



Leitura **DIGITAL**

em sala de aula

Programa de disseminação de
experiências pedagógicas de sucesso



Introdução

O programa “Leitura digital em sala de aula” nasceu da observação da realidade de educadores cujo objetivo é desenvolver habilidades e o prazer da leitura em seus alunos.

Como empresa com foco na área de letramento, a Guten interage diariamente com escolas e professores, além de discutir quais as principais preocupações que esses educadores têm em suas rotinas. Nessa jornada, nos deparamos diariamente com angústias e questões: “Como faço meus alunos lerem mais?”, “Como desenvolver o hábito leitor frente a tantos “distratores” tecnológicos?”, “Por que eles se distanciam dos livros ao longo do tempo?”, “Será que meus alunos leem mais ou menos que a geração anterior?”, “O que é ler no mundo digital?”.

Ao mesmo tempo, percebemos que a comunidade escolar ainda carece de modelos e relatos de casos reais nos quais possa se espelhar para inovar e, assim, começar responder às perguntas acima. A vontade por mudança é facilmente detectada. A dificuldade maior está no momento do planejamento e execução: “O que fazer?”, “Como começar?”.

Foi assim que decidimos contribuir e mostrar à comunidade educadora alguns exemplos de quem está começando ou já utiliza recursos tecnológicos voltados para a melhoria da leitura dos alunos. O objetivo do Programa é, assim, fomentar o ecossistema de experimentações na área da letramento digital, trazendo à luz as práticas de **profes-**

1

2

sores reais, lidando, em seus **contextos reais**, com suas **limitações reais e potencialidades reais**. Priorizamos o “real”, as contradições e os impasses imanentes à prática, mesmo quando em busca do “ideal”.

Procuramos disseminar experiências inspiradoras, transformações e reflexões realizadas por um grupo de educadores em sua busca por potencializar o aprendizado e prover uma experiência leitora mais rica aos seus educandos. Dessa forma, o foco maior do Programa esteve na **experimentação de aulas planejadas com recursos tecnológicos relacionados à leitura e ao letramento digital**. Não promovemos um curso, mas um grupo de compartilhamento e experimentações.

Após duas semanas de divulgação do projeto por meio de website e redes sociais, obtivemos 380 inscrições de professores interessados em participar do grupo. Dos 380, foram selecionados 15 professores. Dentre os critérios adotados para a seleção, um primeiro recorte foi feito pela área de atuação e pelo ciclo de ensino, sendo privilegiados os professores da área de Línguas, Códigos e Suas Tecnologias atuantes no Ensino Fundamental. Em segundo lugar, o professor deveria estar envolvido com um projeto relacionado à leitura digital e deveria contar com alguma infraestrutura na escola.

Para a mediação do grupo, convidamos três profissionais das áreas de multiletramentos, tecnologia educacional e leitura: Roxane Rojo, Rodrigo Abrantes e Leticia Reina. Além da coordenação geral, os especialistas foram responsáveis por prover incentivos e insights sobre novas formas de trabalhar o letramento digital.

Após formado, o grupo trabalhou de forma totalmente remota por meio de uma plataforma educacional gratuita chamada Edmodo. Semanalmente, os mediadores lançavam desafios aos professores. Os desafios incluíam sempre



um pequeno referencial teórico, situações-problema, algumas perguntas para reflexão e, mais importante, uma atividade prática a ser realizada em sala de aula. Ao longo de 10 semanas, o grupo interagiu e contribuiu ativamente com pensamentos, trocas de experiências, autocríticas, planejamentos de aula, registros fotográficos e gravações em vídeo das aulas, além de feedbacks dos seus próprios alunos a respeito das práticas implementadas em sala. O resultado dessas interações e aprendizados foi registrado sob a forma de relatos de caso, os quais são compartilhados neste estudo. Além disso, trazemos também uma breve análise da Prof.^a Roxane Rojo, uma das mediadoras do grupo, que faz aqui uma conexão entre a realidade observada no grupo de experimentação e a teoria dos multiletramentos. Com isso, buscamos aliar a prática à teoria, provendo um agregado de experiências e reflexões que deverão contribuir para que cada vez mais professores contem com o apoio de tecnologias que os ajudem a transformar a sala de aula.

Uso de tecnologias digitais em sala de aula

Por **Roxane Rojo**

2



Vamos refletir um pouco sobre as relações entre currículo, ensino e tecnologias. É óbvio que diferentes tecnologias (e culturas tecnológicas) sempre estiveram a serviço de diversas práticas sociais. Para nos mantermos no âmbito da escola e do ensino, podemos pensar que a lousa e giz, típicos da cultura da escrita (ou mesmo a lousa digital e o toque na tela, ou o notebook conectado ao datashow e projetado na tela, típicos da cultura digital), estão a serviço de uma prática letrada de ensino de um para muitos, que “transmite” conhecimento a um receptor almejado como passivo e com o conteúdo sob controle do professor. Neste caso, estamos no campo de um **currículo** estabelecido, de um **ensino** nos moldes tradicionais, ainda que esses se utilizem de **tecnologias** digitais de ponta.

Já os livros didáticos, apostilas e materiais didáticos impressos – tecnologias da cultura do impresso –, assim como os laboratórios de informática escolares e, muitas vezes, o uso individual que se dá a tablets na escola destinam-se a um suporte à aprendizagem, em geral individual, de conteúdos que podem introduzir, complementar ou fixar o ensino “de um para muitos”. Essas são práticas ligadas a um ensino que podemos considerar “tradicional” e, em geral, a um currículo estabelecido, a partir de uma pedagogia de “transmissão” do conhecimento. Como diz Lemke (2010, p. 7), a serviço das tradições logocêntricas escolares.

Lemke (2010) distingue dois paradigmas de aprendizagem (logo, de ensino) – um ligado à modernidade e outro ligado à modernidade tardia: o paradigma da aprendizagem curricular e o paradigma da aprendizagem interativa. Segundo o autor,

“

o paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no 'capitalista veloz' (veja abaixo). Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média.

O paradigma da aprendizagem interativa domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa. Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia. Este é talvez também o paradigma do 'capitalismo veloz' (GEE, 1996), em que as economias baseadas na produção e circulação de informações favorecem a mudança rápida de grupos de trabalho de indivíduos flexíveis engajados em projetos que produzem resultados na hora certa [just in time] para consumidores de nichos mercadológicos. E tende a produzir menos 'aprendizagem comum' entre os membros da sociedade, favorecendo a especialização em educação de artes liberais (LEMKE, 2010, pp. 9-10).





A menção do autor a “indivíduos flexíveis engajados em projetos que produzem resultados” chama a atenção para uma aprendizagem ensejada por “projetos de trabalho” como os que vamos expor e analisar adiante, muitas vezes colaborativos e quase sempre transdisciplinares, visando a um fim. Esse tipo de aprendizagem exige uma mudança das relações entre professores e alunos – que deixam de ser de transmissão e passam a ser de colaboração –, designando ao professor um papel mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas. Exige, pois, uma outra **pedagogia**.

Cope e Kalantzis (2006[2000]) chamam a essa pedagogia “pedagogia dos multiletramentos”¹, que definem como sendo uma pedagogia por design, na qual os estudantes precisam se apropriar dos designs (digitais ou não) disponíveis, isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.). Mas uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos designs disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao redesign, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores”.

¹ Para saber mais a respeito, veja Rojo (2012).



Vejam os diagramas:

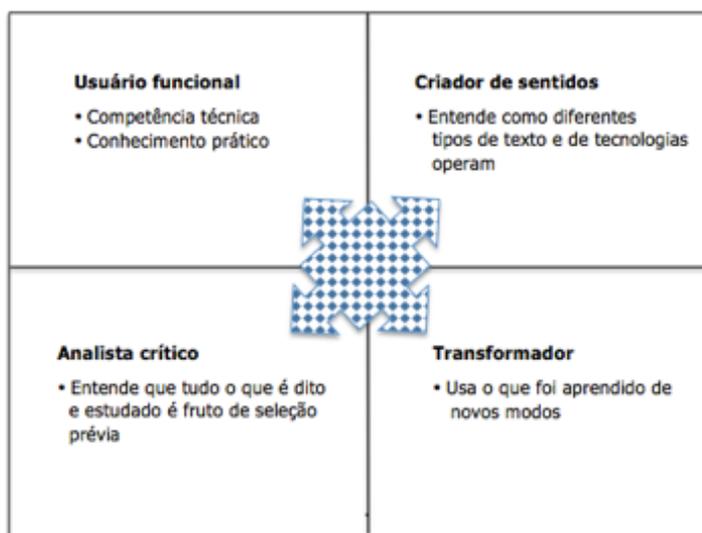


Figura 1 – Mapa dos multiletramentos – Fonte: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006b[2000]. P. 35. Retirado de: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. P. 29.

O segundo tipo de aprendizagem também impacta o **currículo**, que deixa de ser uma lista de conteúdos a serem ensinados e que se julga que contribuirão para a vida no trabalho, na vida pessoal e na vida cidadã (currículo estabelecido)² e passa a se constituir de uma série de projetos com finalidades e circulação efetivas, que exigem colaboração, produção própria (e não reprodução) e circulação dos resultados úteis à finalidade visada.

Finalmente, o segundo tipo de aprendizagem impacta o tipo de presença e **uso das tecnologias** digitais na escola e na sala de aula. Almeida (2014), em entrevista ao “Educar para Crescer”³ – movimento em favor da educação ligado à Editora Abril –, vai defender um *webcurrículo*, ou seja, o currículo que

“

se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o webcurrículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O webcurrículo está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula (ALMEIDA, 2014, pp. 1-2).

² Claro que sempre poderemos nos perguntar como “proparoxítonas” poderiam impactar a competência no trabalho, a ética interpessoal ou cidadã, mas...

³ Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>>, Acesso em: 18 abr. 2016.

No caso de um parque tecnológico escolar voltado a um *webcurrículo* e a uma *aprendizagem interativa*, colaborativa e protagonista, ele não poderá ter as características que imperam em um laboratório de informática escolar, por exemplo, com suas máquinas individuais, baixas bandas de conexão (quando existentes) e dispositivos instalados em linha e coluna que impedem a interação. Seria mais adequado ter *smartphones*, *tablets*, *netbooks* ou *notebooks*, um ou dois por grupos, com uma banda boa de conexão e um professor que disponha de algum meio de totalização, seja um *datashow*, uma TV ou uma lousa digital. E uma disposição espacial dos mobiliários que favoreça o trabalho coletivo, como foi o caso do GENTE – *Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais* –, escola municipal carioca localizada na favela da Rocinha, RJ.



Figura 2: Imagem disponível em: <http://gente.rioeduca.net/>, acesso em: 18/04/2016

Diz a matéria que dá conta da implantação desta experiência educacional de *webcurrículo*:

“

Divididos entre duas amplas salas de aula e uma sala de leitura, os 180 alunos, reunidos em grupos de seis, entretêm-se com exercícios, vídeos e jogos educativos apresentados em netbooks — cada um tem o seu. A escola conta ainda com laboratório de ciências, quadra poliesportiva, piscina e refeitório. As apostilas e os cadernos não foram deixados de lado, mas a tecnologia é a grande aliada do modelo educacional, que prevê metas semanais de aprendizagem focadas nas necessidades de cada aluno.

— É como se fosse um mundo da fantasia — resume Micael, de 17 anos. — A gente nem sente o tempo passar⁴.

Há, pois, diversas maneiras de as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar, diversos usos que se pode fazer dessas tecnologias: alguns, bem mais interessantes que outros.

⁴Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/rocinha-ganha-primeira-escola-experimental-7708001>>. Acesso em: 18 abr. 2016.



Transformações na prática

RELATOS DE CASO

Por *Equipe Leitura Digital*



Vamos, então, nesta seção, tomar contato com algumas práticas de letramento escolar com uso de TDIC que tiveram lugar durante o trabalho do grupo de experimentações e compartilhamento do Projeto.

3.1.

Processo autoral e de transformação de atitudes

por meio da produção de vídeo sobre gentilezas



Durante a etapa de diagnóstico do perfil digital dos alunos, Cristina Van Opstal, professora do 5º ano da rede municipal de Santos, observou que seus alunos buscavam vídeos do YouTube para se informar sobre games, humor e música. Cristina viu nisso uma oportunidade para trabalhar uma questão que a preocupava em sala de aula: problemas de convivência entre os alunos e falta de respeito nas atividades rotineiras em sala de aula, ou seja, um tema de ética propriamente dito. Para tanto, a professora decidiu realizar uma sequência de atividades que aliasse a produção de vídeos (uma paixão dos alunos) à necessidade de trabalhar o tema da gentileza nas relações entre os alunos.

Vejamos o desenrolar da proposta de trabalho a seguir.

10

OBJETIVOS DAS AULAS:

- **Refletir sobre o impacto da cortesia no dia a dia**, uma vez que o grupo apresentava problemas de convivência, tais como: não respeitar a vez do outro falar, não ouvir o outro, querer falar todos ao mesmo tempo, querer passar na frente do outro em alguma atividade, fazer fofoca deliberada etc.
- **Assistir a vídeos com a temática da gentileza, da cortesia, do amor fraterno** (“Vírus da gentileza”, “Cuerdas”, “If you give a little love you can get a little love of your own”), para debater sobre o tema e também perceber qual a dinâmica/estrutura do gênero vídeo.
- **Criar uma animação coletiva em vídeo**, usando o aplicativo gratuito Stupeflix com imagens coletadas da web (Creative Commons Brasil) e de desenhos dos próprios alunos expressando atos de cortesia e gentileza que podem e devem ocorrer na escola, seja na sala de aula, entre os amigos, seja no recreio, no balcão da merenda, na biblioteca etc.

AULA 1

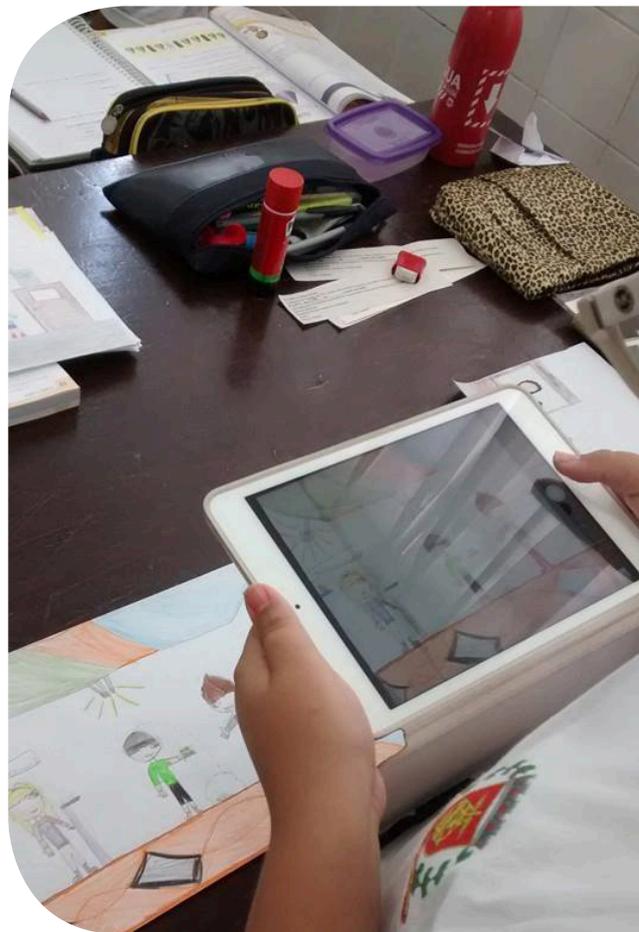
Local e materiais utilizados: sala de aula, TV e notebook da professora. A professora começou sua primeira aula com a leitura dos vídeos e a proposição de análises aos alunos. A mediação de Cristina foi feita por meio de perguntas quanto aos títulos dos vídeos, discutindo por que tinham aqueles nomes. Também questionou se as músicas e efeitos musicais usados em cada vídeo combinavam com as imagens e emoções transmitidas. Após esse primeiro contato com os vídeos e a discussão com os alunos, a professora lançou a proposta de criação de um vídeo sobre a temática da gentileza e cortesia na escola.

AULA 2

Local e materiais utilizados: sala de aula, lápis de cor. A professora dividiu os alunos em pequenos grupos e propôs que o vídeo fosse feito com imagens estáticas, isto é, seria uma sequência de figuras articuladas ao tema. Os alunos poderiam pesquisar na web (em aula posterior) ou fazer desenhos com imagens que mostrassem atos de gentileza. Posteriormente, a professora trabalhou o conceito de legenda com os alunos: o que é, para que serve e qual a sua estrutura. Ao perceber que eles tinham conhecimento prévio suficiente para a execução da tarefa, Cristina pediu que fizessem uma legenda para cada uma das imagens criadas ou pesquisadas.

“

Foi muito rico ver o trabalho deles em grupo e a divisão de tarefas. Eu fui acompanhando de perto cada grupo, vendo se – antes de tudo – estavam se entendendo e se haviam entendido a proposta. Eles combinaram de uns desenharem e outros colorirem, e depois pensaram juntos em legendas.”



AULA 3

Local e materiais utilizados: sala de informática. Já na sala de informática, a professora discutiu com os alunos o conceito de Direito Autoral e expôs a proposta do Creative Commons, para que os alunos pudessem usar esse filtro em suas pesquisas na web. A turma usou palavras-chave, sugeridas pelos próprios alunos, tais como: "cortesia", "gentileza", "cortesia+gentileza", "gentileza+escola". Entretanto, foram poucas as imagens encontradas no Creative Commons que atendiam às pesquisas sobre o tema. A professora, então, já de volta à sala de aula, discutiu com os alunos se deveriam ou não utilizar as imagens que não estavam sob a licença do Creative Commons. Grande parte dos alunos achava que as imagens não deveriam ser usadas.

“Perguntei, então, quem achava que não deveríamos usar e a maioria levantou a mão. Questionei o motivo e eles responderam que não fazia sentido usar tais figuras num vídeo que iria falar sobre cortesia, pois não estaríamos respeitando os direitos de quem fez o desenho e/ou a foto, e isso não seria cortês. No fim, os alunos optaram por não usar as imagens abertas da web. Então, decidimos que ficaríamos só com os desenhos, mas precisaríamos de mais algumas opções de cenas. Nesse momento, aproveitei para pensarmos juntos em atos de gentileza na escola, uma vez que antes eles pensaram sozinhos nisso.”



AULA 4

Local e materiais utilizados: sala de informática e sala de aula, notebook da professora. Apesar de diversos problemas na rede da escola, a professora conseguiu apresentar o aplicativo escolhido aos alunos e mostrar as funcionalidades e possibilidades da ferramenta. No laboratório, o grupo escolheu o título do vídeo. Em etapa posterior, de volta à sala de aula, puderam realizar a criação do vídeo.

“Já na classe, eles quiseram escolher a música primeiro, até porque não tínhamos conseguido ouvir nada antes. Foi uma escolha bem rica, pois ouvimos ritmos variados, com e sem letra, e a música que eles escolheram realmente combinou muito bem com a disposição das imagens. Importa salientar que eles apresentaram argumentos bem interessantes para aquelas que descartaram. ‘Essa é muito triste’, ‘essa é bobinha’, ‘essa é muito barulhenta’, dizendo que, por isso, não combinavam com a temática do vídeo.

Durante essa tarde, as crianças participaram muito e souberam respeitar a hora de falar e ouvir o outro, ainda que com algumas recaídas e exceções. Agora, a nossa ideia é partilhar com o restante da escola. Eles também querem fazer um novo vídeo com fotos deles encenando as ações. Penso que construímos muito conhecimento e experiência com esse primeiro vídeo, o que tornará mais rica a criação do segundo...”



Análise dos resultados:

“Apesar de todos os desafios operacionais, creio que os resultados a curto prazo – a leitura de vídeos, a coleta/produção de imagens e a criação coletiva do vídeo – foram alcançados. Eles curtiram fazer o vídeo, aplaudiram ao final espontaneamente quando ‘rodamos’ o nosso vídeo e querem fazer outro. Os resultados de longo prazo, as mudanças na conduta, continuarão sendo observadas, mas já pude perceber alguns avanços nesse sentido mesmo durante as etapas de execução do projeto.”

Vemos, através do relato, que a professora Cristina tinha como objetivo mais básico uma questão ligada ao currículo atualmente estabelecido, que ela caracterizou como ética e cortesia nas relações escolares e que tem sido, mais recentemente, tratado como “educação socioafetiva”: a questão da gentileza e polidez nas relações interpessoais e cidadãs. Para desenvolver seu tema, a professora partiu de e chegou a leituras e produções multissemióticas, com base principalmente em vídeos: os alunos “leram” vídeos e animações relativas ao tema e produziram um videoclipe a partir de imagens que eles mesmos desenharam. Isto é, as TDIC integram a proposta de maneira protagonista, mesmo que os alunos tenham usado papel e lápis para produzir as imagens. Note-se que os alunos conheciam bastante bem processos/produtos de *vidding*⁵: tinham critérios para curadoria e escolha do que seria uma boa trilha sonora para seu videoclipe, por exemplo. Durante todo o processo, professora e alunos trabalharam colaborativamente e a produção final pôde ser retomada e publicada por uma comunidade mais ampla. Trata-se do que chamamos antes de uma experiência de *webcurrículo* (ALMEIDA, 2014): um tema do currículo estabelecido transformado em termos pedagógicos e de linguagem por práticas de *vidding* na web.

⁵ “Vidding é a prática de trabalho de fãs nas comunidades midiáticas de fãs de criar vídeos de música com ancoragem em uma ou mais fontes de mídia visual, desde que explorando as fontes de novas maneiras” (VIDDING. In: ENCICLOPEDIA eletrônica Wikipedia. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Vidding>>. Acesso em 5 mai. 2016 [tradução nossa]).



3.2.

Dificuldades técnicas como fonte de transformação:

descobertas e mudanças de rota para maximizar o aprendizado no meio digital



Marcia Prioli, professora do 6º ano em escola do ensino privado do ABC paulista, descobriu que seus alunos nunca tinham lido um livro digital anteriormente. Por isso, desenvolveu uma atividade na qual procurou **criar um vínculo afetivo de seus alunos com a leitura, utilizando o meio digital**. Para tanto, escolheu realizar a leitura e análise de narrativas de aventura com o apoio de aplicativos *on-line*. Durante o processo, ela descobriu que **suas intervenções durante o trabalho com tecnologia deveriam ser diferentes daquelas tradicionalmente adotadas**. A transformação em sua prática trouxe resultados imediatos.

“

“Outro aspecto que me chamou atenção foi que eles ficaram muito surpresos quando eu disse que hoje eu praticamente leio meus livros todos no *tablet* e que são poucos os livros físicos que eu compro. Foram muitas as perguntas que precisei responder depois sobre essa questão. Eu não esperava! Nenhum deles leu um livro digital. Eles interagem através das redes sociais postando fotos e mensagens, também nos jogos e aplicativos, em *chats* onde é possível a comunicação entre vários deles ao mesmo tempo, e até mesmo realizam alguns de seus estudos de casa, coletivamente, através do Skype.”

14

Vejamos a seguir como se passou esta outra proposta de trabalho.

OBJETIVOS DAS AULAS:

- Criar um vínculo afetivo com a leitura.
- Comentar as primeiras impressões com a leitura do livro digital no aplicativo DISCORD.
- Escolher uma das narrativas de aventura no grupo de trabalho.
- Estudar uma das narrativas e responder às questões referentes à estrutura da narrativa no DISCORD.

A professora buscava, assim, fazer com que os alunos reconhecessem os elementos que compõem uma narrativa e utilizassem seus conhecimentos sobre a linguagem e os textos para registrar suas impressões, adequando o uso da linguagem à situação comunicativa apresentada.

AULA

Durante a primeira aula, Marcia encontrou dificuldades em iniciar as atividades com os alunos durante a etapa de comunicação dos dados de acesso e realização dos *logins* dos alunos no aplicativo.

“

“Essas duas etapas do trabalho demandaram um tempo que eu não previ (...). As dificuldades técnicas precisavam ser atendidas e, dado o número de alunos (30), esse processo tornou-se lento. Na segunda turma, foi um pouco mais fácil, pois os problemas técnicos que tive antes já encontraram uma solução mais rápida; contudo, o processo de formação do grupo foi demorado, pois era necessário atendê-los individualmente e eu estava sozinha.”

Devido ao limitado tempo de aula, a professora teve de expandir o trabalho para aulas adicionais. Porém, em sua próxima aula, resolveu **transformar a sua intervenção com os alunos**, de modo a **incentivar a colaboração** entre eles na solução dos desafios de acesso ao aplicativo.

“

“Quando fiz a organização dos grupos, tive muitos problemas técnicos com senhas de acesso à internet e o cadastro no aplicativo. Os alunos pediam minha ajuda para resolver essas questões e, obviamente, eu não dava conta de atender todos. (...) Hoje tomei uma atitude diferente, apesar de estar com um 5º ano. Atendi apenas os alunos que não tinham e-mail pessoal, os que conseguiram acesso ajudaram os que não conseguiram e isso agilizou o processo, embora tenha sido uma loucura também.”

15

Vencida a etapa de acesso às ferramentas digitais, a professora iniciou a leitura do livro com a turma. Percebeu, entretanto, que os alunos estavam **dispersos**.

A empolgação dos alunos durante as aulas com novas tecnologias muitas vezes pode assustar os professores. Marcia distinguiu o tipo de barulho proveniente da falta de atenção e dispersão – que demandaram dela mudanças na prática, como o fez – do barulho proveniente da empolgação com a ferramenta, da discussão com os colegas sobre a tarefa e da colaboração em grupos – barulho natural e desejado pelo professor, resultado de um processo de construção coletiva de conhecimento. Após essa distinção, Marcia refletiu e adaptou o plano para suas aplicações futuras:

“

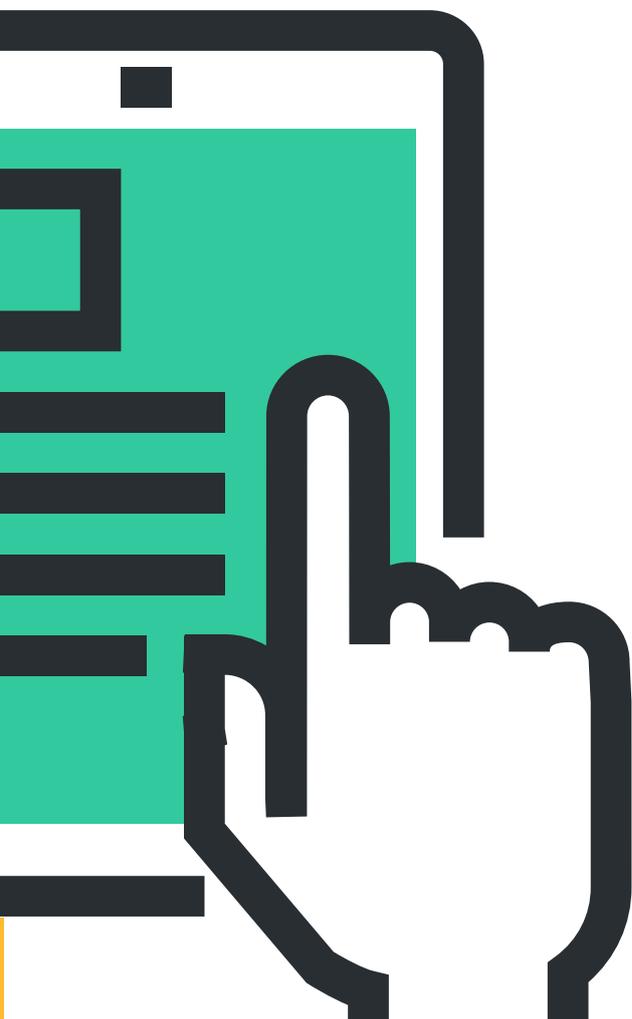
“Reestruturei a atividade, para que seja mais direcionada, com questões a serem respondidas pelos alunos durante a leitura dos textos e após a leitura dos mesmos. Para finalizar, acrescento apenas que, apesar dos percalços, o entusiasmo dos alunos aponta para um uso mais frequente da ferramenta em sala de aula.”

Análise dos resultados:

“

“A leitura do livro digital no aplicativo DISCORD foi um sucesso, depois de superada a dificuldade de montagem do grupo. Os alunos se envolveram na leitura das histórias. É possível verificar nos prints que fiz das páginas do aplicativo que, mesmo quando as perguntas não se referiam às histórias, eles faziam referência a elas, apesar de eu dizer-lhes diversas vezes que a resposta não se relacionava com a história lida. Achei ótimo, pois eles querem ler mais.”

A experiência docente da professora Marcia remete a algo muito importante de que tratamos no início desta exposição, que é a relação do parque tecnológico da escola com as tarefas em um *webcurrículo*. Embora a professora exerça docência em uma unidade escolar bastante bem equipada e conectada, ainda assim encontrou dificuldades de acesso. Alguns sites e ferramentas, por vezes, também exigem extensos cadastros e acessos individuais. Evidentemente, isso dificulta o uso coletivo e colaborativo de ferramentas e de espaços em nuvem. A professora logo percebeu que repetir o processo aluno por aluno, individualmente – valor arraigado nas pedagogias tradicionais –, inviabilizaria a proposta e reviu seu procedimento, trabalhando colaborativamente com os alunos, mesmo na etapa prévia de conseguir acesso a ferramentas e navegação. A professora não recuou diante das dificuldades e sua atitude rendeu resultados positivos para a turma.



3.3.

Antes de ler, como encontrar textos confiáveis na internet?

Um trabalho para a criação de um resumo levanta questões sobre as estratégias de busca e seleção de conteúdos na web (curadoria)



A professora do 5º ano Andréa Ijano detectou que seus alunos buscavam diversos conteúdos na internet, incluindo piadas, imagens engraçadas e respostas para dúvidas sobre temas diversos – tais como dengue, vírus zika e futebol. Também utilizavam a *web* para realizar pesquisas escolares, porém nem sempre buscavam fontes confiáveis ou conseguiam distinguir a credibilidade das fontes.

“Percebo que, de uma forma geral, os alunos muitas vezes não compreendem o que leem. Notei também que, mesmo com um número grande de alunos utilizando a tecnologia apenas para leitura de mensagens e piadas, uma parte da turma tem o hábito de ler reportagens de duas a três vezes por semana, atividade bastante estimulada pela escola. Percebi que eles não sabiam bem a diferença entre um site e o que era o Google.”

17

Assim, Andréa montou um plano de aula para que seus alunos aprendessem sobre ferramentas de pesquisa *on-line*, selecionando informações adequadas para a produção de um resumo de pesquisa. Para isso, utilizou o tema do canal de Suez, que estava sendo trabalhado pela professora de História.

Vejamos o que se passou.

OBJETIVOS DAS AULAS:

- Ler textos informativos encontrados em fontes confiáveis na internet.
- Encontrar em tais textos informações solicitadas.
- Interpretar informações e reescrever com suas próprias palavras, produzindo um resumo coerente.
- Fazer a leitura cartográfica para encontrar um lugar procurado.
- Apresentar suas descobertas aos alunos do 4º ano.

AULA 1

Local e materiais utilizados: midiateca, *tablets* e computadores com acesso à internet.

Os alunos assistiram à exposição da bibliotecária da escola sobre pesquisas no Google, Yahoo e outras ferramentas de busca.



“Conversamos sobre os diferentes buscadores na internet. Eles falaram sobre aqueles que conheciam e mostrei outros. Depois discutimos como considerar um site confiável ou não e surgiram dicas de como pesquisar com qualidade na internet.”

Após a exposição, Andréa pediu que os alunos navegassem pela internet para ler textos *on-line*, estimulando o encontro de *websites* confiáveis com informações sobre o Canal de Suez.



“Esse momento da pesquisa respondeu aos quatro itens que levantei, foi enriquecedor e de muita conversa entre os componentes do grupo. Alguns diziam que o site era ruim porque tinha muito texto; outros argumentavam que isso não significava que o site era ruim ou pouco confiável. Determinados grupos já foram direto para sites que remetiam à escola ou educação no endereço do site. Decidimos paralisar a conversa entre pequenos grupos e abrir para o grupo todo. Após muita conversa, decidimos dois sites para a pesquisa coletiva.”



AULA 2

De volta à sala de aula, Andréa pediu que os grupos lessem e escrevessem um pequeno texto sobre o Canal de Suez e apontou as informações que deveriam constar no texto. Pediu também que os alunos observassem um mapa com a localização do canal de Suez.

Ao compartilharem para o grupo todo o que descobriram, alguns alunos mostraram a localização do canal de Suez através do Google Maps e do Google Earth, sem que a professora tivesse dito nada específico sobre essas ferramentas. Andréa então pediu que o grupo de alunos em questão apresentasse ao restante da turma mais detalhes sobre elas.

Diante do tempo apertado que restou após os alunos apresentarem a colegas e à professora os recursos do Google Maps e do Google Earth, Andréa reformulou sua proposta, dividindo o texto solicitado como produto final em partes e pedindo que cada grupo escrevesse uma parte da pesquisa, sendo o texto integral montado depois, coletivamente. Os alunos procuraram escrever os textos com suas próprias palavras e com muita dedicação e a professora utilizou um dispositivo para espelhar os textos e juntá-los, transformando-os, colaborativamente com os alunos, em um texto coletivo.

Durante o processo de consolidação do texto, a professora enxergou uma possibilidade didática adicional e inesperada:

“Foi um ganho a mais, pois pudemos refletir sobre pontuações, palavras de ligação e a ordem/encadeamento das ideias.”

Após tudo isso, a turma montou cartazes coletivos. Com os cartazes prontos, as próprias crianças sugeriram deixá-los no mural externo e apresentar o trabalho para outras turmas.



Análise dos resultados:

Durante a atividade, Andréa constatou que o conhecimento e discernimento digital de seus alunos variava, sendo necessária uma abordagem específica para garantir a qualidade das pesquisas.

“Percebi que eles não sabiam bem a diferença entre um site e o que era o Google; em contrapartida, alguns alunos tinham conhecimento do Google Maps e Google Earth e rapidamente visualizaram a localização do canal de Suez.”

Ao final da atividade, a professora flexibilizou seu plano para que o tempo de execução fosse respeitado. Ao mudar a proposta de produção para um resumo coletivo, ela acabou obtendo benefícios inesperados.

“O resumo coletivo de cada turma, mesmo não sendo o que planejei de início, foi um dos momentos que muitas crianças elegeram como o mais envolvente. Adorei também! Pude levantar aspectos importantes do conteúdo em si (canal de Suez), da estrutura de um resumo, das palavras de ligação e pontuação (temas esses já trabalhados em outros momentos com a turma), sempre com uma intensa participação de todos.

Adorei todo o processo! Acredito que o grupo pode ser ainda mais desafiado quanto à leitura de gêneros diversos e a ter acesso a outras ferramentas tecnológicas que desconhecem.”



De saída, a professora Andréa tem por objetivo um aspecto dos mais relevantes para um *webcurrículo*: a questão da **curadoria de informação** no vasto universo da web para achar informação relevante de fonte confiável. Essa é uma das capacidades de leitura específica das TDIC, na medida em que, no currículo tradicional que tem por base livros didáticos/apostilados e livros da biblioteca de autoria reconhecida, quando não canonizada, a informação, de saída, é tida como confiável e autorizada, porque autorada. O contrário acontece no vasto mar informacional da web, em que podemos encontrar de um tudo, inclusive sites propositadamente paródicos que são especializados em produzir ironia e paródia por meio de textos inverídicos, plagiados etc., por exemplo, o Sensacionalista⁶. Logo, diferentemente dos exemplos analisados até aqui, essa professora não usa recursos da web para atingir objetivos ligados ao currículo estabelecido, mas trabalha no coração de um *webcurrículo*, elegendo por objetivo uma das competências-chave de leitura para a navegação na web: a **curadoria**. Claro, seu tema (o canal de Suez) faz parte do currículo estabelecido.

Evidentemente, essa competência não se constrói em uma (ou algumas) aula(s)⁷, mas nessa(s) aulas da professora muitos passos foram dados e a discussão, para lá de pertinente, foi instaurada. Soma-se a isso a escolha de trabalhar sempre colaborativamente, o que abriu espaço aos alunos que dominavam as ferramentas mais avançadas do Google Maps (Google Earth, Street View) para mostrá-las aos colegas e explorá-las com eles e a professora (enquanto outros alunos preferiram mapas e atlas) e levou a professora, em vez de impedir esse “gasto de tempo” com novas ferramentas, a reorganizar seu planejamento, propondo uma produção também colaborativa de texto, que acabou por trazer novos ganhos. Ou seja, além de partir de um objetivo específico de desenvolver competências leitoras da web, essa docente também adere a um modo de trabalhar, a uma pedagogia típica da web: um *paradigma de aprendizagem interativa* (LEMKE, 2010).

6 Sensacionalista – Um jornal isento de verdade. Disponível em: <<http://www.sensacionalista.com.br>>. Acesso em 5 mai. 2016.

7 Como bem testemunham as postagens no Facebook e em outras redes sociais e de mídia, muitos de nossos amigos virtuais – adultos e escolarizados – ainda não construíram essa competência e vivem postando notícias e manchetes antigas ou de outros países como notícias de hoje, do aqui/agora, quando não postam coisas do próprio Sensacionalista achando que são notícias reais.



3.4.

Desenvolvimento de lógica argumentativa através de produção colaborativa no Google Drive



A professora Vanessa Bolina, do 9º ano de uma escola particular de Sorocaba (SP), desenvolveu uma atividade de escrita colaborativa usando como base os recursos de compartilhamento e edição do Google Drive associados à plataforma SILABE, em que os alunos tiveram acesso à aula de produção textual dissertativa e tinham de ler duas propostas de redação e selecionar em grupo a de que mais gostaram.

APRENDIZADOS PREVISTOS CONFIRMADOS NOS RELATOS DA TURMA

“Trabalhar com as ideias de várias pessoas para chegar a uma comum”

“Revisar o que o outro lê”

“Escrever um texto mais ‘limpo’”

“Selecionar bons argumentos”

APRENDIZADOS NÃO PREVISTOS RELATADOS PELA TURMA

“Escrever um texto on-line e com bastante gente”

“Conversar e dialogar com quem não era do grupinho”

“Conversar com a professora e com os amigos sobre como escrever”

“Criar um projeto de texto a partir de várias ideias”

O QUE OS ALUNOS GOSTARIAM QUE ACONTECESSE DE NOVO NAS AULAS?

“Mais redações assim”

“A professora não parar de fazer coisas novas”

“Aulas mais gostosas como essa”

“Usarmos mais vezes e de outros jeitos esse recurso”

Os temas foram: “A supervalorização da imagem na sociedade contemporânea” e “O poder de influência das mídias no comportamento dos jovens” – previamente escolhidos pela professora.

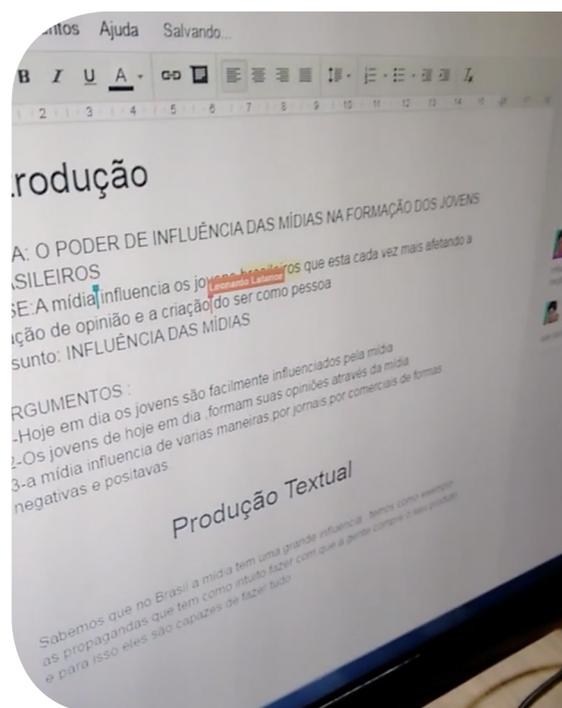
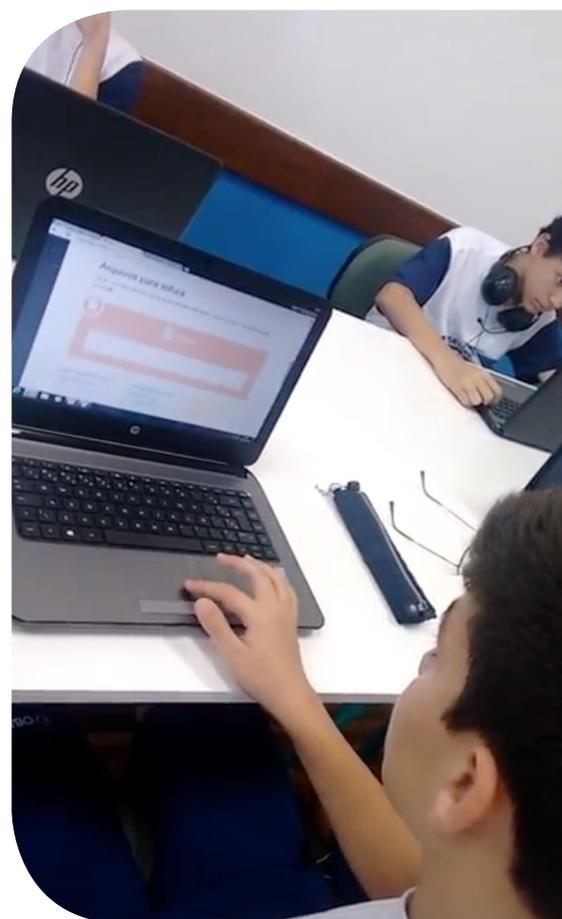
O uso do *drive* do Google e a escrita coletiva e colaborativa do texto foram os pontos centrais para o sucesso dos alunos, o que possibilitou à professora realizar uma avaliação individual de desempenho a partir dos registros de edição do editor, que aponta um **histórico de uso dos alunos no decorrer da atividade**.

Os alunos relataram aprendizados já previstos pela professora e outros que surpreenderam a educadora.

Um dos pontos relevantes desse trabalho foi o reconhecimento de situações comportamentais derivadas do uso dos recursos envolvidos na atividade, a saber:

- *a ansiedade por não ter nada registrado de forma física;*
- *a necessidade de aprovação, mesmo tendo todos os caminhos descritos, o passo a passo em posse dos alunos;*
- *a administração dos problemas do grupo para escrever.*

Vale destacar o modo como a professora pontuou esses aspectos, o que certamente lhe abrirá um novo leque de abordagens em suas próximas aulas.



3.5.

A publicidade como gênero de discurso



A professora Emília Mendes, do 6º ano de uma escola particular em São Paulo, dedicou uma aula à análise dos elementos constituintes do discurso publicitário a partir de uma seleção de propagandas.

A professora trabalhou a noção de “linguagem mista”, que, segundo ela, “é aquela que simultaneamente utiliza a linguagem verbal e não verbal. São exemplos as histórias em quadrinhos e os anúncios publicitários”.

Após o reconhecimento dos elementos constituintes desse discurso, Emília desdobrou sua aula em um processo de criação, em que os alunos deveriam produzir um slogan para um produto ou marca. Nessa segunda etapa, fez uso do aplicativo Pic Collage para edição de imagem e texto. Operá-lo em conjunto com a plataforma LMS da escola foi um dos desafios encontrados pela professora:

“

“O grande desafio para os alunos foi criar a propaganda no app Pic Collage e exportar a propaganda como imagem. Em seguida, tiveram que enviar a propaganda via fórum da plataforma Moodle.”

A respeito dos resultados em sala de aula, Emília destacou:

“

“Percebo que toda vez que o aluno busca o conhecimento segundo seus próprios interesses, ele torna-se o protagonista. O professor assume um novo papel e deixa de ser a primeira fonte de informação. O professor passa a ser o mentor que guia a aprendizagem dos alunos.”

3.6.

Elaboração de resumos como mapas mentais, com o aplicativo MindMeister



Ester Schmidt, professora dos 6º e 7º anos de escola particular em Belo Horizonte, tomou um objeto de aprendizagem tradicional, qual seja, o resumo, e inseriu certo grau de inovação na linguagem ao desenvolvê-lo como um mapa mental, usando, para isso, um aplicativo.

Nesse processo, além de ensinar aos alunos o que são, para que servem e a função dos resumos, Ester teve o desafio de instruir os alunos quanto ao uso do aplicativo escolhido, para, em seguida, auxiliá-los a estruturar o resumo com esse recurso, repleto de elementos visuais para favorecer a elaboração desse gênero.

Ao longo das aulas, vale destacar o reconhecimento de que havia algo específico a ser ensinado aos alunos, que era condição para a realização da tarefa. Durante o trabalho, ela destacou um desafio encontrado: *“a dificuldade que o aluno tem de escolher as palavras-chave para compor o mapa mental”*.

Além disso, a professora se confrontou com adversidades relacionadas à disponibilidade de computadores na escola, o que a fez optar pelo celular como dispositivo de criação de conteúdo. **Os alunos reconheceram como positivo dispor do celular como recurso de estudo.**

3.7.

Leitura digital de conteúdos jornalísticos como ferramenta de transformação e engajamento com o aprendizado

Diego Cuesta, professor de Artes Visuais em uma escola paulistana, percebeu que seus alunos buscavam conteúdos jornalísticos em diversos formatos, principalmente em áudios e vídeos. O seu projeto propôs, assim, transformar **a sala de aula em uma redação de jornal**, com o objetivo de levar o aluno a um outro “patamar de leitura”.

“Os alunos estão numa crescente em relação à leitura de periódicos digitais. Estamos em um ótimo caminho... Inicialmente, o número de leitores ainda é baixo. Eles estão interessados em conteúdos em formatos distintos, especialmente áudio e vídeo. Tenho como meta levá-los a outro patamar de leitura digital.”

Para sistematizar esse trabalho, Diego planejou um projeto para publicação do conteúdo jornalístico produzido pelos alunos na plataforma digital ISSUU, para visualização no *blog* da biblioteca da escola. O professor buscou, portanto, uma situação didática para o aluno compreender como funciona uma redação de jornal e quais os caminhos a serem percorridos até uma notícia ser publicada.

Em seu projeto, Diego fez uso de diversos recursos, tais como *smartphones* e microcomputadores, programa de edição de texto (MS Word), *websites* dos principais jornais em circulação no país e jornais impressos do dia.



Com relação aos resultados, Diego traz um relato inspirador:

“Posso garantir que a atividade transcorreu dentro do previsto, com os alunos superengajados no processo criativo. O uso planejado das TDIC na sala de aula reduz substancialmente a indisciplina e esse foi um dos aspectos mais importantes até aqui. Ao tornar os alunos os protagonistas da atividade, modificando minha posição de professor, pude colher resultados muito satisfatórios.”

Diego observou que a **prática colaborativa** de construção do conhecimento em sala de aula promove o engajamento dos alunos, diminuindo inclusive a indisciplina entre eles. Nota-se, por meio do relato do professor, uma prática pedagógica de **interação e protagonismo** do aluno na produção e transformação do seu fazer.

3.8.

Ler, compreender e produzir textos jornalísticos: a tecnologia como meio de acesso à informação, ampliação de repertório e criticidade

Claudia Munn, professora do 5º ano de uma escola particular de São Paulo, relatou que seus alunos já faziam uso do aplicativo Guten News como ferramenta de leitura de textos da esfera jornalística.

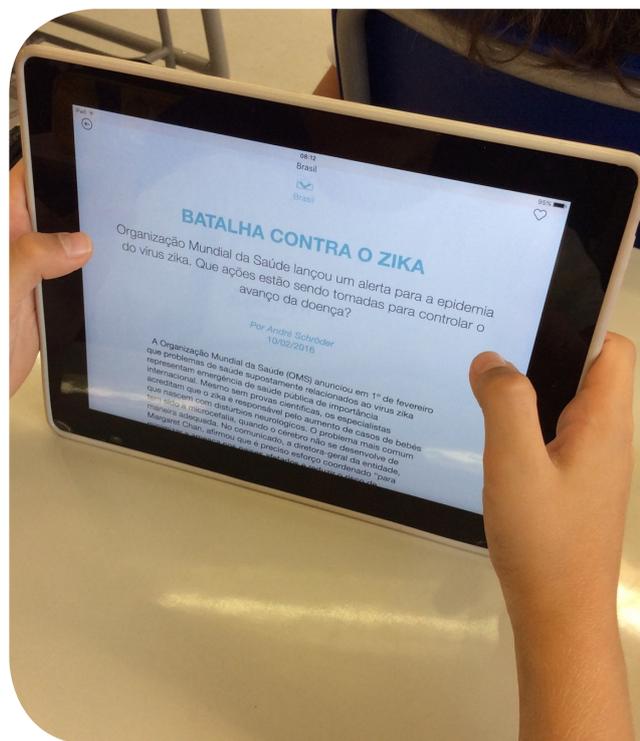
Ao questionar os alunos sobre as razões que os faziam ler digitalmente, ela constatou:



“A maioria dos alunos relatou que leem para aprender coisas novas e se divertir. Fiquei muito feliz em saber que a leitura não é uma coisa chata, mas é vista como fonte de diversão. Outro ponto que me chamou a atenção é a busca autônoma por aprendizagem e conhecimento. Essa é prova de que estamos no caminho certo quando investimos tanto em leitura”.

Com base em sua pesquisa inicial e em seu projeto de ler e produzir textos jornalísticos por meio de ferramentas digitais, Claudia elaborou um plano de aula com o Guten News. O objetivo de suas aulas era ler e compreender textos da esfera jornalística e produzir textos, registros e cartazes utilizando recursos tecnológicos.

Para tanto, a professora associou o aplicativo escolhido ao livro didático utilizado pela turma. O texto escolhido pela professora a ser lido no aplicativo foi



uma reportagem sobre o vírus zika. A docente também utilizou a ferramenta Publisher do Microsoft Office.

“A aula foi bem significativa para a turma, que, a partir dessa prática, se interessou muito por assuntos da esfera jornalística. Fizemos uma **antecipação da leitura, e, apenas pelo título da notícia**, eles puderam perceber de que tipo de texto se tratava, a qual **público** se destinava, qual era a **intenção do autor** ao escrever esse texto. Durante a execução das atividades de pré e pós-leitura, percebi a **autonomia** das crianças ao usarem o aplicativo e o quanto ele está adequado à faixa etária. Muitos ficaram empolgados com os jogos e, após a leitura da notícia, o debate oral entre eles foi muito interessante. Nos registros feitos, eles conseguiram facilmente levantar as seguintes informações acerca da notícia: ‘o quê?’, ‘quando?’, ‘onde?’, ‘por quê?’.”

Sobre o trabalho de uma ferramenta tecnológica em conjunto com o livro didático, a professora relatou:

“Os alunos leram o texto do livro didático com maior propriedade, e na hora de produzir o texto e registros da aula, foi mais fácil para eles, pois possuíam repertório para isso.”

Em seguida, fizeram uma coleta de dados e **produziram os cartazes** orientando a comunidade escolar como evitar a proliferação do mosquito. Decidiram fazer um painel de atualidades, que será alimentado semanalmente, e todos os trabalhos foram expostos no mural de classe.

Claudia escolheu uma ferramenta que contribui com o **protagonismo** dos alunos, uma vez que o acesso à informação pode ser feito de maneira autônoma e possibilita a produção dos alunos e modificação do espaço escolar. Com a mediação da professora, que promoveu o debate e a produção de cartazes para uma situação real de comunicação, avaliamos que houve um trabalho colaborativo.



3.9.

Produção de sínteses utilizando ferramenta coletiva de construção de conhecimento

Josane Batalha, professora do 5º ano de uma escola particular de Valinhos (SP), promoveu um espaço de leitura e reflexão para trabalhar **conceitos sobre energia e sustentabilidade** com seus alunos. Eles conheceram e participaram do programa sugerido pelo site da World Wildlife Fund (WWF), "Hora do Planeta". Em seguida, registraram suas sínteses na ferramenta coletiva Wiki. Os alunos, engajados com a leitura via ferramentas digitais, puderam **questionar as diferentes posturas** diante dos cuidados com o meio ambiente.



Para suas aulas, a professora delineou seus objetivos de maneira clara.



OBJETIVOS DAS AULAS:

- Divulgar o ato simbólico "Hora do Planeta", um ato em que governos, empresas e a população demonstram a preocupação com o meio ambiente, apagando as luzes durante 60 minutos.
- Conscientizar os alunos e propor ideias de mudança. "Um coletivo agindo simultaneamente durante 60 minutos faz muita diferença".
- Valorizar e participar de campanhas ambientais, desenvolver atitudes de proteção ambiental e o conceito de cidadania.
- Elaborar sínteses (orais e escritas) das ideias centrais discutidas dentro do tema.

O trabalho proposto aos alunos foi o seguinte:

“Esta semana, discutimos em classe a respeito da campanha ‘Hora do Planeta’, promovida pela ONG WWF. O movimento teve início em 2007, na Austrália, e atualmente é a maior campanha ambiental do mundo. O ato simbólico da WWF busca alertar as pessoas no mundo todo sobre a importância de proteger o planeta contra impactos ambientais e o aquecimento global.

Agora, navegue pelo site no link abaixo e também assista ao vídeo. Depois, procure seu número de chamada nas abas laterais e deixe sua opinião sobre a importância dessa campanha mundial.”

Durante a realização da atividade, a professora avaliou que uma aula não seria suficiente para a execução da atividade e decidiu que suas futuras execuções incluiriam **estações de trabalho para explorar o tema**. Ao pedir que os alunos relatassem suas aprendizagens, Josane constatou que a ferramenta Wiki e o site da campanha “Hora do Planeta” eram, de um modo geral, novidades para os alunos e que houve engajamento com o tema.



3.10.

O tempo como um limitante?

O uso de um novo gênero da web como forma de refletir sobre o gênero “conto maravilhoso”

Ana Flávia Forti, professora de Redação do 6º ano no Rio de Janeiro, tinha o objetivo de aprimorar a concepção dos seus alunos acerca do gênero textual “conto maravilhoso”, a partir de fotos de profissionais famosos. Para isso, convidou os alunos a confeccionarem um “conto maravilhoso” a partir de fotos de profissionais famosos, previamente selecionadas por ela. Para a produção, escolheu o editor de textos Microsoft Word como ferramenta principal, além de pesquisas na internet realizadas pelos alunos.



Vejamos como a proposta aconteceu.

OBJETIVOS DAS AULAS:

- Comparar e perceber diferenças e semelhanças entre o conto maravilhoso e outros textos narrativos.
- Reconhecer propriedades fundamentais do “conto maravilhoso” e do e-mail, que indiretamente também foi um gênero trabalhado.
- Construir o “conto maravilhoso” em duplas ou trios. Discutir com o colega o repertório do “conto maravilhoso”. Enviar os contos produzidos à professora via e-mail.

A professora começou sua aula relembrando as características do gênero narrativo, especificamente do “conto maravilhoso”, com os alunos. Pediu que todos participassem oralmente da discussão apresentada e, feito isso, pediu que elaborassem o “conto maravilhoso” em duplas ou trios, discutindo o repertório do conto. Ao final, deveriam enviar os textos produzidos à professora por e-mail.

Entretanto, a aula prevista para a confecção do breve texto não foi suficiente para o alcance do objetivo almejado.

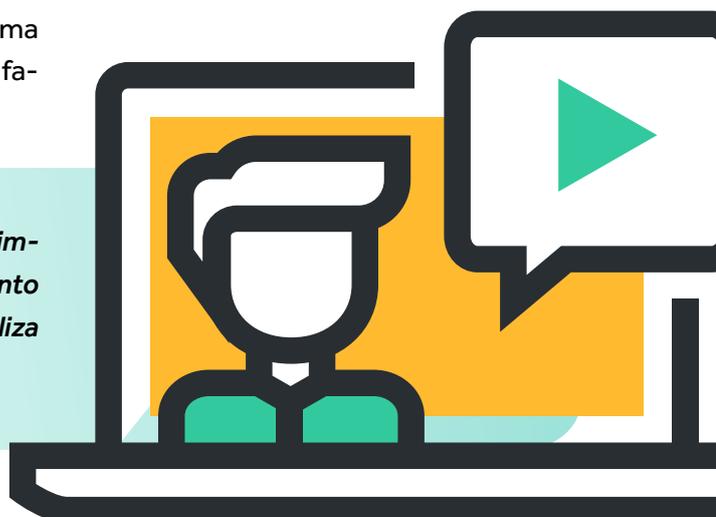
“O maior vilão de todos nós foi o tempo... Tivemos menos de uma hora, o que complicou muito a entrega dos textos...”

Após o trabalho com a turma, a professora teve então a ideia de adaptar seu plano e propor futuramente uma atividade mais dinâmica, ligada às novas mídias e formas de comunicação presentes entre os alunos.

Pensando nisso, Ana Flávia adaptou sua aula e incorporou a ela um gênero muito divulgado na *web*: os memes. Seu novo objetivo mesclou-se ao anteriormente almejado:

Objetivo ajustado da aula: Reconhecer propriedades fundamentais do “conto maravilhoso” e dos memes, uma nova forma de mostrar frases, vídeos, ideias. Os alunos deveriam discutir com os colegas sobre as melhores frases para uma determinada imagem escolhida a partir de um conto de fadas. Ao final, deveriam apresentar e defender seu meme.

“O tempo foi um complicador; agora faremos algo mais simples, rápido e mesclando a questão do nosso gênero ‘conto maravilhoso’ a um gênero muito divulgado na web, que viraliza rapidamente: os memes.”



Comentários Finais

4

De acordo com dados oficiais, a Educação Básica no Brasil conta com 48,8 milhões de alunos matriculados nos sistemas público e privado⁸. Diariamente, mais de 2 milhões de professores entram em sala de aula com o objetivo de transformar a vida desses estudantes e potencializar as suas chances de sucesso. Em um sistema de números tão grandes, e desafios ainda maiores, muitos questionarão o poder de iniciativas específicas de renovação do ensino, julgando-as de limitado alcance. Contudo, nós acreditamos no poder multiplicador de boas iniciativas e na desconstrução de mitos que atuam como obstáculos para a melhoria da qualidade do ensino.

Um desses mitos, com o qual nos deparamos constantemente, relaciona-se ao uso da tecnologia em sala de aula e ao conservadorismo dos professores em adotar novas posturas diante das possibilidades de aprendizagem trazidas pela realidade digital. A observação do grupo de experimentação em leitura

⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11 mai. 2016.

digital trouxe à tona, entretanto, uma realidade um pouco distinta: há uma comunidade de professores ávida por aprender e aplicar novas práticas com seus alunos. Muitas vezes, o que lhes falta inicialmente é a prática em si, o conhecido “aprender fazendo”. **A fluência tecnológica nasce com a experimentação, com a tentativa e o erro.** A partir daí, é possível refletir sobre as ações tomadas e avaliá-las, para então incorporá-las à prática corrente.

E como começar? Observamos que os professores do grupo se beneficiaram de um suporte inicial básico que os ajudou a dar o primeiro passo. O fato de participarem de um grupo com desafios semanais trouxe a necessidade de saírem das suas zonas de conforto para lidar com novos dispositivos, *softwares*, mídias sociais, reorganizações da turma e ajustes no planejamento de suas aulas.

Após as primeiras experimentações, constatamos que muitos participantes revisitaram seus planejamentos, reestruturaram suas próximas aulas e, mais importante, transformaram suas posturas diante do novo. As primeiras tentativas de uso da tecnologia em sala de aula nem sempre foram bem-sucedidas. Grande parte do grupo, por exemplo, sofreu com dificuldades técnicas e necessidades de adaptar o curso das aulas.

Assim, quase todas as experiências relatadas trouxeram à tona a necessidade de um **novo modelo de aprendizagem e organização do tempo em sala de aula** que facilite a interação dos alunos com seus pares, com o professor e com as tecnologias.





Muitos professores do grupo só se deram conta da necessidade de mudança de abordagem após seus primeiros experimentos ou depois de receberem o feedback do grupo de mediadores. Assim, a prática beneficiou não só a fluência tecnológica dos professores mas também a sua **forma de enxergar a relação entre a tecnologia, os objetivos didáticos e os relacionamentos estabelecidos entre os alunos e o professor.**

Como pôde ser observado, muitas vezes a maior inovação é fazer o básico bem feito e ter uma atitude mental aberta aos imprevistos e surpresas.

Em qualquer país, sistema escolar, escola pública ou privada, sabemos que o professor tem um papel central na melhoria da qualidade do ensino. No Brasil, com mais de 2 milhões de professores, é sensato buscarmos articular as boas práticas e criar uma rede que se ajude mutuamente: os desafios e reflexões de um são as inspirações de outro. Há muita coisa nova acontecendo na educação, mas é necessário dar visibilidade às boas práticas.

Essa foi a primeira iniciativa que a Guten Educação promoveu e que, devido ao sucesso e aos feedbacks entusiasmados dos participantes, será em breve expandida. Buscamos promover o ecossistema da leitura digital em sala de aula e temos o professor como ponto central. Como empresa com foco em letramento e tecnologia, nosso trabalho é favorecer o desenvolvimento de novas práticas, um novo olhar sobre os alunos e a prática docente. Estamos no início dessa jornada e contamos com você, educador, para nos ajudar a fomentar essa rede de transformação.



Sobre a Guten

A missão da Guten é transformar a maneira como a leitura é inserida em nossas vidas. Desde cedo é preciso estimular e oferecer conteúdos criativos, relevantes, personalizados. Além disso, é necessário avaliar continuamente as habilidades que formam um leitor proficiente e personalizar as intervenções pedagógicas, de acordo com as necessidades de cada estudante. Para colocar essa ideia em prática, encontramos um grande parceiro: a tecnologia.

Trabalhamos na intersecção entre conteúdo, tecnologia e pedagogia. Ou seja, pensamos na experiência de leitura como um todo.

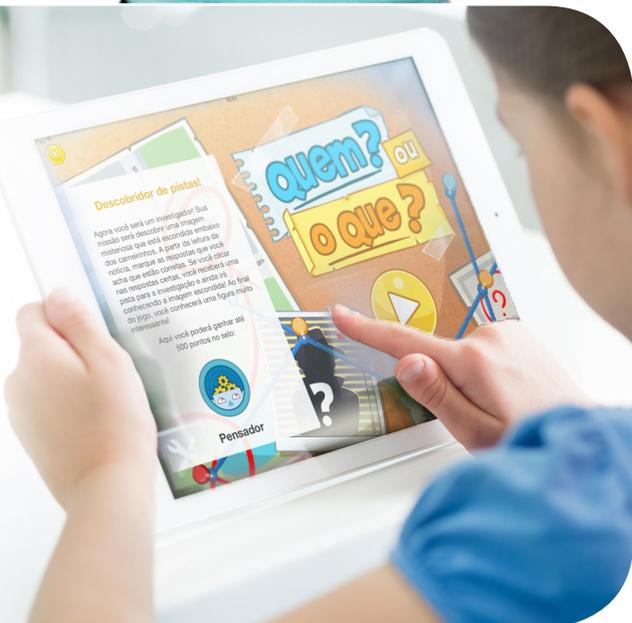
Buscamos impactar a vida dos jovens brasileiros, transformar o modo como enxergam o mundo, ampliar seus horizontes. Grandes leitores podem ser grandes agentes de transformação da sociedade e nós nascemos para viabilizar isso.

Nesta jornada, somos norteados por fortes conceitos de excelência, ética e respeito.

E somos uma startup: somos rápidos, idealistas, trabalhadores e amamos o que fazemos.

Conheça mais sobre o nosso trabalho em:

www.gutennews.com.br



Agradecimentos

Nossos agradecimentos especiais:

Aos comprometidos e motivados professores que tornaram possível o grupo de experimentações: Ana Flávia Forti, Andréa Ijano, Claudia Munn, Cristina Van Opstal, Diego Cuesta, Emília Mendes, Ester Schmidt, Josane Batalha, Marcia Prioli e Vanessa Bolina.

Aos alunos e equipes dos colégios que participaram das experimentações em sala de aula.

À dedicada equipe de mediadores do Programa Leitura Digital: Roxane Rojo, Leticia Reina e Rodrigo Abrantes.

À toda equipe da Guten Educação e seus colaboradores, que contribuíram para a viabilização do projeto, em especial ao nosso designer, Caio Cardanha, e à nossa revisora de textos, Bruna Moreno.



5

Referências bibliográficas

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. Nova Iorque: Routledge, 2006[2000], p. 35.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 49, n. 2. p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 18 abr. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. GENTE – *Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Município do Rio de Janeiro/UNESCO, s/d. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 11-32.



6