se em "[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário [...]" (BRASIL, 2014, p. 20). Contudo, essa estratégia diz respeito especificamente à educação especial, do campo, de indígenas e de quilombolas.

Atentando para o componente de Língua Portuguesa, Freitas e Costa (2017) trazem a ideia de que os recursos tecnológicos digitais podem otimizar o desenvolvimento da escrita, leitura, raciocínio lógico e da criatividade.

Na BNCC de 2017, a tecnologia é colocada na busca pela atualização da área e pela transformação das práticas de linguagem, ocasionada principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Ainda nesse documento, a tecnologia também aparece nas ações que devem caracterizar o currículo que são: "[...] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender [...]" (BRASIL, 2017, p. 17).

As competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), abrangem todos os aspectos até aqui abordados, focando no contexto social do estudante para possibilitar a ele apropriar-se da língua escrita com compressão, autonomia e criticidade, respeitando as variedades linguísticas e interagindo socialmente, sendo capaz de analisar informações, argumentos e opiniões pessoalmente ou por meio de meios de comunicação, além de

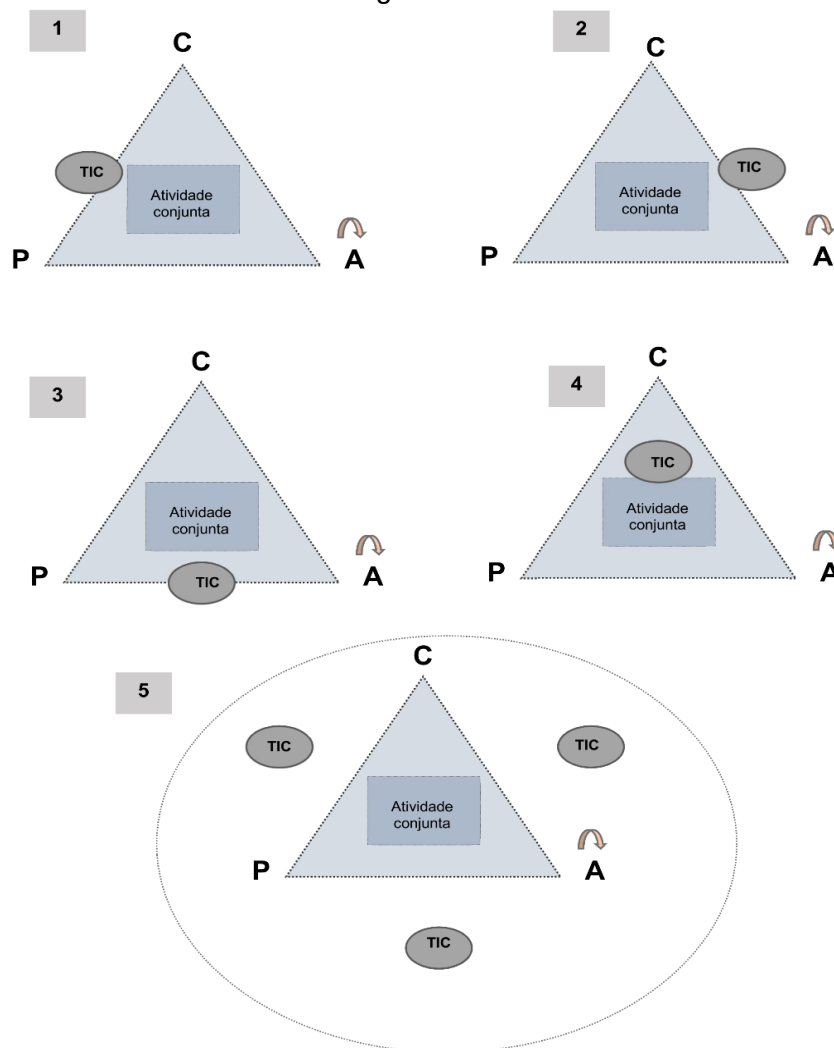
[...] mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Assim como a sociedade se modifica, também é imprescindível reestruturar as estratégias educacionais. É preciso pesquisar novas tendências, como incluir o pensamento computacional, e buscar novas dinâmicas para trabalhar com esses estudantes. Segundo Tucker (2003), é importante que em pleno século

XXI, cada cidadão deva compreender pelo menos os princípios básicos da Ciência da Computação (ciência que estuda as técnicas, metodologias e instrumentos computacionais, que automatiza processos e desenvolve soluções baseadas no uso do processamento de dados), pois tal área desperta o gosto por pesquisar, refletir, compartilhar novas formas de pensar, relacionar, resolver problemas reais e, quanto mais cedo isto acontecer, mais benefícios esses discentes terão, tão fundamentais para uma das bases da leitura e escrita: a interpretação.

Para Coll e Monereo (2008), as tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas atividades dentro e fora da escola podem ser representadas em cinco grandes desenhos, por meio do que chamam de triângulo interativo educacional: professor (P), aluno (A) e conteúdo (C), como pode-se observar na Figura 2.

Figura 2 - As TIC e a sua função mediadora nas relações entre os elementos do triângulo interativo



Fonte: Coll e Monereo (2006, p. 91-92)

Os desenhos de Coll e Monereo (2006) utilizam três palavras-chave do universo escolar no que diz respeito ao cenário dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que o professor é responsável por desenvolver em sala de aula os conteúdos específicos do ano em que o aluno se encontra, de maneira que este se torne capaz de fazer as conexões necessárias para a sua aprendizagem.

Na primeira pirâmide, os autores apresentam que não somente os alunos, mas também os professores podem buscar conhecimento a partir das tecnologias da informação e comunicação, pesquisando, selecionando e organizando conteúdos relacionados aos que trabalharão, acessando sites confiáveis com materiais de qualidade, como repositórios de objetivos de aprendizagem, bases de dados e bancos de propostas de atividades, além de utilizá-las para manter e realizar registros de atividades, bem como dos seus resultados, para auxiliar na reflexão e reestruturação de suas práticas.

A segunda levanta a utilização das TIC pelo aluno, que, mesmo de maneira equivocada, buscam e selecionam, exploram, aprofundam, analisam e valorizam os conteúdos que venham a encontrar, compreendem as tarefas com maiores e menores níveis de interatividade, ampliam o vocabulário para além dos níveis locais, até chegar nos globais. Porém, como já citado anteriormente neste capítulo, grande parte desses usuários o fazem com o intuito de lazer, sem uma real preocupação com a qualidade do conteúdo acessado, já que há uma falsa impressão de que não serão avaliados. Essa avaliação ocorre, mas de maneira diferente da escolar, pois qualquer mensagem transmitida é recebida, avaliada e compreendida ou não por alguém, seja ela escrita, visual ou sonora.

Na terceira pirâmide, busca-se desenvolver o conceito do intercâmbio comunicacional entre professores e alunos, em que a tecnologia pode ser utilizada para mediar um esclarecimento, uma indicação de referência ou um aviso, ou, ainda, não unicamente para assuntos relacionados a conteúdos ou tarefas escolares, mas para, por exemplo, saber o motivo pelo qual o aluno está faltando as aulas.

Na quarta pirâmide, as tecnologias aparecem como auxiliares ou amplificadoras de determinadas ações docentes ou discentes, tais como: explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, proporcionar retroalimentação de conteúdo, fazer apontamentos, trocar informações e propostas, mostrar avanços, dificuldades, facilidades. Possibilitando, assim, que o professor interfira na forma como alunos

estão utilizando as tecnologias e nas linguagens específicas usadas por eles nessas mídias.

Partindo desse pensamento e analisando a quarta pirâmide, observa-se que é possível a ocorrência de uma troca de saberes capaz de potencializar o uso da tecnologia por ambas as partes, o aluno com seu conhecimento tecnológico e o professor com o intelectual, possibilitando mediar as interações realizadas, buscando garantir a qualidade delas.

E, finalmente, na quinta pirâmide, as tecnologias são tidas para configurar entornos de espaços de aprendizagem que se desenvolvem em paralelo aos agentes dos processos. Essa imagem demonstra um cenário escolar voltado para o contexto social vigente, com a tecnologia presente em meio às interações.

3 GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Gêneros da Língua Portuguesa

A palavra gênero é utilizada de forma ampla, em situações variadas, para classificar, como gênero musical, gênero sexual e gênero literário, porém no foco da presente pesquisa a palavra gênero está voltada para a linguagem, dentro do componente de Língua Portuguesa. Ele é o modo de comunicação utilizado e reconhecido pela sociedade para atender a uma expectativa numa determinada situação, é a comunicação ajustada para possibilitar a transmissão de uma mensagem, com o objetivo de que ela seja compreendida. Esse ajuste no modo de conduzir a comunicação faz com que se possa identificar e diferenciar o gênero.

Conforme a visão de Marcuschi (2001), autor muito citado nos materiais analisados e referenciados pela Rede de Ensino pesquisada, esse amoldamento do gênero pode ser realizado de acordo com sua forma característica (como palavras, pontuações e entonações usualmente utilizadas) e sua função comunicativa, que é o pretendido com o emprego de tal gênero. O exemplo a seguir clareia o entendimento a respeito desses conceitos:

Quando ouvimos a expressão: “Alô, quem fala?”, rapidamente identificamos a *forma* de interlocução de um telefonema. Quanto à *função*, também estabelecemos, pela tradição de uso, que o telefonema é um gênero cuja função comunicativa é estabelecer contato entre pessoas que se encontram em lugares diferentes/distantes. (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 29).

Ainda segundo esse autor, o gênero pode também ser definido pelo suporte (local onde ele se realiza) ou ambiente no qual ele está apresentado, chamando de gêneros textuais tanto os orais como os escritos e já desenvolvendo a teoria de gêneros digitais.

Apesar de pautar-se nos pensamentos de Bakhtin em suas reflexões, Marcuschi (2001) utiliza termos diferentes da teoria bakhtiniana da linguagem, a qual será utilizada aqui como referência por ser ela também trazida nas produções de Roxane Rojo, importante estudiosa do tema tratado na pesquisa, na qual os gêneros da linguagem são tratados como gêneros discursivos.

A Base Nacional Comum Curricular traz ambas as nomenclaturas, gêneros textuais/gêneros do discurso, tratando-os como situações que circulam nas atividades humanas. Ao longo do texto é possível verificar partes voltadas para os pensamentos de Bakhtin, onde eles aparecem subdivididos em primários e secundários, no viés de Marcuschi (2001) com a nomenclatura de gêneros textuais, e no de ambos os caracterizando através de sua forma e estilo.

Para melhor adequar os gêneros da linguagem a seus contextos comunicativos, realizou-se uma categorização em duas subdivisões: discursivos (oral e escrito) e digitais (hipertexto¹², multimídia¹³ e hipermídia¹⁴), sendo essa última ainda muito discutida, por ser um termo relativamente recente.

3.2 Gêneros Discursivos

A teoria bakhtiniana intitula os gêneros como discursivos por acreditar que eles sempre advêm de um discurso, ou seja, das relações sociais verbalizadas. Essas formas de comunicação verbais apoiam a sua classificação e não possuem definições fechadas, conforme o autor, materializando-se através de enunciados, não somente os valorizados socialmente, mas sim todas as formas de manifestações discursivas interativas, que podem se alterar, alterando também o gênero. Isto é, "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Os gêneros abordados nessa teoria possuem dimensões linguístico-textual e social representadas na Figura 3, a seguir:

¹² Hipertexto é a forma de apresentação de um texto, em meio digital, onde existem hiperligações clicáveis que possibilitam ao leitor realizar uma leitura não linear, acessando informações na forma de palavras, sons e imagens ao longo do documento.

¹³ Multimídia é a disponibilidade de combinação de diversas mídias, como texto, fotografia, gráfico, vídeo, áudio e animação.

¹⁴ Hipermídia é o meio pelo qual se acessa textos, imagens e sons.

Figura 3 - Construção do gênero a partir do enunciado

Fonte: Adaptado pela autora de Rodrigues (2004, p. 423)

Os gêneros estão vinculados a situações sociais de interação típica, que ocorrem dentro de esferas sociais. Estas possuem uma finalidade discursiva, ou seja, um objetivo de comunicação e, ainda, um autor e um destinatário para que essa interação aconteça. Nesse movimento é construído um enunciado relativamente estável, o gênero. Assim como as interações sociais podem ser modificadas, os enunciados e os gêneros também podem.

A palavra 'enunciado' não possui exatamente a mesma definição para o autor da comumente utilizada, enquanto frases ou trechos de textos, e sim como algo que ultrapassa o texto, estando voltado para as relações sociais discursivas. Não se trata de "[...] uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro [...]" (BAKHTIN, 2016, p. 29). Assim, pode-se arriscar transplantar os termos 'discurso' e 'enunciado', utilizados pelo autor, para oralidade e escrita, ou ainda, verbal e textual, se considerarmos que o enunciado é gerador do gênero oral ou escrito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 22) clareiam a ideia dos gêneros discursivos ao trazerem que

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

Bakhtin distinguiu os gêneros discursivos em primários e secundários, sem utilizar tipologias, pois, para ele, o termo 'tipo' se refere "[...] ao caráter sócio-histórico do processo de constituição e funcionamento dos enunciados e dos gêneros [...]" (RODRIGUES, 2004, p. 427). Sendo assim, os primeiros são tidos como mais simples, uma comunicação informal, não sistematizada, cotidiana, e os segundos mais complexos, os quais envolvem a comunicação cultural formal.

Pode causar estranheza tratar da Língua Portuguesa sem voltar-se diretamente para a produção textual escrita, porém o que Bakhtin buscou foi voltar o olhar para o que a cultura escolar acaba afastando, a cultura social. Antes de ser alfabetizada, uma criança já produz textos/enunciados durante sua interação social, da mesma maneira que qualquer pessoa antes de registrar uma informação escrita a "verbaliza", mesmo que não em voz alta, mas a mensagem é mentalmente "falada". Logo, todos os gêneros são discursivos, ainda que escritos. Ele possuía a preocupação de não tipificar os gêneros para que a análise deles não se resumisse apenas à verificação de categorias pré-estabelecidas, esquecendo da dimensão verbal-social.

Diferente de averiguar características, o princípio norteador de pesquisa proposto por Bakhtin para a investigação de gêneros segue o caminho de analisar o papel da esfera da comunicação no conjunto de vida social, analisar a situação de interação desse gênero (autor, concepção do interlocutor, finalidade ideológica-discursiva e como se dá a concepção para seu objeto do discurso) e ver o modo de funcionamento do gênero na sua dimensão social (regularidade) (RODRIGUES, 2004, p. 436).

Todas as reflexões realizadas a partir dos estudos de Bakhtin demonstram a necessidade de se partir da realidade social do indivíduo, de suas

relações e produções verbais (gêneros primários), e delas caminhar para os gêneros secundários e seus enunciados, o que ocorre inversamente no ambiente escolar.

3.3 Gêneros Digitais

Com o surgimento das tecnologias digitais e da cultura de rede (como a forma específica de escrita com a utilização de abreviaturas e termos ou imagens no lugar de palavras), os indivíduos passaram a se comunicar de maneiras diversas, através do som, do texto e da imagem. Nesse meio, a linguagem verbal já não é a principal forma de comunicação utilizada. Partindo dessa realidade, estão surgindo os gêneros digitais, voltados para a abordagem da linguagem realizada em meios eletrônicos.

A dimensão social dos gêneros hoje converge para a utilização das mídias digitais, pois elas estão presentes na cultura mundial atual e na vida dos indivíduos desde muito cedo, adentrando nelas quase que em paralelo à linguagem verbal. É comum hoje bebês assistindo televisão e utilizando celulares e *tablets*, logo, pode-se arriscar dizer que essas interações que ocorrem por meio das tecnologias digitais permeiam os gêneros primários e secundários de Bakhtin, pois elas são extremamente versáteis, ocorrendo ao mesmo tempo interação social, leitura e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular aborda, tanto no eixo leitura como no eixo produção textual, o trabalho com gêneros digitais, utilizando esse termo específico e trazendo que eles são cossignificados pelos textos escritos, imagens estáticas, som e movimento, ou seja, pela multimídia.

Esse documento deixa claras as competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes com relação à Língua Portuguesa no meio digital:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Esse pequeno trecho resume a necessidade de se levar para sala de aula práticas sociais relevantes para os estudantes, que, no momento, são as ofertadas pela cultura digital. Elas devem ser trabalhadas não superficialmente, mas de diferentes maneiras, buscando capacitá-los para refletir a respeito das informações

que chegam a eles, possibilitando que se tornem autores, produtores de conteúdos, e que consigam transmitir a mensagem pretendida. Esse objetivo será alcançado somente se a educação partir do contexto real vivenciado pelos estudantes, dos gêneros primários desenvolvidos sem aprofundamento escolar no cotidiano, para os secundários, proporcionando um aprofundamento das informações e da maneira que elas devem ser produzidas e compreendidas.

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa de 3º ao 5º ano está subdividido em campos de atuação: campo de Vida Cotidiana, Vida Pública, Práticas de Estudo e Pesquisa e Artístico-Literário. Em cada um são sugeridos alguns gêneros a serem trabalhados. Nos dois primeiros, eles são intitulados como textuais, no terceiro como gêneros de mídias impressas e digitais e, no quarto, somente como gêneros.

Tabela 3 - Gêneros por campo de atuação a serem trabalhados do 3º ao 5º ano conforme a BNCC.

Vida Cotidiana	Gêneros Textuais	Agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
Vida Pública	Gêneros Textuais	Notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
Práticas de Estudo e Pesquisa	Gêneros de Mídias Impressas e Digitais	Enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.
Artístico-Literário	Gêneros	Lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum.

Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2017, p. 116-131)

Na Tabela 3 são citados alguns gêneros que não são necessariamente digitais, mas no documento aparecem ainda vários exemplos de gêneros específicos do meio digital por envolverem mensagens multimidiáticas (com textos, áudios, fotos e vídeos) como:

a) Eixo Leitura: *podcasts*¹⁵, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, filme, redes sociais, *playlists*¹⁶, *vlogs*¹⁷, vídeos-minuto, *fanfics*¹⁸, *e-zines*¹⁹, *gifs*²⁰ e *memes*²¹, *political remix*²², charge digital, paródias de diferentes tipos, *fanzine*²³, *fanvídeo*²⁴, *vidding*²⁵, *gameplay*²⁶, *walkthrough*²⁷, *detonado*²⁸, *machinima*²⁹ e *trailer honesto*³⁰.

b) Eixo Produção de Texto: *playlists* comentadas; *gameplay* ou *vlog*; relato multimidiático de campo; verbete de enciclopédia digital colaborativa e fotorreportagem ou fotodenúncia.

c) Eixo Oralidade: *web* conferência³¹, mensagem gravada, *spot* de campanha, programa de rádio, declamação de poemas (com efeitos sonoros), *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game* e diferentes tipos de *podcasts* e vídeos.

Ao longo do texto da Base, fica clara a preocupação de fazer com que a escola trabalhe a competência crítica do estudante no que diz respeito às novas práticas de linguagem e produção, atendendo à demanda social por meio de um uso ético e qualificado das novas tecnologias, considerando que, num ambiente virtual, pode-se postar qualquer informação, seja ela verdadeira ou não, adequada ou não. Por isso, "[...] é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os

¹⁵ *Podcast*: é uma forma de transmissão de arquivos digitais multimídia através da internet.

¹⁶ *Playlists*: lista de músicas.

¹⁷ *Vlogs*: abreviação de *videoblog* (*vídeo* + *blog*), um *blog* com conteúdos em sua maioria no formato de vídeo.

¹⁸ *Fanfics*: abreviação de *fan fiction*, criação de histórias baseadas em outras já existentes.

¹⁹ *E-Zines*: contração de *electronic* e *fanzine*, publicação periódica de um área específica postada ou enviada via *e-mail*.

²⁰ *Gifs*: abreviação de *graphics interchange format*, é um formato de imagem, animada ou estática.

²¹ *Memés*: termo grego que significa imitação, na internet é a grande difusão de uma informação em qualquer formato.

²² *Political Remix*: sobreposição ou combinação de sons e imagens em uma música ou vídeo já gravado que tenha como foco temas políticos.

²³ *Fanzine*: contração de *fã* com *magazine*, é uma publicação amadora com temática específica para pessoas que compartilham de interesses em comum.

²⁴ *Fanvídeo*: reedição de vídeos lançados realizada por fãs.

²⁵ *Vidding*: é a arte da criação de qualquer tipo de vídeos.

²⁶ *Gameplay*: com tradução de 'jogando o jogo', é um segmento onde se demonstra como é um determinado jogo.

²⁷ *Walkthrough*: é uma demonstração ou guia de jogos eletrônicos.

²⁸ *Detonado*: termo que indica resolução de tarefas passo-a-passo, geralmente utilizado em jogos eletrônicos.

²⁹ *Machinima*: *machini* + *animation* + *cinema*, técnica para criar filmes usando ferramentas e recursos de jogos ou o próprio filme.

³⁰ *Trailer Honesto*: é uma crítica, geralmente cômica, feita por meio de legenda ou narração de *trailers* de filmes populares, que buscam mostrar um outro lado dos vídeos.

³¹ *Webconferência*: reunião virtual realizada pela internet.

limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários [...]" (BRASIL, 2017, p. 67). Além de sinalizar a necessidade de se observar, anteriormente ao trabalho com o gênero escolhido, se a faixa etária mínima dos estudantes permite o acesso a ele.

O trabalho crítico com relação a essa linguagem não se volta somente para o texto e suas informações, pois ao lidar com a multimídia ele necessita ser ampliado para além de identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de expressões de linguagem, de pontuação ou de palavras. Esse trabalho precisa observar também os efeitos decorrentes da formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), da sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*³²), da performance (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento³³, etc.), de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, etc. (BRASIL, 2017, p. 71).

Para que o estudante se torne qualificado, termo utilizado pela BNCC, além do trabalho em sala de aula, busca-se fazer com que ele compreenda e saiba selecionar e produzir informações, além de utilizar estratégias que possibilitem o alcance desse objetivo, como a utilização de *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio, articulação da fala e escrita, analisando programas de rádio, TV e mensagens instantâneas, e considerando diferentes formas de textos que circulam nas redes sociais e afins.

Nesse sentido, porém ainda sem se pensar no digital, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1997 para 1ª a 4ª séries, como na época ainda eram intituladas, buscou demonstrar em sua redação a importância da função social da escola:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21).

³² *Remix*: sobreposição ou combinação de sons e imagens em uma música, ou vídeo já gravado.

³³ *Sampleamento*: armazenamento de sons que, posteriormente, podem ser reproduzidos conjuntamente ou de forma isolada.

Ainda que nessa época as tecnologias não estivessem tão difundidas e popularizadas no Brasil, esse trecho pode amparar perfeitamente as necessidades educacionais que podem ser averiguadas após o grande aumento no uso das TIC, necessidades ainda mais urgentes que anteriormente devido à ampliação das linguagens.

O trabalho em sala de aula por meio dos gêneros digitais vem para contribuir nessa função escolar de buscar desenvolver os conhecimentos partindo da cultura social vigente, de maneira a auxiliar os estudantes a serem efetivamente cidadãos participativos conscientes das informações que recebem e que transmitem.

Após a compreensão da importância de se pensar como as TIC já estão inseridas no cotidiano dos estudantes, a pesquisa foca seus olhares, a partir de agora, nas linguagens digitais para o ensino de Língua Portuguesa nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A tecnologia teve grande influência na transformação das linguagens. Para alcançar um nível de leitura e escrita adequado, é necessário que o professor saiba abordar as linguagens contemporâneas vivenciadas pelos estudantes, ou seja, ele precisa ser formado para atuar num universo multiletrado, no qual os alunos estão naturalmente inseridos. Pois conforme Rojo, é necessário incluir no currículo o multi e os novos letramentos "[...] em circulação nos ambientes da cultura em massa e digital e no mundo hipermoderno atual [...]" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Ao longo da pesquisa foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com o intuito de entender dois conceitos-chave para a área em questão neste nível de ensino: "alfabetização" e "letramento", buscando levantar suas semelhanças e contradições. Considerou-se produções publicadas a partir do mês de junho 2014, linha de corte fixada na data após o lançamento do PNE 2014. Assim, percebeu-se que a maioria dos 512 artigos/teses/dissertações analisados destaca que "[...] hoje é necessário ir além de alfabetizar, o aluno tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada uma [...]" (ROCHA, 2017, p. 43), e que para melhor desenvolver ambas, dever-se-ia buscar transformar a aprendizagem em algo interativo, "[...] fornecendo oportunidades de tempo e espaço para que se reproduzam situações concretas de uso da língua e do corpo [...]" (BENTES; MAIA, 2014, p. 610).

E, neste sentido de agilidade do ensino da língua, em suas diferentes formas, analisou-se que um termo surgiu com intensa frequência: multiletramento, o qual, por vezes na revisão feita, foi relacionado a aparatos digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) conceitua os termos alfabetização, letramento e multiletramento, sendo que o primeiro é tido como

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

O letramento, diferente do anterior, que, resumidamente, é a aprendizagem da leitura e escrita, aparece como um caminho para ampliar estratégias de leitura, por meio de eventos ou práticas letradas, que mesmo ocorrendo na escola, estão inseridas na vida social mais ampla, como “[...] cantar cantigas, recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos [...]” (BRASIL, 2017, p. 87) e que com o passar da vida escolar ficam mais complexos, sendo direcionados para gêneros secundários que possuem uma função mais formal e, recorrentemente, apoiam-se na escrita, ou seja, na alfabetização.

Essa situação gera a impossibilidade de desvinculação desses dois conceitos. Alfabetização e letramento devem ocorrer paralelamente, pois um depende e aprimora o outro, como afirma Soares (2017, p. 144):

Embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciem tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se integralmente; se se desenvolvem de forma dissociada, ou se se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

E perante essas complexas relações citadas na BNCC (BRASIL, 2017), diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que é enfatizado para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o conceito de multiletramento nos

leva para dois tipos específicos e “[...] importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades urbanas, especificamente na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (PIMENTA, 2014, p. 15). Ou, ainda, conforme indicam Rojo e Moura (2012, p. 21), emerge a necessidade de multiletramentos, pois “[...] são necessárias novas ferramentas além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”.

Tanto para Rojo como para Pimenta, é possível dizer que são “[...] requeridas novas práticas, que exigem, sobretudo, análise crítica do receptor/interlocutor [...]” (FRANÇA, 2016, p. 6). Afinal, sabe-se que, no contexto geral, ao longo da história, estas bases têm sido consideradas essenciais para a sobrevivência em nossa sociedade exigente e competitiva, que requer cada vez mais que seus indivíduos sejam multiletrados. Isto é, que possuam uma estrutura não somente para ler e escrever, mas que sejam capazes de interpretar sua realidade. E, assim, trabalhar com conceitos concretos e também com os abstratos, tomar decisões individuais e coletivas, e principalmente, que esses indivíduos estejam sempre dispostos ao exercício do aprender (AGUIAR; NEVES; MACHADO, 2017).

Por meio desta compreensão, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o fenômeno da junção de ambos está para banir definitivamente as práticas mecânicas de leitura e da escrita, contextualizando as necessidades de cada estudante e, inclusive do professor, indo para além dos muros da escola, voltando-as para um uso social, para a prática cidadã, o que Cabral denominou “[...] fenômeno sociocultural humano das sociedades grafocêntricas, que denota estado ou condição do grupo social ou do indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais [...]” (CABRAL, 2015, p. 4).

Os fatos descritos vêm ao encontro do relato de Rocha e Arruda (2015), que, a partir de uma pesquisa realizada sobre os aspectos da alfabetização, descreveram que

A consolidação como prática social fez com que se reconhecesse a necessidade da escola proporcionar aos estudantes o domínio do uso e “das funções da leitura e da escrita, por meio de estratégias que os auxiliasse na interação entre o leitor/ aluno e texto. (ROCHA; ARRUDA; 2015, p. 7-8).

Já que o texto, ainda que apresentado em linguagens, formatos e suportes variados, é um elemento essencial no ensino da Língua Portuguesa e "[...] 'ler e escrever', por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar [...]" (BRASIL, 2008, p. 19), a escola deve voltar essa prática para sua função social. Fato que deveria ocorrer, ainda que com o trabalho voltado para o texto escrito, pois, conforme Pivovar (2002), o texto é parte do mundo, e mesmo não utilizando as mídias digitais, é possível trabalhar a cultura social na qual a escola está inserida:

Temos o *mundo* em sua realidade material e *textos*, que são aspectos dessa realidade moldados em outra substância (signos), que também fazem parte da realidade física (a escrita, o som, o desenho, o gesto, etc.). A *interpretação* é o que nos leva de um (a realidade material) a outro (a realidade sónica) e nos permite decidir qual vai ser a atitude que vamos tomar (ou seja, como vai ser a nossa volta ao mundo físico. (PIVOVAR, 2002, p. 12).

Nessa busca por trazer para dentro da escola a cultura que nela já está inserida pelos estudantes ali presentes, Rangel e Rojo (2010, p. 27) conceituaram o letramento de forma elucidativa, no que diz respeito ao cotidiano escolar:

Trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

Compreende-se, deste modo, que o letramento busca a ligação de práticas sociais diversificadas que envolvam a linguagem escrita ou falada, ou seja, práticas sociais letradas, que são situações cotidianas que acontecem na vida em sociedade e fazem parte da cultura local ou mundial, em que todo o cidadão, seja ele alfabetizado, ou não, está inserido, no momento em que pega um ônibus, que busca uma determinada rua ou local, ao fazer compras, ao assistir a um telejornal, ouvir rádio, sacar dinheiro num banco, etc. Ainda que seja preciso um nível melhor de alfabetização para se compreender e usufruir de maneira adequada de muitos desses eventos, todos participam deles em sociedade. E o letramento escolar é uma ponte essencial e frutífera de acesso ao desenvolvimento dessa prática social letrada avançada, necessitando ser melhor explorado no contexto escolar.

A BNCC (BRASIL, 2017) descreve essas práticas como um momento de aprofundamento das experiências com relação à linguagem oral e escrita, que deve

ocorrer possuindo como base os eixos da Língua Portuguesa, conceituados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Eixos a serem desenvolvidos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa segundo a BNCC.

Oralidade	Aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.
Análise Linguística/Semiótica	Sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos.
Leitura/Escuta	Amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de textos.
Produção de texto	Progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Fonte: Adaptado pela autora de BNCC (BRASIL, 2017, p. 87)

O documento discorre a respeito da conceituação dos eixos, das competências, habilidades e objetivos específicos para essa área e componente curricular, porém ele não foi elaborado de maneira a auxiliar o professor no modo como desenvolver em seus discentes o necessário para alcançar essas metas.

E, ao contemplar o eixo da leitura, esse mesmo documento indica a necessidade de interligar as práticas leitoras com o uso e a reflexão sobre elas, considerando a leitura não somente o texto escrito, mas também imagens, sons e a cultura digital através de hipertextos, hipermídias e a *Web 2.0*. Dentre as competências específicas de linguagem para esse nível de ensino está "[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias [...]" (BRASIL, 2017, p. 63), o que seria a ampliação do letramento, ou mais especificamente, o multiletramento.

Nessa perspectiva de práticas letradas e estudantes alfabetizados em diferentes cenários, com diferentes estruturas, emerge claramente um engajamento sociodiscursivo e crítico, não apenas para distinguir conceitos e termos, mas entendê-los como fontes de inserção do sujeito na cultura social, letrado em letras e em mundo. Só assim, utilizando as letras para reconhecer o seu espaço e o

letramento para compreendê-lo, o indivíduo será capaz de apoiar-se em sua alfabetização para agir e reagir consigo e com o outro.

Esta revisão sistemática ainda abordou o uso da linguagem da imagem, evidenciada pelas mídias, imagens tão destacadas no universo social que podem chegar a multiformas. Elas possuem duas funções representacionais, as quais são descritas por Pereira (2015, p. 54) como alfabetização visual (capacidade de compreender o que está sendo visto, neste caso uma imagem) em um processo de “auto(trans)formação” permanente:

a) A função material da imagem se refere à representação do mundo exterior e interior, isto é, à materialidade de seus eventos, objetos, participantes e cenários. Essa função trata especificamente da experiência humana que está sendo representada e do contexto no qual ela está inserida.

b) A função social se refere às relações interpessoais, as quais representam as interações e relações sociais, tanto a representada, que se refere ao que se pretende entre os participantes representados na imagem, como a relação interativa, que é a relação pretendida entre o que é representado e o leitor.

Por meio desta verificação, é possível perceber que o processo do multiletramento é ininterrupto e, à medida que vão surgindo novos valores e novas formas de interação, novos usos linguísticos vão se concretizando (SANTOS; ABREU, 2017). E, assim, surge a necessidade de compreensão sobre os diversos gêneros da linguagem e quais são os diferentes caminhos do uso social da leitura e escrita pelos estudantes, funcionando como uma importante interface pedagógica, promovendo uma aprendizagem em contextos.

Por meio do componente curricular de Língua Portuguesa, pautando-se na BNCC, a partir deste ponto, a pesquisa se restringirá aos gêneros digitais, baseando-se nos eixos de leitura e produção textual a serem desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental e no contexto social e cultural do século XXI, envoltos pelo cenário tecnológico digital que deve ser utilizado para incluir as práticas sociais na escola.

3.4 Gêneros Digitais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

A escola precisa se adequar ao século XXI, contextualizando-se às práticas sociais vigentes, incorporando-as no currículo, refletindo sobre elas e criticando-as, a fim de ampliar as possibilidades de qualificação dos estudantes para a participação na cultura digital. Cultura essa que, segundo a BNCC, é cossignificada em muitos gêneros digitais que circulam nas mídias e nas esferas humanas, que são abordados na escola por meio do eixo da produção de texto, através de textos escritos, orais e multissemióticos (gêneros da mídia).

Os gêneros são "[...] formas de interação características de uma dada cultura [...]" (SILVA, 2015, p. 1029), gerados a partir de comportamentos culturais e sociais após um processo de formação de sentido, ou seja, de sua tipificação.

No último século, a utilização democrática e crescente dos recursos disponibilizados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) está voltando todas as instâncias sociais para eles, inclusive a escola. Seguindo esse novo caminho, rumo ao uso das tecnologias, os gêneros, anteriormente textuais ou discursivos, passaram também a ser digitais. Essa nova nomenclatura, no entanto, não significa que os gêneros atuais são novos, mas que há uma transplantação de gêneros antigos para novas formas de apresentá-los, de maneira a adequá-los aos fenômenos sociais vigentes.

Um exemplo que clareia facilmente a abordagem anterior é o gênero relato, que sofreu uma transplantação para o *blog* a partir do fenômeno social ocorrido com a popularização do computador e da internet. Um gênero antigo ressignificado a partir do desencadeamento das TIC e que passou de pessoal, com poucos leitores, para global, podendo ser acessado por qualquer sujeito, a qualquer momento e em qualquer local, e que compreenderá o que foi relatado de acordo com seu repertório sociocultural.

O professor de hoje deve considerar o contexto em que seus discentes estão envolvidos, associando o ensino da Língua Portuguesa à atividade humana, por meio do multiletramento e dos gêneros digitais.

As crianças estão em contato com a linguagem escrita através de livros, jornais, embalagens, cartazes, placa de ônibus e outros, estando imersas no conhecimento de materiais gráficos e das tecnologias, aprendendo a partir do intercâmbio social e segundo as suas próprias ações e cultura, elaborando assim hipóteses sobre a escrita. Sob esse viés observa-se a

preocupação com novas práticas pedagógicas, que valorizem o aluno, construindo com ele novos conhecimentos a partir de sua bagagem cultural e tecnológica, ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos. (ROCHA, 2017, p. 49).

A construção do conhecimento ocorrerá a partir do momento que o professor permitir ao estudante que a sala de aula se torne uma extensão da sua vida cotidiana, refletindo junto a ele a função social envolvida no ensino da Língua Portuguesa. Torna-se imprescindível, para se alcançar tal objetivo, que o profissional docente entenda "[...] que a leitura não se restringe somente à escrita, mas a um mundo que nos possibilita ir e vir, sem sair do lugar [...]" (ROCHA; ARRUDA, 2015, p. 13), possibilidade ampliada pelo uso das TIC.

As tecnologias e a cultura social podem adentrar no espaço escolar por meio do trabalho com gêneros digitais, sob o olhar atento do professor, pois

[...] dependendo da maneira como o gênero é mobilizado do seu contexto original para a sala de aula, transformações significativas do ponto de vista formal e funcional podem acontecer, resultando na escolarização da escrita ou no que denomino de recontextualização improdutiva do gênero, ou seja, ele sofre mutações formais e funcionais. (SILVA, 2015, p. 1034).

A contextualização produtiva do gênero acarreta que esse trabalho seja feito partindo de sua funcionalidade, devendo o estudante compreender, no momento em que realiza sua produção, a finalidade da utilização desse conhecimento em seu cotidiano. Esse trabalho deve abordar o maior número de gêneros possíveis e buscar a interdisciplinaridade, não esquecendo das questões contextuais de cada um deles, deixando de lado o uso de fragmentos de textos e atividades isoladas, desenvolvidas a partir dos gêneros, e tentando não reproduzir a "[...] prática pedagógica da cultura escolar, onde o professor exemplifica um conteúdo, propõe exercícios para fixação e, por fim, solicita alguma produção tomando como referência o conteúdo exemplificado inicialmente [...]" (SILVA, 2015, p. 1036), ou ainda discute sobre o gênero, indo por um caminho que não ocorre a reescrita, onde a produção é tomada como fim e não como processo.

Por vezes, os educandos não vivenciam o gênero, o que significa que a função social não foi alcançada, pois o estudante não terá a competência necessária para utilizar esse gênero de maneira crítica e consciente sem poder julgar se a mensagem que está sendo enviada ou recebida é a que corresponde a sua intenção.

Nas abordagens de gêneros digitais, saber identificar as informações que estão sendo transmitidas e recebidas, seja por texto, imagem ou áudio, é preponderante para a atuação efetiva e consciente em uma sociedade tecnológica.

4 O PAPEL DO PROFESSOR PARA A PRÁTICA SOBRE OS GÊNEROS LÍNGÜÍSTICOS E O DIGITAL

4.1 O professor no século XXI

As alterações sociais ocorridas devido à intensa utilização das tecnologias digitais em âmbitos pessoais e profissionais tornou necessário adequar as práticas escolares. Assim como descrito por Fortunato e Bruno (2015, p. 6-7):

Ao considerar os saberes pedagógicos como fundamento da práxis docente, e, paralelamente, a prática docente como a expressão dos saberes pedagógicos, afirma-se a atividade docente como prática social, historicamente construída, que transforma as pessoas por meio dos saberes que vão se constituindo e ao mesmo tempo os saberes constituídos são transformados pelas pessoas na prática social. Os saberes pedagógicos permitem ao ser humano a compreensão das contradições existentes, dá possibilidade de colocar-se em condições de diálogo e de articular teoria e prática.

Neste sentido, a prática do professor é também uma prática social que está desafiando os profissionais de hoje a incluir nela as linguagens vinculadas pela tecnologia. Agora, eles precisam trabalhar com as linguagens da cultura digital em sala de aula, tendo em mente que a tecnologia não é um mecanismo que vincula mensagens neutras, e cuidar para que a informação não seja "[...] considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe de modo independente dos interesses humanos e sociais [...]" (BUCKINGHAM, 2008, p. 1). Porém, a questão principal é: como esse cenário se manifesta no cotidiano desse docente?

A raiz comum dessas modificações da sociedade e, conseqüentemente, da atuação do docente, mostra que ele também tem que ser um profissional *multitask*³⁴. Essa é uma questão perene, que muitas vezes não pode ser respondida sem compreender os contextos atuais do ensino. No entanto, não é de hoje que são examinados os diferentes componentes do conhecimento dos professores (HARGREAVES; FULLAN, 1992; NÓVOA, 1992).

Em 2006, Mishra e Koehler elaboraram extensos trabalhos na construção de uma teoria, o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), ou seja, Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, tendo como norte os estudos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) descrito por Shulman em

³⁴ *Multitask* - Multitarefa: capacidade de adequação.

1986 (MISHRA; KOEHLER, 2006; SHULMAN, 1986). Eles observaram a importância do conhecimento de conteúdo, isto é, as áreas do conhecimento dos professores, e do conhecimento de conteúdo pedagógico, ou seja, como adaptar o conteúdo para os estudantes. Além disso, agora, perante a utilização das tecnologias, destacam aspectos característicos como a cooperação, a flexibilidade e a capacidade de relacionar-se com os alunos.

Importante relatar que nos estudos a respeito dos saberes docentes, coordenados por Shulman (1992), a influência da cognição³⁵ na educação e a aceitação, na pesquisa educacional, de abordagens qualitativas, conforme Zeichner (2008, p. 536), acarretou uma modificação no pensamento a respeito da formação docente, que era

[...] de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

A respeito da formação docente da época, Nóvoa (1992) considerou que, devido aos problemas com a formação inicial, acabou-se dando maior atenção à formação continuada e que essa possuía, e ainda possui, um grande desafio decisivo para a educação, pois ela não apenas recicla o docente, mas o qualifica para desenvolver novas funções, que na época eram diferentes das atuais, mas esse pressuposto continua efetivo, considerando a sociedade em que vivemos: tecnológica, globalizada, inclusiva e que busca a equidade na educação.

Ao partir desse pressuposto, no que tange à profissão docente, é preciso que ele se adapte às novas exigências, dentre elas, entender a significância da sua prática para uma aprendizagem consistente de seus discentes, conforme Ausubel (2003), auxiliando na incorporação de novos conteúdos relacionados ao conhecimento prévio do aluno. Entretanto, para alcançar tal objetivo é necessário formação de qualidade.

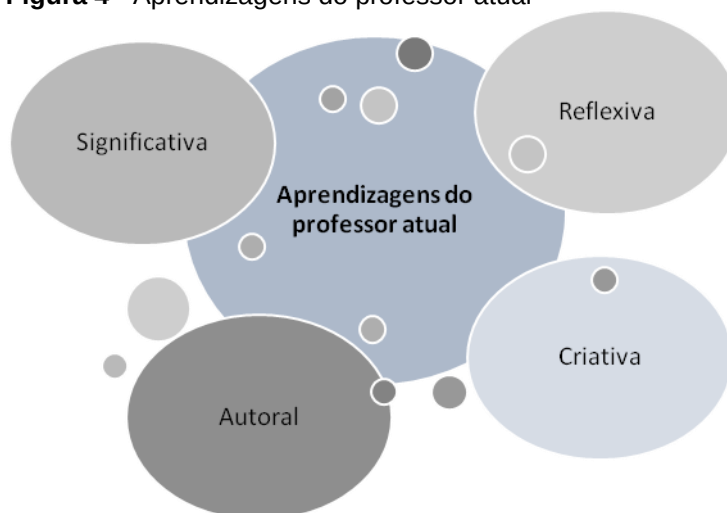
É preciso que o docente consiga refletir a respeito de suas práticas, contextualizando-as a partir da realidade e das necessidades do educando,

³⁵ Cognição é a função psicológica que atua na aquisição do conhecimento.

ressignificando conceitos sociais e culturais, buscando zelar pela aprendizagem e equidade.

Sob esse cenário, tornou-se evidente a estruturação de um baseamento gráfico descrevendo alguns conceitos relacionados à temática que deve ser analisada ao se falar sobre o professor atual: a sua aprendizagem. Somente com essa consciência, ele conseguirá entender as especificidades atuais da sua prática para o atual contexto, que além de voltar as atenções para a inclusão, também traz a questão da influência da tecnologia no cotidiano.

Figura 4 - Aprendizagens do professor atual



Fonte: A autora (2019)

A Figura 4 demonstra claramente o que foi descrito por Lawn (1999) sobre a necessidade de os professores descobrirem suas identidades à imagem do seu próprio projeto, partindo do individual para o sistema, mas não num sentido lato, pois “[...] tratar a identidade docente desta forma é o risco de cair na armadilha de analisar as identidades retrospectivamente e de assim perder o dinamismo do conceito [...]” (LAWN, 1999 , p. 71).

E no sentido de entender as afirmativas descritas até então na presente pesquisa, vê-se o confronto entre o que realmente o professor aplica em sala e o que constitui uma experiência de aprendizagem significativa³⁶ para todos os envolvidos no processo. Isto é, quando, como, e a causa das conexões entre a escola e sua vida (MOREIRA, 2011).

³⁶ Aprendizagem significativa ocorre quando há a relação de informações novas como conhecimento prévio.

É importante descrever que o professor deve considerar sua base de formação inicial, pois sua área de atuação é a fonte do conteúdo que ministrará. Mas igualmente relevante é pensar em possibilidades de vincular suas atividades a experiências socioculturais atuais, adaptando atividades inovadoras, com narrativas voltadas para uma abordagem centrada nas especificidades de docentes, discentes e escolas. Afinal, quando estão mais envolvidos na concepção da sua experiência de aprendizagem, os indivíduos acabam por ter uma melhor compreensão do objetivo ligado aos resultados dela.

Para Valadares e Moreira (2011, p. 23), a aprendizagem significativa surge por meio de um processo de interação entre teoria e experimentação, o qual frequentemente passa despercebido no ensino, porque, por vezes, olhamos para um “[...] caudal de produção de conhecimento a partir de um ponto para adiante, esquecendo o muito que está a montante daquilo que se estuda [...]”.

No sentido da aprendizagem significativa do professor, a promoção do autoconhecimento é um dos nortes do ecossistema do conhecimento, pois a aprendizagem é um processo pessoal e há muito o que um professor possa fazer. E cada vez que se tenta resolver um problema contextualizadamente, ou se pensa em algo de uma maneira nova, são produzidas conexões em nossos cérebros.

Já Wunsch (2009), citando Altet (2000), enfatizou que para que um professor entenda quais são suas boas práticas e suas necessidades de aprendizagem, é preciso que perceba que o ato de refletir sobre suas ações fornece bases formativas a partir de práticas em situação; capacidade para demonstrar os seus saberes, o seu saber-fazer e os seus atos; autonomia e responsabilidade pessoal no exercício das suas competências; adesão às representações e às normas coletivas, constitutivas da identidade profissional e pertença a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização e de legitimação.

Para Tallafero (2006), a proposta de reflexão da prática pode estar associada à aprendizagem docente, ao que estabelece as diferenças entre a rotina, baseada na tradição, e a ação reflexiva, que é ativa à luz de suas produções.

É nesse sentido de produtor, e não apenas consumidor, que a Figura 4 também aponta a aprendizagem criativa do professor. Ou seja, criar pode e deve ser um desafio do docente atual (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). E para apoiar a criatividade e a inovação, é necessário ter a consciência de encarar como uma parte do processo, que pode ser aprendida com a prática, ou seja, ser um

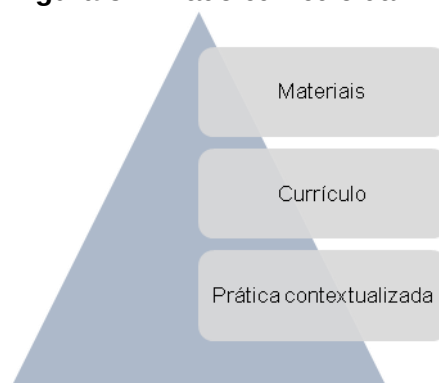
profissional criativo ajuda a entender as respostas úteis dos professores por meio de testagem, prototipagem ou *feedbacks*.

O professor que tem consciência de seu potencial criativo é inventivo, não tem medo de errar e, se errar, não tem medo de voltar, especialmente nesses novos cenários digitais (BARAJAS; ARIZA, 2011). Assim, o professor aprende a ser autor, desenvolvedor de seus materiais, dos seus processos, e leva a cabo o seu planejamento com vistas à autonomia didática.

4.2 O Professor como Autor de Materiais Significativos de LP

Em consonância com os princípios até aqui descritos, ao pensar na tríade do currículo da Língua Portuguesa específico para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na prática contextualizada do professor e nos materiais que por ele serão utilizados, destaca-se toda pertinência.

Figura 5 - Tríade currículo da LP



Fonte: A autora (2019)

O currículo pode apresentar conteúdos concretos, que são, portanto, inseparáveis da realidade social (FARREL, 2009), mas essa ligação não é algo inerente ao currículo, cabendo ao profissional docente dar especial ênfase às relações entre os conteúdos e os significados que podem ter para si e para os alunos. Isto também assimila os desenvolvimentos metodológicos necessários para essa área do conhecimento e suas competências específicas.

A Figura 5 demonstra que é necessário que o professor leve em consideração os materiais existentes para o uso ou embasamento, embora eles raramente estejam no contexto da sua prática, até pelo fato de serem criados,

geralmente, em larga escala, para a utilização de uma rede de ensino ou para serem distribuídos nacionalmente. Esses materiais não consideram a realidade imediata da escola, da cultura e da comunidade da qual todos esses elementos são parte integrante (CANDAU, 2010).

A prática contextualizada do professor faz com que os conteúdos delimitados pelo currículo possibilitem o cumprimento da função social na aprendizagem, voltando-os para o cotidiano desse profissional e dos estudantes, demonstrando sua aplicabilidade a fim de amparar a prática social consciente e crítica. Assim, eles podem atuar como sujeitos cientes de seu papel e das mensagens que transmitem, e entendedores das que recebem.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, neste sentido, devem ser materiais que sejam intrínsecos ao cotidiano, devendo ser ligados à “[...] estrutura social, as das ideologias especializadas, formalizadas e oficiais e que circulam [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 72), pois a cultura e a sociedade, desde o nascimento de qualquer indivíduo, e ainda que na escola, devem continuar sendo vistas e trabalhadas dessa maneira.

Para Ribeiro (2016), é preciso que os professores se esforcem para aproximar o leitor da informação por meio de visualizações, o que diante do objetivo desta pesquisa pode ser considerado como materiais para tais visões, bem planejados e que caminhem na mesma direção do acesso da população à escola e à ampliação dos níveis de literacia³⁷. Afinal, essa área de ensino, que se apoia no texto para seu desenvolvimento por meio dos gêneros, pode ser transportada de fora para dentro e de dentro para fora dos portões da escola, a ponto de provocar o interesse contínuo (RODRÍGUEZ; PALMERO, 2010). Considerando que a cultura abordada deve ser a social, ocorre o movimento de fora para dentro, e o inverso acontece quando o estudante utiliza o conhecimento do qual se apropriou no ambiente escolar em meio a sua vida social cotidiana.

Neste sentido, Schon (2000, p. 125-126) retrata que para se organizar as produções docentes, é preciso que haja uma junção de concepção do problema vivenciado, dos experimentos imediatos e detecção de consequências. Para o autor, é preciso pensar no *design* dos materiais produzidos e utilizados a partir da concepção de cinco perspectivas de *design*: (1) habilidoso, com base em

³⁷ Literacia é a condição de quem é letrado.

conhecimento-em-ação, descrevendo regras e que estas não sejam apenas mecânicas, reproducionistas; (2) holístico, entendendo o material como um todo, que as partes dos materiais interajam umas com as outras; (3) reconhecedor, sabendo reconhecer e apreciar as bases fundamentais do processo, mas percebendo, em linhas gerais, o início, o meio e o fim de forma coerente e direcional; (4) verdadeiro, usando significados comuns a partir de construções e descrições reais de processos; (5) criativo, que promova a conversação reflexiva com os materiais de uma situação que possa proporcionar novas descobertas, significados e invenções.

A autoria para a Língua Portuguesa, especificamente, deve estar pautada em releituras, mas não apenas em páginas impressas que “[...] sugerem leituras renovadas daquelas que, no passado, apresentaram, originalmente, alguns textos gerais [...]” (SOARES, 2013, p. 9). Que expresse, sim, a mediação para produções atuais, que chegam não somente por meio dos livros, mas por meios diversificados disponíveis em qualquer lugar, a qualquer momento.

Assim, para que o professor atue como autor, produtor e auxiliador, através da ressignificação de seus conhecimentos prévios (MOREIRA, 2011) e seu contexto, ele necessita se emancipar dos materiais prontos, se tornando um ser crítico, autocrítico e autoral, sendo protagonista na mudança da educação de sua sala de aula, ligando o saber-fazer a objetos educativos ligados “[...] à necessidade social e à possibilidade individual [...]” (KINCHELOE, 2008, p. 47).

Ao possuir autonomia para realizar os produtos de suas aulas, pode-se lembrar Alves (2003, p. 59), ao citar Berger e Luckman (1967), quando destacaram que “[...] a linguagem torna objetivas as experiências comuns e torna-as acessíveis a todos dentro da comunidade linguística, tornando-se, assim, tanto a base como o instrumento do conjunto coletivo de conhecimentos [...]”.

E, nesse processo de coletividade, instrumentos e experiências, o professor, enquanto produtor, pode e deve seguir as diretrizes exigidas pelo sistema no qual atua. Contudo, ele deve ser, ao mesmo tempo, descritor de materiais significativos para sua prática contextualizada. Pois ele é a pessoa mais indicada para produzir materiais e auxiliar seus discentes a se desenvolverem como pesquisadores da sua prática. O professor é autor junto aos seus pares, aos pais de estudantes e, muitas vezes, aos profissionais de outras instituições, aperfeiçoando seus conhecimentos enquanto elaborador do seu planejamento e conhecedor do

conteúdo a ser trabalhado, mas também deve ser construtor de caminhos pelos quais as pessoas tornam-se e permanecem humanas (ALVES, 2003).

Mas não se pode pensar em autoria de materiais sem considerar o conceito da relação desse professor com o currículo. E nesses conflitos e tensões sobre o currículo formal e o contextualizado, “[...] por meio da explicitação de conhecimentos considerados socialmente válidos [...]” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14), é preciso levar em conta que não é possível produzir artefatos pedagógicos, sejam digitais ou não, sem pensar que não se pode “[...] restringir à transferência e à aplicação do conteúdo prescrito em documentos de referência [...]” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14).

E esse conteúdo da Língua Portuguesa vem em um ciclo que o professor reflita sobre como serão os materiais para ensinar os

[...] passos da codificação e decodificação, desenvolvida pela competência comunicativa, por meio da articulação para a análise da palavra geradora escrita e não só estratégia para a conscientização, mesmo porque fazem a ponte para descobrir que letras e palavras representam sons. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p. 16).

Por essa vertente, é possível dizer que as produções dos docentes desse componente curricular podem ter como linha de largada composições multimodais que envolvam textos, vídeos, imagens, sons, os quais fazem parte do contexto no qual os professores estão inseridos com seus discentes, mas que promovam a ampliação de conhecimento de mundo, de novos espaços, de novos cenários (RIBEIRO, 2016; MENDONÇA; MENDONÇA, 2009; RODRÍGUEZ; PALMERO, 2010; SOARES, 2013).

5 DESIGN METODOLÓGICO

Como foi visto ao longo do referencial teórico descrito, com o aceleramento do desenvolvimento tecnológico no século XXI, surgem novas especificidades frente aos conteúdos trabalhados na escola, bem como às atitudes dos professores e dos alunos. Fato este que contribuiu para a escolha do tema da presente pesquisa, devido à pesquisadora ser professora de 4º ano da rede pública de ensino e estar angustiada com o cenário que se apresenta: a chegada de alunos aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental com uma grande defasagem na aprendizagem de Língua Portuguesa, possuindo pouca base de leitura, escrita e interpretação, percepção confirmada a partir dos seguintes indicadores:

Tabela 5 - Resultado Brasil PISA

Resultados do Brasil no Pisa desde 2000						
Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: INEP (2015)

Ainda que o PISA seja específico para avaliação de estudantes a partir do 7º ano, com ele podemos verificar que, mesmo após cursarem os anos iniciais do ensino fundamental, os alunos brasileiros demonstram defasagem na leitura, o que influencia diretamente na escrita e nas demais competências da área. Ao longo dos 15 anos de avaliações, os alunos não demonstraram nenhum avanço no desempenho enquanto leitores.

Conforme o IDEB 2015, o Brasil atingiu, com a avaliação dos estudantes de 5º ano, a nota de 5,3 de aprendizado x fluxo, sendo que a meta para o país era de 4,8. Na média de proficiência em Língua Portuguesa o país está com nota 203,63, considerada nível 4 na Escala Saeb, o que significa que esses estudantes provavelmente são capazes de identificar: informação explícita em sinopses e receitas culinárias; assunto principal e personagem em contos e letras de música; formas de representação de medida de tempo em reportagens; assuntos comuns a

duas reportagens; o efeito de humor em piadas. Além disso, devem reconhecer: sentido de expressão; elementos da narrativa e opinião em reportagens; contos e poemas; relação causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Eles devem também ser capazes de inferir: sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação; sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos (QEDU ACADEMIA, 2013).

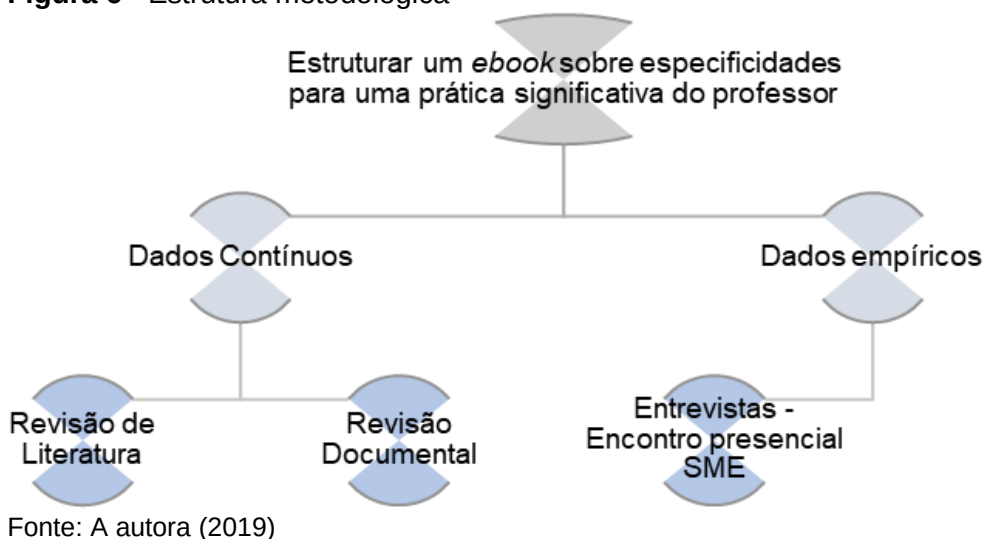
Percebe-se que o estudante brasileiro segue na sua vida escolar com bastante dificuldade para desenvolver as competências necessárias a um bom desempenho na área de Língua Portuguesa, situação que, para ser resolvida, precisa ser trabalhada desde os anos iniciais do EF.

Sob este cenário, tomou-se como objetivo principal da pesquisa estruturar um *e-book* sobre especificidades para uma prática significativa do professor dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Toma-se como norte as seguintes características: Língua Portuguesa como área do conhecimento, especificamente as atividades relativas aos gêneros digitais, delimitados pela percepção da autora, enquanto docente, por entender que os alunos desse nível de ensino percebem-se como usuários, mas principalmente como produtores de conteúdos com/em/nos aparatos digitais.

Assim a pesquisa foi conduzida, com o foco em auxiliar nas futuras práticas em sala de aula, não apenas nas individuais da pesquisadora, mas também nas de colegas de profissão. Importante relembrar neste momento que o produto pensado para este trabalho de conclusão de curso foi modificado a partir do avanço das etapas da pesquisa e da revisão de literatura.

Em campo empírico, com o aprofundamento a respeito do tema, percebeu-se que: (i) os materiais didáticos devem ser desenvolvidos a partir das realidades vivenciadas pelo autor, mas devem ter em consideração as perspectivas dos leitores; (ii) a escolha da temática do produto que será apresentado, se for destinado ao público docente, como é o caso do que aqui é apresentado, deve levar em consideração as perspectivas desses profissionais.

Assim, o estudo está sendo realizado com a seguinte estrutura metodológica:

Figura 6 - Estrutura metodológica

5.1 Dados Contínuos

Apesar de serem identificados em etapas iniciais do processo de investigação, os dados contínuos foram transversais nos demais passos da pesquisa, funcionando como norte para os procedimentos de elaboração, aplicação e análise.

5.2 Revisão Sistemática da Literatura

A primeira etapa da Revisão Sistemática da Literatura se deu pela exploração de publicações com temáticas específicas a partir do tema “Prática docente para leitura e escrita”, com buscas realizadas no primeiro semestre de 2018, logo sendo ampliada para termos como: “leitura e escrita no século XXI”, “Língua Portuguesa no ensino fundamental I”, “práticas dos docentes”, em plataformas científicas com as seguintes classificações por relevância:

- a) Páginas na Língua Portuguesa, onde foram obtidos 18.900 resultados;
- b) Artigos completos que faziam parte das 5 primeiras páginas encontradas;
- c) Publicações posteriores a junho de 2014 (linha de corte escolhida devido à vigência do Plano Nacional da Educação 2014-2024, que instituiu como meta a alfabetização efetiva até o 3º ano do ensino fundamental.

Bases de exclusões:

a) Publicações que informavam datas diferentes entre a descrição e a publicação;

b) Publicações como arquivos em *PowerPoint*;

c) Publicações que, apesar de traduzidas, não fossem brasileiras, já que se buscava, em um primeiro momento, um panorama da realidade aqui vivenciada.

As informações coletadas foram dispostas em uma tabela dividida por: tema, título do arquivo, a base de análise, o ano, o suporte de publicação (revista, editora, etc.), dando origem a um fichamento onde foram registradas citações e anotações, a referência do arquivo, a plataforma de pesquisa, os autores citados ao longo do texto e o *link* onde o documento foi encontrado.

A segunda etapa da revisão se deu por meio de livros que tinham as mesmas temáticas e que foram citados com intensidade pelos artigos, teses e dissertações lidas.

5.3 Revisão Sistemática Documental

A partir dos primeiros dados coletados durante a construção da base bibliográfica, foi decidido o campo empírico, descrito no item 2 deste *design* metodológico. E, assim, foi realizada uma base de análise dos documentos que são utilizados pelos professores do nível de ensino especificado para suas práticas na área da Língua Portuguesa.

A rede municipal analisada possui um ambiente virtual para que os profissionais da educação realizem atividades de cunho pedagógico e administrativo. E, neste ambiente, foi seguida a seguinte linha de navegação: >“Secretaria municipal da educação”> “Ensino Fundamental”> “Departamento de ensino fundamental”> “Gerência de currículo”> “Língua Portuguesa”> “Formação continuada”> “Anos Iniciais”> “2017”> ou >“Anos Anteriores”, encontrando documentos com temáticas como currículo, PNAIC, Pró-Letramento, Revistas de Língua Portuguesa.

Figura 7 - Pesquisa no portal – LP – Ensino Fundamental

Fonte: A autora (2019)

Foram acessados 110 documentos, que derivaram a seguinte tabulação temática:

Tabela 6 - Temáticas Revisão Documental

Temáticas	Frequências
Desenvolvimento e habilidade de leitura e resolução de problemas	8
Prova Brasil	3
Alfabetização e Letramento	28
Leitura e Escrita	15
Avaliação	5
Práticas	9
Currículo	5
Diversidade textual	10
Jornal A	19
Revista na Ponta do Lápis	8
Total	110

Fonte: A autora (2019)

Não foram analisados materiais de outras áreas do conhecimento, pertencentes a outro nível de ensino que não o ensino fundamental nos anos iniciais e, tampouco, arquivos que foram redimensionados para outro site e demandavam pagamento.

5.4 Dados Empíricos

Os objetivos da etapa empírica são, para além de analisar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como norte os documentos de uma Rede Municipal de Ensino no Paraná, conhecer quais são os elementos-chave para refletir sobre as práticas dos docentes na área da Língua Portuguesa, especificamente no que se refere às temáticas contextualizadas ao cenário social atual, como gêneros digitais, percebendo suas linhas orientadoras.

5.5 Entrevista

O primeiro ponto que foi considerado para a escolha do público participante da pesquisa foi o cenário escolhido para a análise: uma Rede Municipal de Ensino, que além de ser o contexto de trabalho da pesquisadora, possui as seguintes características na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Os alunos dessa Rede de Ensino que participaram da Prova Brasil 2015, em número de 15.871 de um total de 16.797, frequentadores do 5º ano, demonstraram que 25% estão avançados em leitura e interpretação na área de Língua Portuguesa e 42% são proficientes, ou seja 67% dos alunos do município possuem um nível esperado de competência em LP. Entretanto, 28% estão no nível básico, com pouco aprendizado, e 5% possuem aprendizado insuficiente. Os números parecem agradáveis ao se pensar no montante, mas se observada a quantidade de alunos e não as porcentagens, nota-se que são 5.504 os alunos que estão abaixo do resultado esperado.

No IDEB 2015, das 177 escolas dessa prefeitura com dados disponíveis nesse índice, 46 não alcançaram a meta de 6,0 como nota de aprendizado x fluxo. O que chama a atenção é que entre todas essas escolas, 80 delas está em situação de alerta, atenção, ou precisam melhorar, por não terem atingido 6,0 de pontuação,

ou por terem alcançado pontualmente a meta, sem nenhuma observação ou preocupação quanto à aprendizagem dos estudantes.

E, ao considerar tais dimensões, para compreender como são pensadas as bases estruturais da área, entendeu-se que seria importante validar, com profissionais que pensam e atuam neste cenário, a proposta da pesquisa, as temáticas analisadas e a ideia do produto final, dado que integra o trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional.

Assim, decidiu-se que a validação ocorreria com três profissionais, coordenadores responsáveis pelo departamento de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba. Para tal, foi obtida a autorização da mantenedora da rede para que a pesquisa ocorresse.

A coleta de dados ocorreu no mês de julho de 2018. Com o apoio da perspectiva *design thinking* (PLATTNER; MEINEL; LEIFER, 2011), a entrevista em estilo *focus group* foi moderada pela pesquisadora.

Segundo Galego e Gomes (2005, p. 177), o *focus group* pode ser considerado como uma técnica qualitativa de recolhimento de dados. Contudo, os propósitos que o caracterizam contribuem para a sua especificidade e funcionam como diretrizes para a sua escolha em determinados tipos de estudo. Por meio dessa técnica, foi constituído um debate, cujo foco foi o assunto da pesquisa. Os participantes expuseram suas ideias livremente e geraram informações com rapidez.

Para a entrevista, foram levados um desenho do material que se pensava em desenvolver e perguntas estruturadas para serem geradoras de assunto para a fluência da conversa.

O primeiro modelo de material pensado para o auxílio dos professores foi uma maleta, com diversos compartimentos e, inclusive, outras maletas menores dentro, abordando diversos gêneros textuais e maneiras de abordá-los em sala de aula. Ideia esta que, após a entrevista, foi modificada, por ser pouco viável pelo tamanho, custo e falta de praticidade, observações realizadas pelos entrevistados e também em comparação com os materiais produzidos pela Prefeitura, no formato de cadernos.

Obteve-se a participação de todos os membros sentados na mesma mesa e os dados foram estruturados da seguinte forma:

Figura 8 - Roteiro de análise: *Focus group*

Fases do reconhecimento	Atividades
Observar e entender	Passo 1: Compreender a concepção do que é o ensino de Língua Portuguesa para esta mantenedora educacional.
	Passo 2: Os temas foram confrontados com os resultados da pesquisa realizada na etapa dos dados contínuos.
Definir	Passo 3: Após a análise, foram validadas as temáticas trazidas pela pesquisadora e integradas novas, consideradas fundamentais pelas participantes.

Fonte: A autora (2019).

A pesquisa teve a duração de 56 minutos e 11 segundos, foi gravada via áudio e transcrita de forma *ipsis litteris*.

Nesse momento, emergiu uma relação separada por tópicos estruturados por conteúdos exigidos nos Componentes Curriculares. Por essa razão, avaliou-se a apreciação feita pelas dicas das profissionais sobre as aplicações consideradas mais significativas no cenário da pesquisa, sendo o conteúdo com maior incidência de validação a questão do trabalho com gêneros digitais.

Os gêneros textuais, que seriam abordados no material também, tomaram um novo rumo a partir da entrevista, pois nela tocou-se na questão da necessidade de se trabalhar gêneros diversificados e, como o mestrado é em novas tecnologias na educação, os entrevistados incentivaram que a pesquisa também tomasse esse viés.

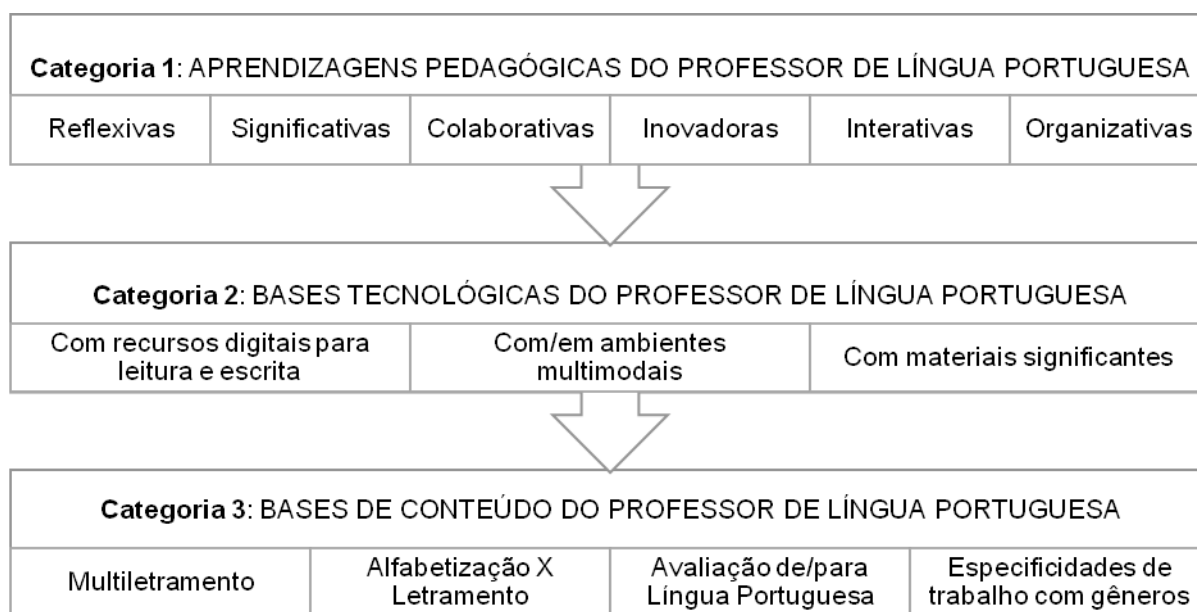
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Possibilidades de práticas docentes de Língua Portuguesa – os gêneros digitais

A partir desse trajeto metodológico, emergiram algumas categorias de análise, as quais são aqui descritas. Doravante, os instrumentos de coleta de dados serão descritos como: **FG – Focus Group**; **RSL – Revisão Sistemática de Literatura**; **RSD – Revisão Sistemática Documental**.

Assim, surgiram três categorias: (1) Aprendizagens pedagógicas do professor de Língua Portuguesa; (2) Bases tecnológicas do professor de Língua Portuguesa e (3) Bases de conteúdo do professor de Língua Portuguesa.

Tabela 7 - Bases para práticas dos docentes de Língua Portuguesa



Fonte: A autora (2018).

Sobre a categoria “**Aprendizagens pedagógicas do professor de Língua Portuguesa**”, os levantamentos dos dados salientaram indicadores que representam o norte da formação e das práticas dos docentes da área de LP na atualidade, na cidade analisada.

O indicador com maior incidência foi o de aspecto reflexivo, especificamente com relação ao trabalho com o gênero, inclusive refletindo sobre a

diferença da tipologia, que fica muito ligada à questão da narrativa. Observou-se a tentativa de, tanto no currículo quanto nos cadernos, trazer essa reflexão sobre a visão de professor e a sua percepção enquanto pesquisador reflexivo da prática, na tentativa de ressignificar essa prática, e não necessariamente só reproduzir o material.

Ao trazer essa base, que pode ser estabelecida pelos professores (FG), a pesquisa indica que existe uma necessidade de se pensar nos materiais didáticos sob a perspectiva das múltiplas possibilidades de introspecção e amadurecimento, considerando-se a capacidade de refletir, pensar, analisar o próprio eu.

Ainda sobre essa temática, nas bases de FG e RSD, especificamente, surge uma intensa frequência da necessidade de práticas mais significativas.

Quando a gente fala de competência linguística, está pensando na questão de o que esperamos ao final dos anos iniciais, digamos no 5 ano, que essa criança produza um texto adequado, que seja bem estruturado, que seja bem entendível, coerente, então que ele produza textos assim, mas também que ele compreenda os textos que ele lê, fazendo inferências, fazendo toda a leitura além, extra do que está ali no texto e até a parte da oralidade, que ele saiba se comunicar, tenha uma postura dependendo do seu interlocutor, do contexto em que ele está, então essas são competências que a gente [...]. (FG).

Desta forma, foi possível perceber que para os participantes da pesquisa, essa função trata da experiência humana que está sendo representada e do contexto no qual estão inseridos, bem como existe a necessidade de se pensar em práticas mais colaborativas e interativas.

Analisa-se que a concepção de aprendizagem do docente vem ao encontro da ideia de transformar a sua ação em algo mais interativo, fornecendo oportunidades para que se reproduzam situações concretas de uso da língua e do corpo (FG).

Logo, é preciso que o professor aprenda a consolidar o termo letramento como prática social de leitura e escrita, reconhecendo a necessidade de a escola proporcionar aos alunos o domínio do uso e das funções sociais da leitura e da escrita, por meio de estratégias de leitura que os auxiliem na interação entre o leitor/aluno e o texto.

E, por função social, foram mencionadas as relações interpessoais, as quais correspondem às interações sociais, tanto a representada, que se pretende

entre os participantes representados na imagem, como a relação interativa, que é a relação pretendida entre o que é representado e o leitor (FG).

Assim, o processo é tido, nesse contexto, como de multiletramento, sempre contínuo e, à medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação, propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando, e emergem também novos gêneros do discurso.

A convivência entra no cenário da aprendizagem do docente de LP, seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, ou por oportunizar o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos.

Outro descritor com intensa frequência foi o das bases inovadoras. Sob esse viés, observou-se a preocupação com novas práticas pedagógicas, para a construção de novos conhecimentos a partir da bagagem cultural e tecnológica, ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos.

E, por fim, emergiu o indicador “aprendizagem organizativa”, voltado para o planejamento para e por meio de legislação educacional, nacional e municipal, sobre a leitura, escrita e produção oral, desenvolvimento das competências que tem que ser realizadas nos 4º e 5º anos e seus descritores.

E até perante a RSD, foi possível ver sugestões para que o professor realize um trabalho sistemático e estimulante, planejado intencionalmente, e que pode ser diferenciado e diversificado para atender as necessidades que se apresentam.

No panorama da categoria **“aprendizagens tecnológicas do professor de Língua Portuguesa”**, os dados se referem, na sua maioria, aos recursos digitais para leitura e escrita.

Durante a RSL, RSD e FG, verificou-se que se faz necessário o uso dos aplicativos computacionais junto com as práticas pedagógicas predominantes no decorrer do processo de alfabetização e letramento trabalhados em sala de aula, visando a um crescimento mútuo e dinâmico, expandindo estratégias favoráveis à aprendizagem no que diz respeito ao ensinar e aprender e a ler e escrever em turmas de alfabetização.

Foram citados, com ênfase, os ambientes multimodais para a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais, favorecendo as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, funcionando como uma importante interface pedagógica.

Para os participantes do FG, se o ciberespaço modificou a forma de relacionamento entre as pessoas e, entre elas e a informação, percebe-se que é determinante, nesse processo, que os indivíduos aprimorem seus saberes e habilidades no que diz respeito à construção dos sentidos.

Ainda sobre as tecnologias, sem dúvidas, os que aparecem com maior frequência foram os materiais para a significância da LP.

Segundo os dados coletados no FG, existe uma mobilização das professoras, inclusive em relação às formações e ao material produzido para ampliar e modificar conforme a necessidade de cada professor, de cada turma. Um movimento para pensar na visão de professor autônomo.

Verificou-se que as alfabetizadoras dos núcleos participam de encontros para análise dos materiais de produção textual, sendo eles organizados da seguinte forma: 20 horas de estudo, lendo textos sobre produção textual, estudando, discutindo; mais 16 horas de elaboração de material, pensando até no encaminhamento metodológico que tornaria mais fácil a visualização na prática. E, assim, existe toda uma formatação, uma diagramação, uma revisão para uma validação.

Então, por conta disso, o livro didático pode ser um recurso para pesquisas e encaminhamentos de acordo com o currículo proposto.

No panorama da categoria **“aprendizagens de conteúdo do professor de Língua Portuguesa”**, os dados referem-se, na sua maioria, a multiletramento, envolvendo diferentes linguagens e acesso a diferentes letramentos, um olhar mais específico para o professor que está nas práticas.

Ainda sobre conteúdo, a alfabetização é entendida como compreensão do sistema de escrita, como nossa escrita funciona, como ela se organiza, enquanto o letramento é toda essa compreensão aplicada nas práticas sociais. Por mais que esta Rede de Ensino entenda que são dois conceitos, que são trabalhados juntos, nunca se pensa em primeiro alfabetizar para depois letrar.

Outro ponto bastante frequente na pesquisa foi a questão da avaliação de/para Língua Portuguesa, a que hoje é só de leitura, excluindo a questão da oralidade. Enxerga-se a necessidade de pensar sobre os gêneros orais como gêneros textuais, considerando-se que o texto pode ser tanto escrito quanto oral. Então, poder-se-ia tratar o gênero textual oral como se convencionou abordar o

gênero textual escrito, dando espaço para o desenvolvimento de ambos de maneira proporcional (FG).

Deve ser pensando na questão de o que se espera-se ao final dos anos iniciais, produção de um texto adequado, que seja bem estruturado, que seja coerente, então que professores e alunos produzam juntos, mas também que os alunos sejam capazes de compreender os textos que lê, fazendo inferências extra, que saiba se comunicar, que tenha postura dependendo do seu interlocutor, porque as vezes a professora trabalha com uma gama de gêneros variados, mas só joga o gênero e acabou, daí vai para gramática e outras atividades, principalmente ciclo II, e não sistematiza o suporte do gênero, função social, interlocução (FG).

Destarte, percebe-se que tanto no currículo quanto nas práticas, deve-se pensar em materiais para que o docente consiga contemplar uma diversidade de gêneros, a fim de provocar essas reflexões.

6.2 Gêneros Digitais no Ensino Fundamental - Rede de Ensino de Curitiba

A concepção da Rede de Ensino de Curitiba analisada busca formar estudantes capacitados a utilizar a linguagem com competência, entendendo esta como a ação comunicativa de interação social, com a Língua Portuguesa no centro do processo de ensino do texto (oral, escrito ou multimodal).

Incorporando as teorias de autores como Bakhtin, Marcuschi e Rojo, essa Rede tem como base que as propostas de escrita possuam como referência os gêneros textuais, que primordialmente são desenvolvidos oralmente, no convívio social.

O Currículo de 1º ao 9º ano deste município, datado de 2016, destaca que fenômenos sociais e históricos, como o avanço tecnológico e seu uso, fizeram surgir novas exigências no campo da linguagem, proporcionando a criação dos gêneros digitais/ gêneros textuais digitais, destacando como exemplo o *e-mail*, o *blog*, o *chat*, o fórum e o perfil. O documento ressalva que esses gêneros devem ser "[...] objetos de estudo nas aulas de língua, a fim de permitir que os(as) estudantes familiarizem-se, também, com os recursos tecnológicos específicos desses gêneros textuais [...]" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2016, p. 15).

Os Planos Curriculares específicos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental trazem como objetivos, que podem ser vinculados ao trabalho com

gêneros digitais, a leitura, compreensão e produção de textos verbais, ou não, e multimodais (texto, imagem ou áudio), porém não enfatizam o termo gêneros digitais ao longo de seu conteúdo, subdividindo os gêneros sugeridos para o trabalho em: para leitura, para produção escrita e para produção oral.

Tabela 8 - Gêneros sugeridos para o trabalho com 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma Rede de Ensino de Curitiba

Gêneros para 4º ano		Gêneros para 5º ano	
Entrevista	Informativo	Poema	Fábula
Notícia	Lenda	Tira	HQ
Biografia	Exposição Oral	Reportagem	Infográfico
Autobiografia	Peça Teatral	E-mail	Exposição oral
Conto		Texto de opinião	Jornal televisivo
		Informativo	Júri simulado

Fonte: Adaptada pela autora de Prefeitura Municipal de Curitiba (2016, p. 40-41)

Ainda que no currículo apareça a necessidade de se abordar os gêneros digitais dentre os gêneros listados, como exemplo somente o *e-mail* e o jornal televisivo fazem parte deste contexto.

6.3 Conteúdos Programáticos a respeito de Gêneros Digitais

Os gêneros digitais englobam o contexto sociocultural dos estudantes e seus conhecimentos prévios, o componente curricular de Língua Portuguesa e seus objetivos e os dispositivos com aplicabilidade eletrônica, o que acaba envolvendo ainda a utilização das tecnologias digitais.

Considerando o grande avanço tecnológico ocorrido num curto período de tempo, se levarmos em conta a história da educação, a escola vem buscando adentrar nesse cenário no qual os estudantes estão inseridos, porém ele vem acompanhado de inúmeras novas linguagens, como no caso dos gêneros digitais, com uma ampla quantidade de conteúdos significativos que podem ser utilizados em sala de aula sem marginalizar a função social da escola.

O trabalho com os gêneros digitais sugerido neste trabalho pode ser realizado abordando qualquer temática. Eles serão o caminho para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção, comunicação e expressão dos estudantes. O digital é, atualmente, um forte elo entre os estudantes, a escola e a sociedade, o qual pode propiciar a significação do conhecimento necessária para a

aprendizagem, pois "[...] só as coisas que notamos e interpretamos como tendo consequências para nós nos incitam a pensar se poderiam ser melhoradas por meio de nossa criação via linguagem [...]" (BARZEMAN, 2015, p. 86).

As listas a seguir buscam trazer sugestões de gêneros digitais possíveis de serem trabalhados na escola com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, descrevendo cada um deles e os conteúdos que podem ser desenvolvidos a partir das sugestões de encaminhamento demonstradas para auxiliar o professor no planejar de suas aulas. Lembrando que, ao se trabalhar com atividades que envolvem o meio virtual, é necessário sempre atentar para a legalidade a partir da idade dos estudantes e da autorização dos pais para eventual uso de imagem, além de buscar abordar os riscos e cuidados a serem tomados nesse meio.

Tabela 9 - Possibilidades – E-MAIL

E-MAIL	Envio e recebimento de mensagens.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação de textos. • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão)
---------------	-----------------------------------	---

Fonte: A autora (2019)

O trabalho com o gênero *e-mail*, entre outras possibilidades, pode ser explorado partindo de uma conversa com os estudantes, buscando levantar suas experiências prévias com a utilização dele. Propor a eles que através do acesso a internet pesquisem quais as plataformas de *e-mail* são disponibilizadas de forma gratuita e as vantagens de se escolher cada uma delas e após um consenso de qual a melhor a ser escolhida por cada estudante abrir na mesma uma conta.

A partir do momento que os estudantes possuírem acesso a seus *e-mails*, a exploração das ferramentas disponíveis neles é um encaminhamento interessante e essencial para que possam utilizar de maneira eficaz esse recurso, possibilitando trabalhar com o envio, recebimento, resposta, leitura, armazenamento e organização de *e-mails*, analisando as características e funções de um *e-mail*, de forma individual

ou coletiva, podendo ainda, através da plataforma, manusear blocos de anotações, agenda, contatos, etc. Pode-se desenvolver um trabalho interligado com inúmeros conteúdos curriculares, não somente de Língua Portuguesa, por meio da linguagem digital.

Tabela 10 - Possibilidades - CHAT

CHAT Troca de mensagem em tempo real.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação de textos • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
--	---

Fonte: A autora (2019)

O *Chat* possibilita a troca de mensagem em tempo real, o que antigamente ocorria somente por meio do computador e, hoje, o celular é a tecnologia mais utilizada para esse fim. Logo, apesar dos estudantes não estarem em idade ideal para o acesso desse recurso, muitos já o acessam ou futuramente o farão. Por esse motivo, o trabalho com tal gênero se faz importante.

Uma maneira de aguçar a curiosidade a respeito do gênero a ser trabalhado é buscar a história e curiosidades do *chat*, pois desde o lançamento ele sofreu diversas modificações e inovações, juntamente com a exploração dos diversos exemplares existentes, de maneira expositiva ou pesquisada em sites de busca sem o acesso direto aos *chats*.

O trabalho de conscientização da utilização segura de troca de mensagens é parte fundamental desse gênero. Podem ser explorados cuidados a serem tomados e aprofundar a criticidade com relação às mensagens, além da compreensão de que textos possuem intencionalidades que podem ou não ser

compreendidas de acordo com a maneira que são escritas, recebidas e interpretadas.

A observação de mensagens e da linguagem utilizada nas conversas pode ser realizada pela demonstração do uso de um *chat*, pelo professor, por meio do computador com tela projetada. Pode ser explorada a maneira informal de escrita, muitas vezes considerada incorreta, conforme as regras da Língua Portuguesa, com abreviações, *emojis*, pontuações, etc.

Para exercitar esse formato de comunicação, pode-se propor que os estudantes conversem por meio de "bilhetes", que fazem o papel do *chat* na troca de mensagens.

Tabela 11 - Possibilidades - GAME

GAME	Jogo eletrônico.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Ortografia
-------------	------------------	--

Fonte: A autora (2019)

Os jogos eletrônicos sempre despertaram o interesse de crianças e jovens, podendo representar um caminho frutífero para trabalhar a linguagem de forma mais aproximada do cotidiano dos estudantes, por meio do uso da tecnologia. Esse trabalho pode ser iniciado com o levantamento dos games de interesse da turma e, posteriormente, a verificação de um ou mais exemplares para aprofundamento no trabalho, com os quais podem ser realizadas comparações com a realidade por meio de discussões e debates sobre os elementos do jogo (narrativa, cenário, objetivo, emoções que causa, recompensas, personagens, estratégias, linguagem, etc.).

Esse encaminhamento pode ser finalizado com o desenvolvimento de um *Walkthrough* (guia de jogo) impresso, formatado a partir de registros a respeito do game realizados pelos estudantes.

Tabela 12 - Possibilidades - WEBCONFERÊNCIA

WEBCONFERÊNCIA	Reunião virtual realizada pela internet.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Ortografia
-----------------------	--	--

Fonte: A autora (2019)

Esse gênero, muito utilizado para realização de reuniões de trabalho ou estudo, pode ser explorado em sala de aula como parte integrante de um trabalho com outros gêneros, como a entrevista, por exemplo. A partir de pesquisas a respeito de uma personalidade escolhida pela turma, pode-se desenvolver uma entrevista a ser realizada com essa pessoa por meio da Webconferência e, posteriormente, os estudantes podem produzir relatos a partir da experiência e observação, além de discutir os elementos necessários para se realizar uma Webconferência satisfatória (internet, programa, áudio, organização do ambiente, iluminação).

Tabela 13 - Possibilidades - FOTOGRAFIA

FOTOGRAFIA		Registro e reprodução de imagens.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão)
-------------------	--	-----------------------------------	--

Fonte: A autora (2019)

A fotografia, apesar de não ser novidade, não é comumente utilizada em aulas de Língua Portuguesa, mas pode ser um gênero com ampla capacidade de abrangência, principalmente na oralidade, interpretação e pesquisa. Pode-se trabalhar sua história, curiosidades; comparar as fotografias do passado e de hoje, com material levado pelos estudantes; observar fotografias aleatórias com discussão sobre as mensagens que elas transmitem; debater a respeito dos elementos que compõem uma foto (enquadramento e fundo); propor registro de fotos com intencionalidade na mensagem transmitida pelos estudantes e realizar a releitura de fotografias.

Tabela 14 - Possibilidades - *SLIDE*

SLIDE	Imagens projetadas.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Ortografia
--------------	---------------------	---

Fonte: A autora (2019)

O *Slide* é outro recurso já muito conhecido e utilizado, principalmente para apresentações de trabalhos acadêmicos, porém pouco utilizado com estudantes de faixa etária menor, nem mesmo por parte do professor em suas aulas. Por ser ainda muito requisitado, é importante o contato do estudante com esse gênero, que além de trabalhar a questão da sintetização de informações, auxilia os estudantes na sua capacidade de transmissão de ideias, mensagens e postura perante a situação de exposição.

Para que o estudante observe como esse gênero se faz e como pode ser utilizado, a exposição de uma aula a partir de *slides* pode ser o início da abordagem, ocasião em que pode ser observado o que deve conter em um *slide*, com a demonstração de *slides* adequados ou que são de difícil visualização. Pode-se, posteriormente, ensinar como utilizar o programa de criação de *slides*, montar coletivamente um roteiro para criação de apresentações, culminando na criação de *slides* pelos estudantes e, para finalizar, pode ser proposta uma apresentação do que for produzido por eles. Todo esse trabalho pode estar pautado em um tema, utilizando o gênero como caminho para se alcançar o objetivo do conteúdo.

Tabela 15 - Possibilidades - *BLOG*

BLOG	Contração entre web e <i>blog</i> , meio pelo qual se realiza postagens periódicas ou diárias.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Ortografia
-------------	--	--

Fonte: A autora (2019)

A maioria dos estudantes, provavelmente, já teve algum contato com um *Blog*, tornando interessante levantar as experiências de acesso dos mesmos e proporcionar a eles que acessem *blogs* com temas de seus interesses, para debater a respeito dos *blogs* acessados e tabelar seus elementos (tema, linguagem, periodicidade de postagens, formato das postagens, público-alvo, *layout*, etc.).

Pode-se também propor a construção de um *blog* da turma e realizar uma votação para decidir os elementos a serem utilizados nele a partir das observações realizadas nos acessos. A construção do *blog* pode ser coletiva e em sala de aula, utilizando um computador com a tela projetada. Ele pode ser divulgado para a comunidade escolar e, para ser atualizado, pode-se reservar um dia por semana/mês para a turma discutir e desenvolver novas postagens e postá-las, abrangendo temas diversificados e conteúdos variados, voltados para a aprendizagem escolar.

Tabela 16 - Possibilidades - VLOG

VLOGS	Abreviação de <i>videoblog</i> (<i>vídeo</i> + <i>blog</i>), um <i>blog</i> com conteúdo, em sua maioria, no formato de vídeo.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
--------------	--	---

Fonte: A autora (2019)

Os vídeos postados na internet são velhos conhecidos das crianças e jovens de hoje, principalmente pela facilidade que esse formato proporciona, em que não é necessário ler as informações. Esse gênero pode ser abordado apresentando alguns exemplos desse formato específico de *blog* em vídeo, ocasião na qual podem ser levantadas com os estudantes semelhanças e diferenças entre *blogs* e *vlogs* e hipóteses de como se produzir um *vlog*.

Além disso, pode-se propor para turma a produção de um *vlog* (*offline*), em um primeiro momento com toda a turma e, posteriormente, cada estudante ficaria responsável pelo roteiro e cenário dos próximos vídeos, e a turma realizaria a gravação. Esses roteiros proporcionariam atividades de correção, reescrita, gravação e avaliação de melhorias a serem feitas. O *vlog*, realizado a partir de conteúdos curriculares, poderia ser exposto para outras turmas.

Tabela 17 - Possibilidades - *PLAYLIST*

PLAYLISTS	Lista de músicas.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Ampliação vocabular • Expansão de ideias • Argumentação • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua
------------------	-------------------	---

Fonte: A autora (2019)

Quando se trata de crianças e jovens, a música se faz muito presente. Eles possuem seus cantores e bandas preferidas e, para contemplá-los, possuem uma *playlist*. Conhecer as músicas preferidas da turma abre caminhos para um trabalho contextualizado de acordo com os estudantes e seus interesses.

Podem ser trabalhados temas, letras, mensagens, ritmo, linguagem das músicas, a ordenação das mesmas por semelhança, ordem alfabética ou época de composição e questões a respeito da lei de direitos autorais, em um tempo que não se tem controle de tudo o que está no mercado.

É possível e relevante demonstrar aos estudantes as buscas de músicas com autorização para *download* gratuito na internet, buscando e baixando com eles músicas autorizadas, além de aproveitar para ampliar o repertório musical e cultural dos estudantes.

Tabela 18 - Possibilidades - *MEME*

MEMES	Termo grego que significa imitação. Na internet, é a grande difusão de uma informação em qualquer formato.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão)
--------------	--	--

Fonte: A autora (2019)

O *meme* ficou muito conhecido por intermédio do *Facebook*, onde são postados inúmeros deles com frases clássicas ou engraçadas, escritas em fotos de pessoas famosas ou que, de alguma maneira, combinem com a mensagem, geralmente tornando-a mais cômica.

Para esse trabalho, conhecer do que se trata um *meme* é fundamental, além de compreender as mensagens que eles transmitem e com qual objetivo. Após isso, pode-se propor aos estudantes que escolham uma pessoa ou personagem que possua uma frase e a repita com frequência, que pesquisem imagens na internet que se adéquem a essa pessoa ou personagem, pronunciando sua frase clássica. Depois de pronto, o *meme* pode ser discutido pela turma buscando compreender o seu entendimento com relação a ele e propor correções a serem feitas para que o mesmo seja compartilhado por dispositivos eletrônicos (*e-mail*, *chats*, redes sociais, etc.).

Tabela 19 - Possibilidades - *VIDDING*

VIDDING Arte da criação de qualquer tipo de vídeos.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Expansão de ideias • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
---	---

Fonte: A autora (2019)

A gravação de vídeo se tornou algo muito comum a partir do momento em que a maioria dos celulares passou a possuir esse recurso. Logo, é interessante verificar se os estudantes já gravaram algum tipo de vídeo e pedir que contem suas experiências.

Pode-se debater a respeito da gravação de vídeos espontâneos (que podem ser para registro de momentos da família ou situações ocorridas na sociedade, etc.) e com roteiros (vídeos para postagem na internet ou com alguma outra finalidade de envio de mensagem), além de lembrar sempre da questão da autorização para gravação de determinados locais e pessoas.

Para a continuidade dessa proposta, é possível levantar os *youtubers* favoritos dos estudantes e demonstrar alguns de seus vídeos para a turma, dando abertura para uma discussão a respeito dos elementos presentes nos vídeos assistidos. A turma ainda pode ser separada por interesses em comum, para que, a partir de um tema de sua escolha, crie um roteiro para gravação de um vídeo, que deve ser reescrito para ficar adequado à proposta estabelecida.

Tabela 20 - Possibilidades - *BOOKTUBER*

BOOKTUBER	Pessoas que fazem e postam vídeos com dicas, resenhas e comentários sobre obras literárias.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Ampliação vocabular • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
------------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

Esse gênero traz a possibilidade de trabalhar, de maneira bem clara e com facilidade, tanto com a literatura impressa como com a questão digital. Pode-se pesquisar uma obra literária e realizar sua leitura, produzindo um resumo da leitura, a ser reescrito posteriormente, com a sua exposição para a turma. Pode-se também expor os comentários e dicas a respeito da obra, que serão incluídos no vídeo a ser gravado com base nos resumos produzidos.

O aluno que será o *booktuber* deve listar tópicos que serão utilizados para lembrar o que é importante ser falado a respeito do livro na gravação de um vídeo e, depois disso, gravá-lo. O vídeo pode ser exposto para a turma em questão e para outras turmas da escola e, caso haja autorização, pode ser lançado na internet. Caso os alunos da turma se interessem pelo livro lido por algum colega, pode ser promovida uma troca ou o empréstimo de livros.

Tabela 21 - Possibilidades - *BOOK TRAILER*

BOOK TRAILER	Anúncio em vídeo de um livro com técnicas semelhantes aos <i>trailers</i> .	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Ampliação vocabular • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Ortografia
---------------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

Outro gênero que possibilita a utilização de obras literárias impressas é o *Book Trailer*, que basicamente é uma propaganda de livro gravada como se fosse um *trailer* de filme, com base no seu enredo. Algo que pode ser produzido pelos estudantes, de maneira amadora e simplificada, partindo da leitura de uma mesma obra literária pela turma toda.

Caso exista um filme dessa obra, eles podem apreciá-lo, realizar a interpretação da história, discutir a respeito dos personagens, produzir coletivamente um resumo, listar acontecimentos e falas mais importantes, etc. Em equipes, os alunos devem criar ideias de um roteiro simples para produção de um *trailer*, compilar as ideias criando um roteiro único, deixando cada equipe responsável por um elemento do vídeo (cenário, figurino, iluminação, som, etc.) e, para finalizar o trabalho, devem produzir o *book trailer*.

Tabela 22 - Possibilidades - *TRAILER HONESTO*

TRAILER HONESTO	É uma crítica, geralmente cômica, feita por meio de legenda ou narração de <i>trailers</i> de filmes populares, que buscam mostrar um outro lado dos vídeos.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Unidade temática • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
------------------------	--	---

Fonte: A autora (2019)

Esse gênero possibilita trabalhar fortemente a interpretação de maneira mais atrativa que a comumente utilizada. O trabalho pode ser iniciado já com a exposição do *trailer* de um filme, de preferência pouco conhecido pelos estudantes, para: pedir que eles realizem uma interpretação sem ter conhecimento da história completa; discutir se foi possível compreender o filme pelo *trailer*, realizando perguntas e observando as percepções dos estudantes; promover a leitura da sinopse do filme e compará-la com o recorte assistido; verificar se ela auxilia na compreensão do filme; passar o filme escolhido.

Depois de assistir ao material completo, pode-se realizar novamente a interpretação dele, debater a respeito do filme, buscando falhas e interpretações implícitas nele, e assistir novamente ao *trailer*, comentando e debatendo cada quadro. Isso irá possibilitar uma maior compreensão dos estudantes quanto à interpretação. Fazer anotações a respeito de cada quadro do *trailer* é importante para viabilizar a montagem de um roteiro coletivo de comentários a serem narrados ao longo do *trailer*, o que pode ser desenvolvido como finalização do trabalho.

Tabela 23 - Possibilidades - *REMIX*

REMIX	Sobreposição ou combinação de sons e imagens em uma música ou vídeo já gravado.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Ampliação vocabular • Expansão de ideias • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Análise e reflexão sobre a língua • Revisão de texto • Ortografia
--------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

O *Remix* possibilita realizar diversas alterações em músicas, desde a letra até a melodia. Para sala de aula, a maneira mais viável de se abordar seria por meio da letra, realizando com os estudantes uma espécie de paródia de músicas escolhidas por eles mesmos, que podem ser ouvidas pela turma, realizada a leitura de suas letras e pesquisados os significados das palavras desconhecidas.

Para dar continuidade ao trabalho, o professor pode definir um tema para que cada estudante pesquise e realize um *remix* da música escolhida, formulando uma nova letra e utilizando a mesma melodia. Para isso, eles podem elencar palavras-chave a respeito do tema e buscar palavras que rimem, formando as frases necessárias para compor a melodia que deve ser corrigida e reescrita, se necessário, para ser apresentada para a turma através do canto acompanhando a melodia.

Tabela 24 - Possibilidades - RAYS

RAYS	Pequenos documentários sobre filmes ou séries.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Ampliação vocabular • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Organização tópica do conteúdo • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Revisão de texto • Ortografia
-------------	--	---

Fonte: A autora (2019)

Para o trabalho com o gênero *Ray*, é importante que os estudantes saibam e pesquisem anteriormente o que é um documentário, assistam, discutam a respeito deles e levatem os elementos presentes neles, para embasar o desenvolvimento do trabalho a ser realizado.

A partir de um filme escolhido e assistido em sala, os estudantes podem buscar documentários existentes sobre ele, pesquisar informações que poderiam ser documentadas (datas, personagens, atores, curiosidades, local de gravação, etc.), organizá-las através da produção de um texto narrativo, montar *slides* com o conteúdo do documentário (fotos, trechos do filme) e realizar a confecção de um documentário.

Tabela 25 - Possibilidades - FANFICS

FANFICS	Abreviação de <i>fan fiction</i> , são criações de fãs que utilizam uma história ou personagens de um trabalho já existente para a criação de histórias próprias.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão)
----------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

As crianças geralmente possuem um personagem de filmes ou histórias que mais apreciam. Essa admiração pode ser utilizada no trabalho do gênero *fanfics*. Cada estudante pode escolher personagens de uma história que goste e produzir uma nova história para eles, de forma escrita, desenhada, dramatizada ou ainda em áudio. Os estudantes podem compartilhar com os colegas um resumo da história original dos personagens e a nova história criada por eles.

Tabela 26 - Possibilidades - *POLITICAL REMIX*

<i>POLITICAL REMIX</i>	Sobreposição ou combinação de sons e imagens em uma música ou vídeo já gravado que tenha como foco temas políticos.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Discurso direto e indireto • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Revisão de texto • Ortografia
-------------------------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

Esse gênero se parece com o *remix*, diferenciando-se apenas pelo cunho político utilizado como tema para uma nova versão de música ou vídeo. Assim, ele dá abertura para debater a respeito do cenário político. Pode-se apresentar aos alunos debates políticos, para que eles assistam e possam interpretar as questões apresentadas.

Um debate específico pode ser escolhido e dividido em quadros, para que sejam criadas novas falas para os políticos voltadas para um tema específico (educação, internet, salário, etc.), que pode ser trabalhado anteriormente a essa abordagem e esteja diretamente contextualizado para os estudantes, possibilitando a substituição do áudio real pelo realizado por eles.

Outra possibilidade é buscar vídeos, entrevistas ou reportagens que não tratem do tema política, nem tenham políticos como personagens, e incluir falas voltadas para esse cenário.

Tabela 27 - Possibilidades - GAMEPLAY

GAMEPLAY	Com tradução de jogando o jogo, é um segmento onde se demonstra como é um determinado jogo.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação de textos • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Revisão de texto • Ortografia
-----------------	---	--

Fonte: A autora (2019)

O *Gameplay* é um gênero que utiliza o jogo como foco, algo de grande interesse dos estudantes. No entanto, esse jogo não precisa necessariamente ser digital, podendo o professor propor que a turma seja dividida em equipes que devem escolher um jogo de tabuleiro, fazer a leitura das regras e praticar o jogo. Posterior a esse momento, eles podem produzir a descrição desse jogo e realizar a troca dos jogos e descrições entre equipes; as equipes devem corrigir as descrições feitas para os jogos que receberam e produzir uma reescrita.

Essa descrição pode ser utilizada como um roteiro para gravação de um vídeo, áudio ou produção de um material manipulativo de como é o jogo.

Tabela 28 - Possibilidades - WALKTHROUGH

WALKTHROUGH	Uma demonstração ou guia de jogos eletrônicos.	• Relações com a oralidade • Ideia de representação • Compreensão e Interpretação • Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero • Unidade temática • Sequência lógica • Ampliação vocabular • Expansão de ideias • Argumentação • Coerência e coesão • Concordância verbal • Concordância nominal • Letra maiúscula e minúscula • Segmentação das palavras • Legibilidade • Sinais de acentuação (agudo e circunflexo) • Sinais gráficos (til, cedilha e hífen) • Sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos e travessão) • Ortografia
--------------------	--	---

Fonte: A autora (2019)

O *Walkthrough*, diferente do *Gameplay*, é um gênero que se realiza a partir de jogos eletrônicos, e pode ser abordado em sala de aula disponibilizando vários deles aos estudantes para que observem e realizem a leitura e interpretação dos seus conteúdos. Eles devem pesquisar as palavras desconhecidas e discutir as impressões a respeito do jogo, a partir da leitura realizada.

O professor pode escolher um dos jogos citados em um dos *walkthroughs* e levá-lo para os estudantes jogarem e fazerem a relação entre o *walkthrough* e o jogo, tornando possível realizar uma discussão a respeito das informações que poderiam ser acrescentadas ou modificadas nele, registrando essas informações, ou criando um novo.

Assim, é possível dizer que, a partir desses novos elementos constitutivos da cultura digital, a mediação proposta está “[...] na tradução dos signos de todas as naturezas, ou seja, dos signos verbais, visuais, sonoros, audiovisuais e, ainda, todo o conjunto de possibilidades da hipermídia contemporânea [...]” (FOFONCA, 2015, p. 22).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÕES (PRÁTICAS) FUTURAS

Por meio da pesquisa realizada foi possível perceber que a linguagem desenvolvida pelos gêneros digitais e utilizada como recurso tecnológico modificou, em partes, o modo como realizamos a leitura de um conteúdo.

Nesse sentido, percebeu-se dois termos-chave para a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental I: (i) **hipertexto multimidiático: a apresentação do conteúdo no contexto digital** e (ii) **narrativas digitais: a expressão dos acontecimentos/vivências pessoais e sociais**.

Sobre o hipertexto multimidiático, pode-se atentar que esse novo elemento constitutivo digital não é um simples texto que pode conter *links* clicáveis, redirecionando o leitor para maiores informações, apresentadas a partir de textos, imagens, vídeos ou áudios. Esse formato de hipertexto multimidiático permite, a quem o acessa, realizar uma leitura livre, com a possibilidade de escolher o momento em que entrará em cada ícone, se somente utilizará as informações clicáveis e não lerá o texto, ou ainda, partir daquele para outro texto por meio do redirecionamento, entre outras possibilidades.

O que lembra o formato hipertextual, em que as informações permitem que associações sejam feitas e que assim que o leitor esteja satisfeito com a informação observada, salte para a próxima, formando uma trilha. Contudo, como na mente humana, percorrer esses caminhos não necessariamente garante que a associação seja realizada com sucesso e gere aprendizagem.

O hipertexto multimidiático, hipermodal ou ainda hipermídia, possibilita a interatividade entre o leitor e o conteúdo, dando a ele autonomia para seguir sua própria organização de leitura, sem depender de um eixo central. Esse leitor torna-se um produtor de sentido, pois ao escolher caminhos próprios e realizar conexões com seus conhecimentos prévios, ele interpreta à sua maneira e pode construir múltiplos conhecimentos, distintos do previsto pelo autor ou dos construídos por outros leitores.

Perspectiva esta que pode ser considerada coincidente com a de Landow (1995), autor que afirmou que o hipertexto, como a teoria crítica contemporânea, reconfigura o autor - no caso desta pesquisa, o professor - de várias formas, tais como na relação entre escritor e leitor: as funções do escritor e do leitor estão

interligadas mais de perto do que em qualquer outro momento. Essa transformação e a quase a fusão dos trabalhos é o último passo da convergência entre duas atividades que antes eram muito diferenciadas.

Durante a pesquisa, foi possível observar que o papel desse professor, escritor e leitor sofreu uma reconfiguração no que diz respeito ao hipertexto, pois o escritor não mais define um texto do início ao fim, e o leitor deixa de ser passivo diante do escrito e passa a participar do desenvolvimento do conteúdo acessado.

Verificou-se que esse aspecto interativo e a oferta de conteúdos em diferentes formatos fazem com que a estrutura da hipermídia torne o conteúdo explorado personalizado, a partir do momento em que ele é modificado pela experiência de quem o acessa, o que faz com que haja uma característica pedagógica proeminente: o respeito às diferentes formas de aprendizagem, ritmos e níveis.

Todas essas características são fundamentais para formar cidadãos que fazem parte de uma sociedade com extenso uso tecnológico, onde as pessoas necessitam ser cada vez mais dinâmicas, objetivas e autônomas, além de possuir criticidade e opinião, para que sejam atuantes no convívio social de maneira ativa e consciente.

O hipertexto multimidiático é, assim, um exemplo de recurso que pode ser utilizado pelo professor nesse trabalho de protagonismo do discente no desenvolvimento de seu próprio conhecimento, em circunstâncias nas quais o estudante constrói saberes de forma autônoma, de acordo com as informações que já possui e com a maneira que decide explorar novos conteúdos.

E, portanto, deve-se enaltecer que a tecnologia possibilita ao professor compartilhar o protagonismo com o estudante, deixando de deter a autoria dos meios de aprendizagens, permitindo a utilização de

[...] abordagens exploratórias realizadas através da aprendizagem assistida orientada para a construção do conhecimento no indivíduo, a qual sublinha a importância dos tipos e complexidade do conhecimento, as estratégias de aprendizagem e os estilos individuais de aprendizagem em ambientes dinâmicos e flexíveis. (DIAS, 2000, p. 144).

Já no que diz respeito à narrativa digital, ressalta-se o que Magnabosco (2009) afirma, com base no proposto por Luiz Antônio Marcuschi e Carlos Augusto Dias. São textos que possuem *links*, contemplando a "possibilidade de troca imediata de informações", pois o acesso é instantâneo e ilimitado; a "liberdade de

estruturar um documento da forma que mais lhe convém", acessando os *links* que julga necessário, considerando seus conhecimentos anteriores; a "adaptação de informações aos estilos individuais de aprendizagens", dando aos estudantes com maior dificuldade de compreensão a possibilidade de restringir as informações mais básicas ou buscar maiores e diferentes explicações sobre determinado tema, e aos com maior facilidade, a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos com conteúdo mais complexo.

Ao considerar tantos novos elementos da cultura digital, é relevante afirmar que a narrativa entra como foco de destaque de aprendizagem, de protagonismo e de diálogo intercultural (FOFONCA, 2015; FOFONCA, SCHONINGER, COSTA, 2018).

Trabalhar com a possibilidade de narrativa levanta a vantagem de oportunizar uma organização de ideias mais estruturada, a partir de tanta informação gerada pelos meios de comunicação do século XXI. Cria-se uma abertura para que ocorra a interdisciplinaridade e também a associação dos conteúdos com situações reais e práticas, por vezes não contempladas em materiais didáticos convencionais, além de tornar a seleção de informações mais ágil.

Portanto, após a verificação de tantas possibilidades de aplicações docentes, constatou-se a necessidade de desenhar um elemento que venha a auxiliar os professores do nível de ensino abordado na pesquisa, para que compreendam as vantagens de se utilizar o hipertexto como fonte para a realização de conexões entre conteúdos e conhecimentos prévios. As possibilidades são inúmeras, para a aplicação em contexto educacional e social por toda a comunidade discente e docente envolvida.

Assim, este trabalho de pesquisa é fechado com a configuração de um *e-book* sobre "Gêneros digitais: Linguagem para o Ensino Fundamental", o qual entende-se como produto final do curso de mestrado.

Após a observação da necessidade latente que professores dos 4º e 5º anos têm de estruturar atividades por meio destes aspectos de hipertexto e narrativas digitais, esse material foi pensado por uma professora atuante no Ensino Fundamental - a pesquisadora responsável por este estudo - para auxiliar os professores do mesmo nível de ensino. Afinal, viu-se o imperativo de uma busca para auxiliá-los em seu cotidiano escolar, trazendo de forma interessante e prática conceitos e informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho em sala de

aula, na tentativa de abrir caminhos para que o professor possa atuar, de maneira contextualizada, a realidade dos estudantes, utilizando uma linguagem voltada ao cotidiano das crianças e aos seus interesses.

E, frente a esta possibilidade de aplicabilidade do que foi apresentado aqui, este trabalho de pesquisa é finalizado, descrevendo a elaboração desse *e-book* como uma possibilidade real de aplicação futura em escolas com características similares às descritas no estudo.

Para tal, a pesquisadora demonstra que cada etapa está relacionada com as temáticas revisadas: o digital - mais que conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental; gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental; e o papel do professor para a prática sobre os gêneros linguísticos e o digital.

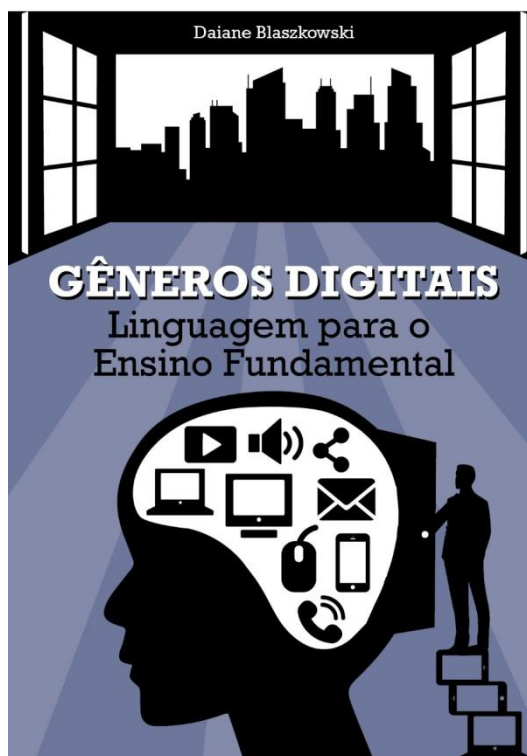


Figura 9 - Capa do e-book

Fonte: A autora³⁸ (2019)

³⁸ Arte: Bianca Mattos (2019). O trabalho de diagramação e *layout* foi desenvolvido por uma profissional da área de *design* que utilizou para criar as ilustrações o programa Adobe Illustrator, que é um editor de imagens vetoriais (imagens que podem ser aumentadas infinitamente sem perder a qualidade). O Adobe InDesign, que é um *software* profissional utilizado para diagramação de livros, revistas, jornais e outros formatos, tanto para impressão, como para *desktop*, *tablets* e outras telas, foi utilizado para a diagramação do PDF interativo, e o programa Adobe Photoshop (*software*

A capa do *e-book* desenvolvido faz menção a todo o universo que envolve a escola, ou seja, o contexto social e tecnológico, o professor e o estudante. A janela foi utilizada para representar que os saberes escolares devem estar voltados para a sociedade, que a escola deve desenvolver seu papel embasada no contexto social atual, estar à luz da sociedade, demonstrado através dos raios iluminados que transpassam pela janela alcançando o docente e o educando.

O docente vem desenhado como uma figura adulta que utiliza a tecnologia para alcançar o estudante em seus interesses, contextualizando de acordo com o cotidiano dele o trabalho desenvolvido, e o estudante foi representado com aparência infantil, pelo fato do foco do conteúdo do *e-book* ser os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, frequentadas por crianças, que nasceram e/ou estão inseridas em uma sociedade tecnológica, que exige delas a participação nessa realidade e conhecimentos para que saibam desenvolver as atividades de maneira consciente.

Todas as imagens utilizadas estão representadas por silhuetas com a intenção da capa não ficar visualmente sobrecarregada de desenhos, fotos ou imagens coloridas. As cores utilizadas representam, entre outras coisas, confiança e equilíbrio, que são elementos importantes para o professor atuante que lerá esse *e-book* pensando em modificar sua prática, contextualizando-a conforme a realidade do estudante, por meio da utilização da linguagem tecnológica.

O *e-book* foi desenhado de forma a ser interativo, com linguagens diversificadas e sem seguir a linearidade dos materiais impressos, podendo ter seu conteúdo acessado a partir da capa, por meio de ícones clicáveis que redirecionam o leitor.

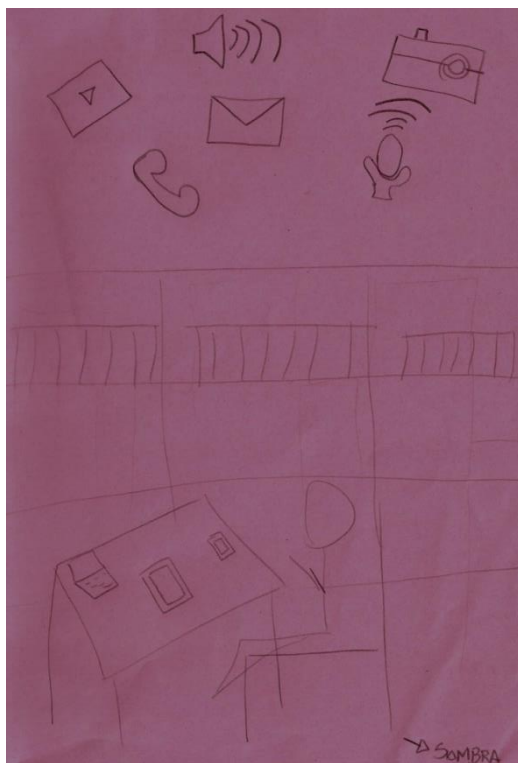
Os ícones desenvolvidos, até o presente momento, são clicáveis nas imagens do professor e do estudante, no título e no subtítulo do livro, onde, respectivamente, acessam o conteúdo em formato de áudio do depoimento de um professor do Ensino Fundamental, um vídeo de um estudante do 5º ano contando sua experiência escolar e sua interação social com a tecnologia. Ao clicar em “Gêneros Digitais”, o leitor encontrará o conceito a respeito da temática em formato de texto e o ícone “Linguagens para o Ensino Fundamental” leva o docente a

infográficos que contêm exemplos de gêneros digitais, com explicação do que se trata cada um deles e das possibilidades de aplicação em sala de aula.

O desenho do *e-book* foi realizado partindo das ideias da autora, passadas para a *designer* por intermédio de imagens inspiradoras de exemplificação e o esboço da capa. Anterior ao trabalho da profissional desenvolvedora do livro, a autora realizou pesquisas e esboços para selecionar o mais adequado para utilizar.

Figura 10 - Esboços 1 a 3 da capa

ESBOÇO 1



ESBOÇO 2



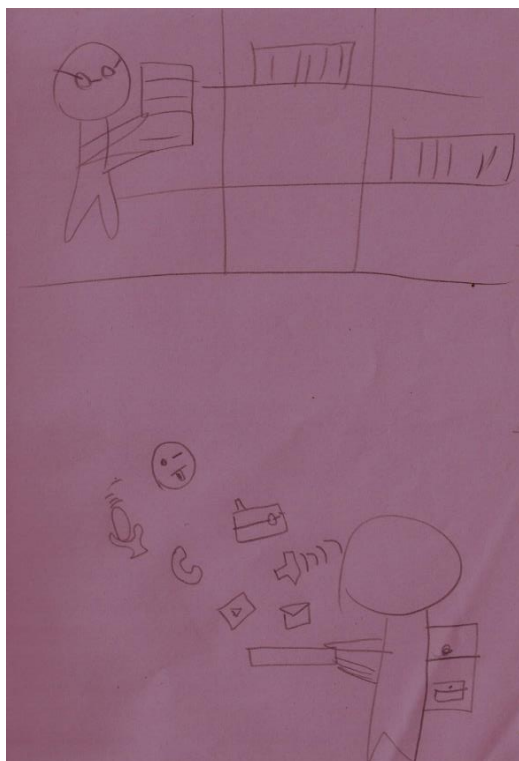
ESBOÇO 3



Fonte: A autora (2019)

Figura 11 - Esboços 4 a 6 da capa

ESBOÇO 4



ESBOÇO 5



ESBOÇO 6



Fonte: A autora (2019)

Na ideia inicial, pretendia-se demonstrar que a escola pode acompanhar a sociedade atual de maneira igual, utilizando em seu cotidiano a tecnologia e suas linguagens em sala de aula.

O segundo esboço pretendeu demonstrar que a escola está afastada da realidade dos estudantes, pois continua sendo um ambiente tradicional, enquanto a sociedade se torna cada vez mais tecnológica.

Este desenho buscou representar que tanto o professor quanto o estudante estão inseridos na sociedade tecnológica, e ambos fazem uso da tecnologia, porém entre eles existe a escola, que deixa a tecnologia e suas linguagens fora do trabalho realizado em sala de aula.

O aluno já nasceu em uma realidade onde a tecnologia é utilizada cotidianamente na maior parte da sociedade, contudo, ainda existem muitos profissionais apegados ao tradicional, utilizando fontes, materiais e conteúdos não voltados para esse momento cultural, como demonstrado no desenho acima.

A partir desses esboços, o *e-book* começou a tomar forma, pois até então, nas demais ideias estava presente um cunho generalista embutido, em que o professor ou a escola não cumpriam o papel de realizar a contextualização com a cultura social. Já na penúltima ideia, a sociedade permeia a escola e a relação professor-estudante, e o educando traz suas experiências, enquanto o docente lhe apresenta a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, trabalhando as linguagens desse aprendiz para que possa utilizar as tecnologias e participar da sociedade de maneira consciente e ativa.

A ideia foi finalizada com o desenho atual do *e-book*, no qual se conseguiu demonstrar o objetivo desse material ao chegar ao professor, auxiliando-o a buscar inserir o cotidiano do aluno em sua cultura no dia a dia da sala de aula, partindo das linguagens tecnológicas utilizadas na sociedade.

Para desenvolver esse caminho foi utilizada a vivência escolar da autora e realizada, além da pesquisa a respeito do conteúdo do material, a pesquisa de capas de livros com temáticas parecidas e imagens inspiradoras.

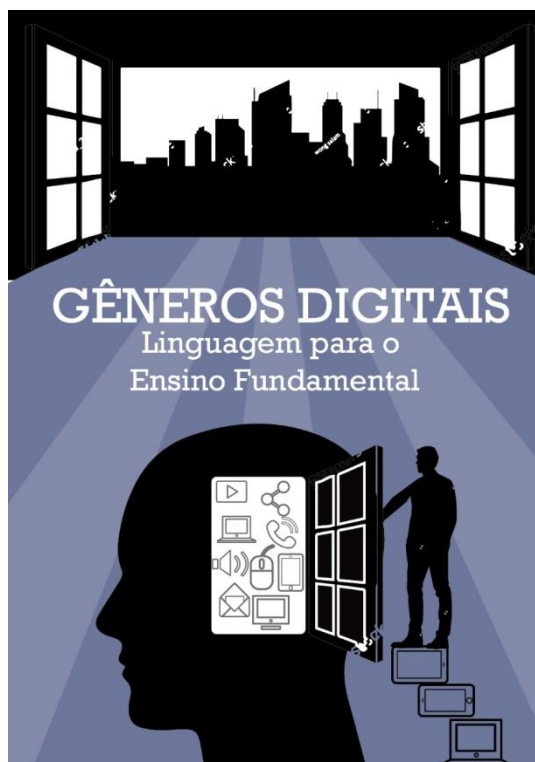


Figura 12 - Primeira versão da capa do e-book

Fonte: A autora (2019)

Durante o desenvolvimento do trabalho, foram encontradas algumas dificuldades. A primeira delas, durante a realização da pesquisa a respeito da temática, pois ela é pouco explorada por autores brasileiros ou com obras em Língua Portuguesa e de difícil compreensão, necessitando muitas leituras para alcançar um bom entendimento.

Outro percalço foi o tempo para o desenvolvimento do design do e-book, que foi curto, considerando-se o cuidado minucioso dedicado para que ele seja um produto agradável e atrativo aos olhos dos profissionais que irão utilizá-lo como material de apoio, além da dificuldade para desenvolvê-lo exatamente no formato solicitado pela autora.

Esse e-book foi desenvolvido inteiramente pensando no profissional atuante no Ensino Fundamental, por isso, buscou-se deixá-lo atrativo tanto visualmente quanto com relação ao conteúdo para esse público-alvo. Desenhado de maneira interativa, em que o leitor pode escolher qual aba irá acessar, foram utilizados formatos diferentes do texto escrito, sendo composto também por vídeo e áudio.

Além de conter um conteúdo voltado para auxiliar o docente diretamente em sua prática em sala de aula, com exemplos viáveis de aplicação de gêneros digitais, ele ainda oferece a possibilidade de incluir variáveis, podendo ser utilizado para desenvolver um trabalho personalizado em um determinado local. Pode-se partir de uma realidade específica, incluindo a gravação de um estudante do local em questão, em vez do oferecido pelo material, ou o áudio de um profissional pertencente ao grupo que irá utilizar o material.

O *e-book* “Gêneros Digitais: Linguagem para o Ensino Fundamental” encontra-se disponível no link <https://drive.google.com/drive/folders/1bsrNw1qzaxqodhot0F3ShuTwcW2ICRpN>.

Ao considerar a fundamentação dos conceitos de gêneros digitais, aplicáveis na realidade pedagógica dos docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma Rede Pública de Ensino do Paraná, acredita-se que o presente estudo não é, neste ponto, finalizado, mas pode ser o início de uma proposta de análise coletiva para a contextualização efetiva das práticas dos professores de Língua Portuguesa de acordo com o cenário social do século XXI, indo além da verificação de linhas orientadoras dos materiais disponibilizados para os professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Niliane Cunha; NEVES, Barbara Coelho; MACHADO, Luana. A biblioteca escolar e o multiletramento na educação básica: contribuições para o desenvolvimento da competência informacional infantil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., 2017; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., 2017. **Anais...** Sergipe: UNIT; FAPIPE, 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** Porto: ASA Editores, 2003.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BARAJAS, Elba; ARIZA, José. Investigación sobre competencias profesionales genéricas. In: ARIZA, José; PALMERO, Julio. **Competencias, TIC e innovación.** Sevilla: Eduforma, 2011.

BARZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada.** São Paulo: Parábola, 2015.

BENTES, José de Oliveira; MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. Para além da escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento. **Educativa**, v. 17, n.2, p. 605-623, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ROSA, M. **Realidade e Cibermundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos.** Canoas: Editora da ULBRA, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto em tramitação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).** Brasília, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: março de 2018.

BRASIL. Fundação Lemman. **Ideb 2017**. Brasil: Ideb, 2015. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Fundação Lemman. **Ideb 2017 por escolas**. Curitiba: Ideb, 2015 por escolas. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3265-curitiba/ideb/ideb-por-escolas>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Fundação Lemman. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**: Prova Brasil: 2015: Curitiba: Edu, 2015. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3265-curitiba/proficiencia>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Fundação Lemman. **Escala Saeb**. Curitiba: Edu, 2013. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Documento Técnico LSE**: Consolidação e atualização das especificações dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar adotados na primeira versão do Sistema LSE. Versão preliminar. Brasília, DF: FNDE, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016**: Notas Estatísticas censo escolar 2016. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Brasil no PISA desde 2000**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: março de 2018.

BUCKINGHAM, David. *Introducing Identity. Youth, Identity, and Digital Media*. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: **The MIT Press**, 2008. 1–24.

CABRAL, Marluci Barros Lopes. A disciplina Alfabetização e Letramento do PROFLETRAS: reflexões sobre o conceito de letramento. Mossoró: **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 178-188, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Dênis. (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. P. 225-232.

COLL, César; MONEREO, Carles. (Org.). **Psicología de la educación virtual**. Madrid: Editora Morata, 2008.

DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermídia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 13. 2000, p. 141-167.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FARRELL, Thomas. **Talking, listening and teaching**. Thousand Oaks: Corwin, 2009.

FOFONCA, Eduardo. SCHONINGER, Raquel. COSTA, Carmem. A Mediação Tecnológica e Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: contribuições da Educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 267-278, jan./mar. 2018.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: percepções estéticas de educadores das linguagens. 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FOFONCA, Eduardo. Dos (multi)letramentos à aprendizagem ubíqua: percepções estéticas de educadores das linguagens no contexto da cultura digital. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 38323-38336.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. Alfabetização, letramento e literatura infantil: uma relação tríade no contexto do ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. **Anais eletrônicos...** Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID7036_06092015000328.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FRANÇA, Juliana de Sá. Li, Mas não entendi. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. São Paulo: Autêntica, 2017.

GALEGO, Carla; GOMES, Alberto A. Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, 2005, p. 173-184.

GEORGE, Madeleine J.; ODGERS, Candice L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. **Perspectives on psychological science**, v. 10, n. 6, 2015, p. 832-85.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HARDERSEN, Barbro; GUÐMUNDSDÓTTIR, Gréta Björk. The digital universe of young children. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 7, n. 03, 2012, p. 221-226.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael G. **Understanding teacher development**. New York: Teachers College, 1992.

KARDEFELT-WINTHER, Daniel. Making the case for hypothesis-driven theory testing in the study of Internet Gaming Disorder. **Addictive behaviors**, v. 64, 2017, p. 234-237.

KINCHELOE, Joe. Os objetivos da investigação crítica: o conceito de racionalidade instrumental. In: PARASKEVA, João, OLIVEIRA, Lia. (Org.). **Currículo e tecnologia educativa**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

LANDOW, George. **Hipertexto: la convergência de la teoria crítica contemporânea y la tecnologia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

LAWN, Martin, GROSVENOR, Ian. This is who we are and this is what we do: teacher identity and national identity in the mid 20th century english educational discourse. **ISCHE Conference**, Sydney, Australia. 1999.

MAGNABOSCO, Gislaine. Gêneros Digitais: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Ciberultura. **Revista Prolíngua**. Vol.2, 2009. p.90-1001

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino**, vol. 4, nº 1, 2001, p. 79-111.

MENDONÇA, Onaide; MENDONÇA, Olympio. **Alfabetização método sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, Columbia, v. 108, n. 6, 2006, p. 1017-1054.

MITRA, Sugata. **Sistemas auto-organizados em educação**: o furo na parede. Tradução Pedro Barros. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

MOREIRA, Marco. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, Antonio; SCRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PELIZZARI, Adriana. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, 2002, p. 37-42.

PEREIRA, Andrea Garcez. et al. **Alfabetização visual**: uma perspectiva para auto (trans)formação permanente com professores. Porto Alegre: s.n., 2015. (Originalmente apresentada com dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2015).

PIMENTA, Sheila Fernandes. et al. Face-book.com: o (multi)letramento das gerações pós-modernas nas habilidades de leitura e escrita. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 7, n. 1, jan./dez. 2014.

PIVOVAR, Altair. O parlamento das gralhas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 18, n. 20, 2002, p. 87-105.

PLATTNER, Hasso; MEINEL, Christoph; LEIFER, Larry. **Design thinking**. Series: Understanding innovation. Alemanha: Springer, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano, vol. II. Curitiba: 2016. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf >. Acesso em: 08 jun. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano curricular 2016**: versão final - 4º ano. Curitiba: 2016. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/1/pdf/00125548.pdf> >. Acesso em: 11 jun. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano curricular 2016**: versão final - 5º ano. Curitiba: 2016. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125297.pdf> >. Acesso em: 11 jun. 2018.

PRENSKY, Marc R. **From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning**. California: Corwin, 2012.

QEDU ACADEMIA. **Escala SAEB**. [S.l.]: Qedu, 2013. 3 p. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental, v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

RESENDE, Anna Carolina de Oliveira. et al. **PRODEAF**. 2013. 37 f. Projeto (Graduação em Administração) – Instituto de Pós-Graduação e Graduação, Goiânia, 2013.

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

ROCHA, Ana Paula. O multiletramento na alfabetização. **Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 8, n. 1, 2017, p. 42-53.

ROCHA, Cristina Cabral; ARRUDA, Mareide Lopes. O desenvolvimento do Ensino da leitura e escrita: concepções e metodologias de alfabetização. **Revista Diálogos Interdisciplinares- GEPFIP**, v.1, n.2, 2015, p. 100-115.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

RODRÍGUEZ, José; PALMERO, Julio. **El professor como produtor-consumidor de contenidos multimídia**. Sevilla: Eduforma, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSS, E. Wayne. **Asexpectativas e os Perigos do E-learning**. Portugal: Edições Pedagogo, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 4a. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos; ABREU, Verena Santos. As interfaces digitais e suas contribuições para as práticas de letramento infantil na contemporaneidade. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2017. **Anais...** Salermo: SIMELP, 2017. p. 2823-2844.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, 1986, p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. **Case methods in teacher education**, v. 1, 1992, p. 01-30.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, 2015, p. 1023-1055.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TALLAFERRO, Dilia La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes **Educere**, v. 10, n. 33, 2006, p. 269-273.

TUCKER, Allen. **A Model Curriculum for K--12 Computer Science**: Final Report of the ACM K--12 Task Force Curriculum Committee. New York: Computer Science Teachers Association, 2003.

VALADARES, Jorge; MOREIRA, Marco. **A teoria da aprendizagem significativa**. Coimbra: Almedina, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

WUNSCH, Luana Priscila; FERNANDES JUNIOR, Álvaro Martins. **Tecnologias na educação: conceitos e práticas**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

WUNSCH, Luana Priscila. **O que fiz bem, o que fiz mal: desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial docente**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em :<<http://www.redalyc.org/html/873/87314210012/>>. Acesso em: 18 maio 2018.

ZUIN, Antonio A. S.. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87315815016/>>. Acesso em: maio 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - BASES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Categoria: BASES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Indicadores	Unidades de registro	Instrumento	Local/Transcrição
Reflexivas	É uma realidade. Inclusive a gente vem batendo muito em cima disso, do trabalho com gêneros textuais, porque a gente ainda vê muito na escola textos, digamos assim, didáticos, e que não se encaixariam em nenhum gênero, socialmente que circula, então a gente tem batido muito em cima disso, do trabalho com o gênero, inclusive refletindo sobre a diferença da tipologia, que ficava-se muito nessa questão da narrativa do injuntivo, isso é algo da década de 80, já temos uma caminhada em relação aos gêneros, e até nas nossas formações, como você falou que tem analisado, você pode perceber que tanto no currículo quanto nos cadernos a gente tem tentado contemplar uma diversidade de gêneros, então também não estamos ficando só nesses que você falou, a gente tem tentado trazer outros pra que se possa ter essa reflexão junto com as crianças pra perceberem que são outros gêneros que existem.	FG	Páginas 4-5
	A gente tem que pensar que quando a gente propõem um material a visão de professor que eu tenho, se é um professor que eu do aquele material e garanto que ele de a aula dele reproduzindo aquele material, quando eu faço um manual ou alguma coisa assim, que a nossa percepção enquanto formadores é que a gente tenha um professor pesquisador, reflexivo da prática, então que ele leia o material, a gente coloca uma reflexão teórica junto, mesmo aqueles que não vão nos cursos e a gente vai discutindo na formação das alfas nas escolas também que eles vão refletindo sobre o que eles fazem pra ter um professor autônomo que a partir do material ele consiga resignificar a prática dele, mas não necessariamente chegar lá e só reproduzir o material.	FG	Página 06
	Trazendo essa reflexão do que você diz, o livro sempre vai vir a escolha que foi feita pela instituição, talvez vocês tenham lá primeira escolha, segunda escolha, mesmo que não venha a primeira escolha de vocês, a segunda escolha é uma escolha que foi também estabelecida pelos professores. (p.14)	FG	Página 14
	E, ao mesmo tempo, deixam de lado, as múltiplas possibilidades de introspecção e amadurecimento, a capacidade de refletir, pensar, analisar o próprio eu.	RSL	ROCHA, 2017, p. 02
	Ainda temáticas que abordem a solidão e a timidez que permeia muitos usuários da rede, que, ao estarem com uma coletividade mundial, também estão sozinhos. E, ao mesmo tempo, deixam de lado, as múltiplas possibilidades de introspecção e amadurecimento, a capacidade de refletir, pensar, analisar o próprio eu. Que os estudantes reflitam que podem estar na sociedade e	RSL	PIMENTA, 2014, p.40 (p.02)

	também dentro de si mesmos. Que o bom e velho livro, reunido entre capa e contracapa dê mais sentido às nossas reflexões“.		
	Oportunizar a reflexão sistemática acerca de dois conceitos fundamentais para o ensino de língua nas séries iniciais: alfabetização e letramento.	RSD	p.12
	Os resultados da Prova Brasil devem ser analisados pelas escolas em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrarmos a reflexão na interpretação dos níveis de aprendizagem e não nas médias Obtidas em Língua Portuguesa e Matemática, propondo alternativas para fazer com que os estudantes passem de um nível a outro, refletindo e discutindo coletivamente questões fundamentais, como onde estamos e o que é preciso modificar, com o objetivo de garantir a cada estudante o seu direito de aprender.	RSD	Página 140-150
Significativas	Quando a gente fala de competência linguística, a gente está pensando na questão de o que esperamos ao final dos anos iniciais, digamos no 5º ano, que essa criança produza um texto adequado, que seja bem estruturado, que seja bem entendível, coerente, então que ele produza textos assim, mas também que ele compreenda os textos que ele lê, fazendo inferências, fazendo toda a leitura além , extra do que está ali no texto e até a parte da oralidade, que ele saiba se comunicar, tenha uma postura dependendo do seu interlocutor, do contexto em que ele está, então essas são competências que a gente julga, de acordo com autores, até o próprio Perrenoud fala de competências e tudo mais, e quem fala de competências linguística também é o próprio Marcuschi, fala de competências linguísticas, ao final do 5º ano.	FG	Página 11
	“Esses relatos e ideias evidenciam que a alfabetização visual é, de fato, uma significativa colaboradora no processo de auto(trans)formação permanente de professores.	RSL	PEREIRA, 2015, p.108 (p.08)
	“A convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante interface pedagógica. [...] os multiletramentos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos.	RSL	SANTOS, ABREU, 2017,p.18 (p.09)
	Essa função trata especificamente da experiência humana que está sendo representada e do contexto no qual ela está inserida.	FG	Página 08
	Aquilo que eu estou trabalhando dentro de sala de aula tem que extrapolar os muros da escola,	FG	Página 05

	porque a escola faz parte de um universo social, eu não posso fazer um recorte e só trabalhar com textos didatizados na escola, essa criança precisa ter uma vivência com gêneros na questão social. Um dos objetivos fundamentais a serem atingidos por nós, profissionais da educação, no ensino de língua materna, é formar sujeitos capazes de utilizar com competência a linguagem. Utilizá-la com competência significa, além de saber ler e escrever, envolver-se nas numerosas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Possibilitar que os(as) estudantes insiram-se nas diversas esferas sociais fazendo uso dessas práticas é, portanto, nosso papel e, diante disso, torna-se necessário fundamentarmos nossas ações pedagógicas em metodologias que assegurem o desenvolvimento de usuários competentes da linguagem, a fim de que não fiquem à margem da sociedade letrada.	RSD	Página 01 e 02
Colaborativas	Então dentro da pesquisa vai ter um momento que você vai fazer intervenção com os professores?	FG	Página 03
	O problema não é você fazer pesquisa, você falar de gênero, você querer conversar com as professoras e observar a prática delas, o problema todo é ter esse manual, levar o material para dentro da escola.	FG	Página 04
	Essa parte mais específica você teria que conversar com o pessoal da própria coordenação da educação especial, porque daí eles tem os encaminhamentos certinhos dependendo da necessidade da criança, então por exemplo, a gente atende digamos, a maioria, pensando na maioria das crianças, que no caso não tem necessidades dessa natureza, necessidades de aprendizagem diferentes dessa questão que a gente está tratando da inclusão e quando aparece alguma questão específica assim, por exemplo, uma criança surda, a gente recomenda que a própria professora, a escola, entre em contato com o pessoal da coordenação via núcleo, ou aqui diretamente, pra saber quais os encaminhamentos específicos para aquela criança.	FG	Página 07
	Refletir sobre o ambiente educativo, considerando as interações que ocorrem no espaço escolar, bem como os materiais que podemos utilizar diariamente a fim de propiciar essas relações em busca de uma educação de qualidade.	RSD	Página 09 e 10
Inovadoras	Uma coisa pra você pensar, de repente, ali na Federal tem uma perspectiva na formação de professores deles buscarem práticas positivas, já sabe que tem um problema com gênero, é meio que chover no molhado, a gente sabe que tem o problema é notório, então algumas pesquisas estão no viés de encontrar práticas positivas, chegar a essas professoras, pra tentar mostrar que é possível fazer de uma forma diferente ao invés de ficar batendo, isso é ruim, isso está errado, é o que a gente já sabe, a gente confirmou e vê no dia a dia. Senão os índices não estariam tão ruins na escolarização básica.	FG	Página p.05

	Pense um pouquinho essa questão das práticas positivas, tem uma professora na Federal que orienta, ela está como coordenadora da cultura, era a Tania agora está essa outra no lugar, Regina Celly, ela trabalha com práticas positivas, veja algumas pesquisas que ela orienta é sempre na busca do positivo, daquilo que dá certo.(p.07)	FG	Página 07
	Se você optar pela opção da esfera jornalística, a gente tem o Extra-Extra, que é um jornal eletrônico que você pode fazer parceria com eles, pensar nesse material que eles já trazem, que eles trabalham e junto com o Extra-Extra, a gente tem parceria com o Ler e pensar , que as escolas recebem o material também, daria pra você pensar junto com eles ali, verificar , eles tem dentro do próprio site do Ler e pensar, do Extra-Extra, tem professores que fizeram as práticas e que são que são práticas exitosas, se você partir pelas práticas positivas, é interessante.(p.09)	FG	Página 09
	Sob esse viés observa-se a preocupação com novas práticas pedagógicas, que valorize o aluno, construindo com ele novos conhecimentos a partir de sua bagagem cultural e tecnológica, ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos. “	RSL	ROCHA, 2017, p.49 (p;01)
	Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos),apontando para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o conceito de multiletramento nos leva para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades urbanas, especificamente na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.	RSL	PIMENTA, 2014,p. 15 (p.1-2)
	Conforme indica Rojo (2012, p.21), ao considerar os textos como multimodais, emerge a necessidade de multiletramentos, pois "são necessárias novas ferramentas -além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) -de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação." Assim, são requeridas novas práticas, que exigem, sobretudo, análise crítica do receptor/interlocutor.(	RSL	SÁ, 2016,p.06 (p.3-4)
	Deve haver lugar na sala de aula para o plurilinguismo, para a multisssemiose e para as diferentes ideologias e culturas, por isso houve a necessidade do Grupo de Nova Londres (GNL), Connectiuct (EUA), em 1996 propor a Pedagogia dos Multiletramentos. As práticas escolares até pouco”	RSL	SILVA, 2016,p.16 (p.06)
	Faz-se necessário o uso dos aplicativos computacionais (Softwares livres) contidos no Linux Educacional 5.0 junto com as práticas pedagógicas predominantes no decorrer do processo de alfabetização e letramento trabalhado em sala de aula, visando um crescimento mútuo e dinâmico, expandindo estratégias favoráveis à aprendizagem no que diz respeito ao ensinar e	RSL	COSTA, 2017, 34 (p.07)

Interativas	aprender a ler e escrever em turmas de alfabetização”		
	“A convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante interface pedagógica.(p.09)	RSL	COSTA, 2017, 34 (p.079)
	Oportunizar a criação de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, mediante um processo de formação que contribua para a reflexão e a atuação docente.	RSD	Página 12- 13
	O que pretende esta concepção é transformar o ensino-aprendizagem em algo vivo, interativo, fornecendo oportunidades de tempo e espaço para que se reproduzam situações concretas de uso da língua e do corpo.	RSL	OLIVEIRA, MAIA, 2014,p. 610 (p.02)
	A consolidação do termo letramento como prática social de leitura e escrita fez com que se reconhecesse a necessidade da escola proporcionar aos alunos o domínio do uso e das funções sociais da leitura e da escrita, por meio de estratégias de leitura que os auxiliasse na interação entre o leitor/ aluno e texto,.” A função social se refere às relações interpessoais, as quais representam as interações e relações sociais,tanto a representada, que se refere ao que se pretende entre os participantes representados na imagem, como a relação interativa,que é a relação pretendida entre o que é representado e o leitor.(p.08)	RSL	ROCHA, ARRUDA, 2015, p.7-8 (p.05)
	O processo de multiletramento é sempre contínuo e, à medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros do discurso.	RSL	SANTOS, ABREU, 2017,p.09 (p.09)
	A convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante interface pedagógica. [...]os multiletramentos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos. “	RSL	SANTOS, ABREU, 2017,p.18) p.09
	As tecnologias digitais podiam ser eficazes para a interação verbal, considerando o surgimento de um novo espaço discursivo que podia promover interações sociais para o uso social da linguagem escrita em língua portuguesa.	RSD	Página 101

	O acesso a computadores pessoais, o correio eletrônico, a migração dos periódicos científicos do impresso para o meio eletrônico e a possibilidade de interação direta autor/leitor abrem novas possibilidades para a pesquisa, as quais ainda estão sendo exploradas.	RSD	Página 111
Organizativas	A gente sabe que pelo menos para o planejamento a gente faz isso, hoje eu preciso fazer isso, então eu vou pegar e vou carregar. A minha ideia é mais ou menos isso, fazer uma maleta maior que tenha um livro contendo tudo o que está aqui (material impresso levado para as entrevistadas), legislação educacional, nacional e municipal, o que são os gêneros, o conceito dos gêneros textuais, aí falar um pouquinho sobre a leitura, escrita e produção oral, que é o que a gente tem que trabalhar em cima dos gêneros, o desenvolvimento das competências que tem que ser realizadas no 4º e 5º ano e os descritores, que eu peguei da Prova Brasil, pra eu trabalhar em cima deles.(p.02)	FG	Página 02
	E até o documento do currículo traz uma sugestão que o professor faça um trabalho bem sistemático em relação tanto ao trabalho com esses gêneros que são escritos como com os gêneros orais também, as vezes sugere que o professor faça com as crianças roda de conversa, faça um diálogo regrado com as crianças que são os maiores, o júri simulado, que estimule, que seja planejado intencionalmente, pra que eles possam desenvolver esse texto oral.	FG	Página 02
	Pensando nisso o professor vai ter que pensar no planejamento dele momentos intencionalizados que quando ele trás o texto, ele vai trabalhar isso que ele vê que a criança ainda não sabe, partindo do patamar do que ela já sabe, então pensar dentro do texto o que ele pode trazer de trabalho diferenciado e diversificado pra essa criança para atender as necessidades dela.(p.11)	FG	Página 11
	E até pensando no que você trouxe, por exemplo, se você pensar que uma criança teve 5 ^{os} anos de escolarização e ela não se alfabetizou, o professor tem que pensar em algumas lacunas que ela teve, podem ser lacunas do próprio processo, como ela também pode ter algumas questões biológicas ou sociais que estão interferindo, cognitivas, então na realidade precisa fazer uma investigação e um trabalho em rede, a escola precisa trabalhar em rede, até por isso no município a gente tem essa possibilidade da criança ter o atendimento juntamente com o corregente junto na sala, pensando no planejamento de adequação para essa criança ele tem essa possibilidade, talvez desse contraturno, que seria um horário estendido pra que ele tenha uma possibilidade de ampliar o seu letramento.(p.11-12)	FG	Páginas 11-12
	A gente sabe que tem essa dificuldade, que professor que está dando certo? o que ele faz pra esse trabalho? Adequação, o que tem no planejamento dele que envolve todos, porque das dificuldades todos os professores falam.(p.12)	FG	Páginas 12

	Professor vai ter que pensar no planejamento dele momentos intencionalizados que quando ele trás o texto, ele vai trabalhar isso que ele vê que a criança ainda não sabe, partindo do patamar do que ela já sabe, então pensar dentro do texto o que ele pode trazer de trabalho diferenciado e diversificado pra essa criança para atender as necessidades dela.(p.11)	FG	Páginas 11
	O planejamento visa a organização do nosso tempo pedagógico dentro da nossa rotina.	RSD	Página 79
	As rotinas de atividades e a elaboração de agendas em sala de aula configuram-se como propostas de organização do trabalho de alfabetização e, conseqüentemente, como uma forma de garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais dinâmico e sistemático.	RSD	Página 99
	A importância do diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos alunos como subsídio para o planejamento do ensino de ortografia.	RSD	Página 46
Categoria: BASES TECNOLÓGICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Indicadores	Unidades de registro	Instrumento	Local/Transcrição
Recursos Digitais para leitura e escrita	Faz-se necessário o uso dos aplicativos computacionais (Softwares livres) contidos no Linux Educacional 5.0 junto com as práticas pedagógicas predominantes no decorrer do processo de alfabetização e letramento trabalhado em sala de aula, visando um crescimento mútuo e dinâmico, expandindo estratégias favoráveis à aprendizagem no que diz respeito ao ensinar e aprender a ler e escrever em turmas de alfabetização”.	RSL	COSTA, 2017, 34 (p.07)
	Dessa forma, há uma necessidade de discutir sobre como a utilização de recursos da TIC e o desenvolvimento de habilidades de escrita em contextos digitais podem contribuir para a melhoria da capacidade leitora e escritora dos alunos, dando ênfase ao trabalho com a escrita de textos.	RSL	ROCHA, 2017, p.48 (p.01)
	As tecnologias digitais podiam ser eficazes para a interação verbal, considerando o surgimento de um novo espaço discursivo que podia promover interações sociais para o uso social da linguagem escrita em língua portuguesa.	RSD	Página 101
Ambientes multimodais	A convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante interface pedagógica.	FG	Página 09
	Se o ciberespaço modificou a forma de relacionamento entre as pessoas e, entre elas e a informação, percebe-se que é determinante, neste processo, que os indivíduos aprimorem seus saberes e habilidades no que diz respeito à construção dos sentidos.	RSL	SÁ, 2016,p.03 (p;03)
	Uma proposta alternativa de alfabetização a partir o uso de jogos no computador, bem como estudar, avaliar e monitorar a utilização deles a fim de captar informações relevantes sobre como os alfabetizando constroem a alfabetização/letramento.	RSD	Página 106-107

Materiais para a significância da LP	Sabe que a gente tem visto uma mobilização das professoras, inclusive em relação as formações e ao material produzido que a gente colocou no portal, porque até essa metodologia de colocar cadernos da parte teórica com orientação a gente pegou muito firme desde o ano passado, já tínhamos alguns, mas não com tanto aprofundamento como esses de 2017 pra agora e a gente tem visto que mesmo o professor que não participa das formações muitas vezes consulta esse material que está lá e acaba aproveitando, ampliando, adaptando pra sua turma, porque a ideia é essa mesma, não é pegar o que está lá e aplicar, é ter uma ideia de uma sugestão que pode ser feita e ampliar e modificar conforme a necessidade da turma. E a gente tem visto um movimento bacana sobre isso, várias professoras inclusive comentando nas próprias formações, as vezes ligam prá cá (departamento de ensino fundamental) até pra saber qual o caminho pra chegar nesse material, as vezes estão meio não se achando dentro do site e a gente tem visto isso, um movimento pra melhorar essa parte, assim, de com quem diz tenho que trabalhar com gênero, tenho que partir do texto.	FG	Página.05
	A gente tem que pensar que quando a gente propõem um material a visão de professor que eu tenho, se é um professor que eu do aquele material e garanto que ele de a aula dele reproduzindo aquele material, quando eu faço um manual ou alguma coisa assim, que a nossa percepção enquanto formadores é que a gente tenha um professor pesquisador, reflexivo da prática, então que ele leia o material, a gente coloca uma reflexão teórica junto, mesmo aqueles que não vão nos cursos e a gente vai discutindo na formação das alfas nas escolas também que eles vão refletindo sobre o que eles fazem pra ter um professor autônomo que a partir do material ele consiga resignificar a prática dele, mas não necessariamente chegar lá e só reproduzir o material.	FG	Página.06
	A nossa opção pelo caderno é porque é um material que a gente deixa online e qualquer um pode consultar, a qualquer hora que quiser, não só as pessoas da própria prefeitura, mas a gente sabe de pessoas de redes privadas, porque ele é aberto, fica um material disponibilizado, acesso total, e não tem aquela questão de por exemplo, na maleta, a maleta está comigo, mas eu queria olhar a maleta também.	FG	Página.08
	Os cadernos de 1º ao 5º ano as professoras, as alfabetizadoras de núcleo participam muito mais do que do 6º ao 9º, o de 6º a 9º é específico da equipe aqui da secretaria, porque o atendimento de 6º ao 9º já é da equipe daqui, mas de 1º a 5º como o atendimento é do núcleo, então é uma parceria que fazemos lá, então temos encontros que nos reunimos só pra fazer isso, estudo, então estudamos toda uma parte teórica, por exemplo, agora saiu no site por último, o caderno de produção textual, então tivemos 20 horas de estudo, lendo textos sobre produção textual, estudamos, discutimos, depois tivemos mais 16 horas de elaboração desse material, pensando até no próprio encaminhamento metodológico que ficaria mais fácil do professor visualizar isso	FG	Página.12

	na própria prática, depois disso, existe toda uma formatação, uma diagramação, uma revisão nossa mesmo, assim, para ver se não passou alguma coisinha e daí vai pra uma validação. Então por conta disso, nós colocamos como uma sugestão, se você tem o livro didático pode usar claro, não é um manual que tem que ser usado diariamente, mas é um recurso e fica mais um recurso se você gosta de pesquisar coisas na internet e daí de acordo com o nosso currículo, então esse foi o objetivo, da gente dar mais um material de apoio para o professor que está lá na sala, pra que ele perceba como fazer esses encaminhamentos de acordo com o currículo.		
	Como você disse, vários professores devem ter a mesma prática que você tem, fazem algumas anotações, mas ali você não consegue anotar tudo, então o material ele vai conseguir quando você necessitar você pode recorrer ao material e ali você tem o material inteiro a disposição.	FG	Página.13
	Você falou do material didático, uma coisa que me incomoda que cada escola pode escolher o seu livro didático.	FG	Página.13
	O livro vem da perspectiva de auxiliar o professor como mais um recurso, ele não é uma Bíblia, então o professor dentro daquele material ele vai ter a possibilidade de, por exemplo, se ele está vendo que uma atividade não cabe dentro do currículo que ele tem, ele tem condições de acrescentar atividades, ou então de retirar atividades que ele acha que não são condizentes com o currículo dele, então essa é uma autonomia do próprio professor.	FG	Página.14
	Lá de 1º a 5º quando se pensa na produção do material, do caderno, já se pensa no curso, é simultâneo, então a formação também é pensada por nós a partir da devolutiva das escolas, aquilo que a gente falou pra você, no final do ano passado teve o curso do integrando saberes, no final do curso os professores preencheram uma ficha avaliativa, dizendo o que eles tinham gostado, o que não tinham gostado, e pedindo sugestão e daí a partir disso as formações foram elaboradas.	FG	Página.15
Categoria: BASES DE CONTEÚDO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Indicadores	Unidades de registro	Instrumento	Local/Transcrição
Multiletramento	No currículo a gente colocou até dos textos multimodais, que exigem também esse multiletramento, então quando eu envolvo as diferentes linguagens eu também tenho acesso a diferentes letramentos.	FG	Página 10
	Um olhar mais específico para o professor que está nas práticas, que tem esse tempo mais estendido com as crianças, que ele possa se voltar especificamente pra esse olhar sobre o multiletramento.	FG	Página 10

	A necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento.	RSD	Página 85
Alfabetização X Letramento	Apesar de já terem estudos mais recentes que não separam mais alfabetização e letramento, não no sentido de separar, que só usam o termo alfabetização, entendendo que o letramento já faz parte, a gente continua pautada em Magda Soares, até porque a gente pressupõe que existem fases de aprendizagem da criança, por exemplo na leitura, que ela começa o movimento de decifrar antes de realmente ler e pra estar alfabetizado total, com letramento, digamos, ela teria que ter já essa compreensão. Então a gente ainda se pauta em Magda Soares que fala que A alfabetização é a compreensão do sistema de escrita, como nossa escrita funciona, como ela se organiza e o letramento é toda essa compreensão aplicada nas práticas sociais.	FG	Página 10
	Por mais que entendamos que são dois conceitos, eles são trabalhados juntos, nunca pensa de primeiro alfabetizar pra depois letrar.	FG	Página 16
	O letramento, enquanto inserção dos sujeitos sociais no mundo da escrita, impõe-se como tarefa política e direito de todos.	RSD	Página 17

Avaliação de/para Língua Portuguesa	A avaliação é só de leitura, então não entra a questão da oralidade, mas a gente fala muito de gêneros orais, gêneros textuais pensando que texto pode ser tanto escrito quanto oral, então poderia ser o gênero textual oral como o gênero textual escrito, se convencionou, até pelos próprios autores que estudam, gênero oral e gênero textual quando é mais para o escrito mesmo.(p.02)	FG	Página 02
	Está pensando na questão de o que esperamos ao final dos anos iniciais, digamos no 5º ano, que essa criança produza um texto adequado, que seja bem estruturado, que seja bem entendível, coerente, então que ele produza textos assim, mas também que ele compreenda os textos que ele lê, fazendo inferências, fazendo toda a leitura além , extra do que está ali no texto e até a parte da oralidade, que ele saiba se comunicar, tenha uma postura dependendo do seu interlocutor, do contexto em que ele está, então essas são competências que a gente julga, de acordo com autores, até o próprio Piaget fala de competências e tudo mais, e quem fala de competências linguística também é o próprio Marcuschi, fala de competências linguísticas, ao final do 5º ano.	FG	Página 11
	A análise dos resultados do desempenho do aluno, nesse tipo de avaliação, permite verificar, por extensão, o desempenho da escola e dos sistemas de ensino, para fornecer informações que permitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria da qualidade educacional, uma vez que é função primordial da avaliação de sistema fornecer elementos para subsidiar políticas educacionais adequadas à realidade, em âmbito local, nacional e mesmo internacional.	RSD	Página 86-87
Especificidades de trabalho com gêneros	A língua portuguesa me preocupa bastante, porque vejo que cada vez mais as crianças tem dificuldade na escrita, na leitura, e o trabalho com gêneros eu percebo que as vezes ele é um pouco básico demais, sempre são trabalhados os mesmos gêneros e muito superficialmente. No meu trabalho eu queria montar um material para auxiliar o professor de 4º e 5º ano a trabalhar com gêneros variados em sala de aula.	FG	Página 01
	Até o documento do currículo traz uma sugestão que o professor faça um trabalho bem sistemático em relação tanto ao trabalho com esses gêneros que são escritos como com os gêneros orais também, as vezes sugere que o professor faça com as crianças roda de conversa, faça um diálogo regrado com as crianças que são os maiores, o júri simulado, que estimule, que seja planejado intencionalmente, pra que eles possam desenvolver esse texto oral.(p.02)	FG	Página 02

Cada gênero textual você consegue trabalhar a leitura, a escrita e o oral, você consegue trabalhar com todos eles, e a minha intenção é colocar isso no material, esclarecer para o professor que todos os gêneros você consegue trabalhar das três formas e colocar exemplos de atividades, de como ele poderia trabalhar com isso, para facilitar mesmo, porque realmente, eu como professora a gente tem dificuldade de enxergar esse gênero mais amplamente, de ver todas as possibilidades, então eu queria deixar ali para o professor ver e ampliar um pouquinho o horizonte e conseguir trabalhar de formas mais variadas.(p.02)	FG	Página 02
Porque as vezes a professora trabalha com uma gama de gêneros variados, mas só joga o gênero e acabou, daí vai para gramática e outras atividades, principalmente ciclo II, e não sistematiza o suporte do gênero, função social, interlocução.(p.05)	FG	Página 05
São os cadernos pensados em gêneros textuais que podem auxiliar o professor, a própria formação continuada que está acontecendo está pensando em trazer diferentes espaços para o professor refletir sobre a metodologia do ensino de língua portuguesa, inserindo também esse estudante do 6º ao 9º ano, pensando em trabalhar com ele questões diversificadas, diferenciadas, pensar nesses ritmos de aprendizagem que são diferentes também.(p.15-16)	FG	Página 15
Dentro da Rede a gente tem uma organização de um trabalho que é voltado para o uso do currículo e fora o livro didático que vem do MEC, a gente não tem estabelecimento de apostilados ou cadernos...(p.01)	FG	Página 01
Inclusive a gente vem batendo muito em cima disso, do trabalho com gêneros textuais, porque a gente ainda vê muito na escola textos, digamos assim, didáticos, e que não se encaixariam em nenhum gênero, socialmente que circula, então a gente tem batido muito em cima disso, do trabalho com o gênero, inclusive refletindo sobre a diferença da tipologia, que ficava-se muito nessa questão da narrativa do injuntivo, isso é algo da década de 80, já temos uma caminhada em relação aos gêneros, e até nas nossas formações, como você falou que tem analisado, você pode perceber que tanto no currículo quanto nos cadernos a gente tem tentado contemplar uma diversidade de gêneros, então também não estamos ficando só nesses que você falou, a gente tem tentado trazer outros pra que se possa ter essa reflexão junto com as crianças pra perceberem que são outros gêneros que existem.(P.4-5)	FG	Página 04
Um ensino de leitura e de escrita que integre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o contato intenso com a produção e a leitura de textos de diferentes gêneros.	RSD	Página 41

