



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**CLÁUDIA RICARDO DE MACÊDO**

**LETRAMENTO VISUAL ATRAVÉS DO USO DAS TECNOLOGIAS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**JOÃO PESSOA/PB**

**2017**



**CLÁUDIA RICARDO DE MACÊDO**

**LETRAMENTO VISUAL ATRAVÉS DO USO DAS TECNOLOGIAS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, como requisito obrigatório para o título de Mestre.

**João Pessoa/PB**

**2017**

M141I Macêdo, Cláudia Ricardo de.

Letramento visual através do uso das tecnologias de  
informação e comunicação / Cláudia Ricardo de Macêdo. -  
João Pessoa, 2017.

62 f.: il. -

Orientadora: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística e Ensino. 2. Letramento Visual. 3. Inclusão  
Digital – Ensino. 4. Tecnologias da Informação e Comunicação  
– Educação. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81:37(043)



CLÁUDIA RICARDO DE MACÊDO

**LETRAMENTO VISUAL ATRAVÉS DO USO DAS TECNOLOGIAS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.ª Dr.ª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – UFPB - (Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Edilma de Lucena Catanduba – UEPB - (Examinador Externo)

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – UFPB - (Examinador Interno)

## **AGRADECIMENTOS**

Durante minha caminhada, nunca estive sozinha, sempre pude contar com minha família que estavam ao meu lado, dando suporte e palavras de ânimo. Agradeço imensamente ao meu esposo, minha filha, meus pais e irmãos.

Agradeço a Deus, que me dá força e vida para seguir em frente.

As amigas Sayonara e Lenilde, pelo companheirismo, pela ajuda constante, por me encorajar, pelo amor e dedicação.

À professora orientadora Marineuma de Oliveira, pela paciência e parceria, por ter me orientado e me inspirado em meu trabalho em sala de aula.

Aos professores do Mestrado e coordenadores, pelo compromisso com uma formação docente de qualidade.

Aos professores da Banca Examinadora, pela disposição em avaliar.

A todos os alunos e alunas, pela colaboração e por dar sentido ao meu trabalho desenvolvido em sala de aula.

As amigas Dayse e Karol, aos amigos da turma do mestrado, pelas experiências de aprendizagem, em especial, pelos momentos partilhados e pela construção de uma amizade.

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar a inclusão digital e o letramento visual, através de uma pesquisa qualitativa sobre o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação, com alunos do 4º e 5º ano da Escola Municipal José Pereira de Oliveira, localizada no sítio Poço de Pedra – Boa Vista/PB. Inicialmente, foi aplicado um questionário para investigar o nível de conhecimento sobre uso de computadores, internet e da arte do pintor Cândido Portinari. Nessa perspectiva, foi realizada uma intervenção para propiciar a inclusão digital e o letramento visual desses estudantes. A base de fundamentação deste estudo encontrou aporte teórico na área das tecnologias de informação e comunicação e seus enfoques na educação e no letramento. Toda a metodologia seguiu em formatações de aulas práticas utilizando o laboratório de informática e no estudo de alguns exemplares das obras de Portinari, referentes às temáticas “brinquedos e brincadeiras” e “trabalho e trabalhadores do campo”. As aulas foram realizadas em 20 dias, desenvolvendo atividades como: pesquisa em ambientes virtuais, visitas a *sites* e a museus virtuais, desenho das obras, descrições orais e escritas das pinturas, digitação, criar e salvar arquivos em pastas, produção de *slides*, apresentação oral, culminância do projeto. Todas as etapas foram caracterizadas por procedimentos de utilização das tecnologias de informação e comunicação, como caminho para o letramento visual. Diante dos dados coletados e analisados, conclui-se que toda a metodologia e todas as atividades asseguraram-se em objetivos e que os eixos de aprendizagem, tanto o oral, como o escrito, foram importantes para desenvolver a inclusão digital e o letramento visual. Os resultados apresentados neste projeto de intervenção podem ajudar a assimilar as potencialidades dos sujeitos sociais incluídos nesta pesquisa e também servirão como base para novos estudos.

**Palavras-chave:** Inclusão digital. Letramento visual. A arte de Portinari.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la inclusión digital y el letra visual, a través de una investigación cualitativa sobre el uso de las Tecnologías de Información y de Comunicación, con alumnos del 4 ° y 5 ° año de la Escuela Municipal José Pereira de Oliveira, ubicada en el sitio Poço de Piedra - Boa Vista / PB. Inicialmente, se aplicó un cuestionario para investigar el nivel de conocimiento sobre uso de computadoras, internet y del arte del pintor Cândido Portinari. En esa perspectiva, se realizó una intervención para propiciar la inclusión digital y el letra visual de estos estudiantes. La base de fundamentación de este estudio encontró aporte teórico en el área de las tecnologías de información y comunicación y sus enfoques en la educación y en el letramento. Toda la metodología siguió en formaciones de clases prácticas utilizando el laboratorio de informática y en el estudio de algunos ejemplares de las obras de Portinari, referentes a las temáticas "juguetes y bromas" y "trabajo y trabajadores del campo". Las clases se realizaron en 20 días, desarrollando actividades como: investigación en ambientes virtuales, visitas a sitios y museos virtuales, diseño de las obras, descripciones orales y escritas de las pinturas, digitación, creación y guardado de archivos en carpetas, producción de diapositivas, presentación Oral, culminación del proyecto. Todas las etapas se caracterizó por procedimientos de utilización de las tecnologías de información y comunicación, como camino para el letra visual. Ante los datos recolectados y analizados, se concluye que toda la metodología y todas las actividades se aseguraron en objetivos y que los ejes de aprendizaje, tanto el oral, como el escrito, fueron importantes para desarrollar la inclusión digital y el letra visual. Los resultados presentados en este proyecto de intervención pueden ayudar a asimilar las potencialidades de los sujetos sociales incluidos en esta investigación y también servir como base para nuevos estudios.

**Palabras clave:** Inclusión digital. Letra visual. El arte de Portinari.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Desenho da tela Meninos soltando pipa.....	<b>53</b>
<b>Figura 2</b>	Desenho da obra O lavrador de café.....	<b>54</b>
<b>Figura 3</b>	Produção textual sobre a tela Meninos soltando pipa.....	<b>55</b>
<b>Figura 4</b>	Produção textual sobre a tela O lavrador de café.....	<b>55</b>

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2.</b>	<b>AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS ENFOQUES NA EDUCAÇÃO E NO LETRAMENTO.....</b>	<b>10</b>
2.1	O papel do professor e o uso das TICs na educação.....	14
2.2	A necessidade de formação docente e as TICs no processo educacional.....	18
2.3	As tecnologias da informação e o processo de letramento e multiletramentos.....	23
2.3.1	Do letramento aos multiletramentos.....	24
2.3.2	O caminho do letramento visual para o visual.....	31
2.3.3	O papel da arte para o letramento visual.....	32
2.3.4	Letramento visual.....	33
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA: DESCRIVENDO O PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>36</b>
3.1	Delimitação do campo de estudo e amostragem.....	38
3.2	Resultados e discussão.....	38
3.3	Análise da intervenção.....	50
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação, pois, cada vez mais, elas fazem parte do cotidiano. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, criando uma nova área relacionada, como os novos letramentos.

Partindo da perspectiva dos multiletramentos e do uso das tecnologias digitais e da leitura visual de imagens, a escola pode interagir através do letramento visual. Nesse sentido, de acordo com Silvino (2012), entende-se que o letramento visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais.

De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem, cuidadosamente, tentando perceber as intenções da mesma. Essa habilidade permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético, colocando-as no seu contexto de vida, determinando se são válidas ou não, para a construção do seu significado.

Segundo Oliveira (2006), a construção de sentido, que antes era construída de forma mono modal, agora abrange outras modalidades comunicativas, dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem. Considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, dos diagramas e dos desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais.

Diante das perspectivas citadas, e da necessidade de levar o aluno a ampliar seu nível de letramento, como também de introduzir as tecnologias de informação e de comunicação como novo espaço pedagógico, foi elaborado um projeto didático com o objetivo de analisar a inclusão digital e o letramento visual, através do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação, na turma do 4º e 5º ano da Escola Municipal José Pereira de Oliveira, localizada no sítio Poço de Pedra – Boa Vista/PB.

Atualmente, a turma em pauta não utilizava o laboratório de informática, por falta de habilidade de alguns professores, desse modo, a proposta deste estudo foi norteada para o uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação, no

processo de ensino e aprendizagem, para o conhecimento visual de alguns exemplares das obras de Cândido Portinari, partindo das temáticas: brinquedos e brincadeiras e trabalho e trabalhadores do campo. As ações apresentadas possibilitam a interação, a partir do olhar, levando o aluno a ampliar seu conhecimento social da linguagem presente nas obras de arte desse pintor.

Dessa forma, os alunos envolvidos no projeto tiveram a oportunidade de desenvolver práticas no uso dos computadores, pesquisa na internet e de entender o processo comunicativo e cultural da arte de Cândido Portinari, fazendo relações reflexivas na compreensão estética e no domínio crítico do mundo que os cerca, pois, de acordo com Paes (2014), Portinari foi um artista que explorou diversas linguagens e fontes visuais. Assim, trabalhar exemplares de suas obras é uma forma de educar o olhar, contribuindo para reflexões e transformações sociais evidenciadas na perspectiva do letramento visual.

O presente trabalho se encontra organizado em quatro capítulos. O primeiro é composto pela introdução, através de uma abordagem inicial sobre a temática pesquisada e analisada durante a realização deste estudo. O segundo capítulo traz tópicos da fundamentação teórica, nos quais se buscou realizar uma reflexão à luz das contribuições a respeito das tecnologias de informação e de comunicação e seus enfoques na educação, no letramento e multiletramentos.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, iniciando com a descrição do projeto de intervenção, a delimitação do campo de estudo e amostragem, os resultados e discussões e a análise da intervenção a partir da visão discursiva de todo referencial teórico. O quarto capítulo traz as considerações finais sobre a produção, execução e desenvolvimento do projeto. O trabalho é finalizado com as referências estudadas.

## 2. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO E SEUS ENFOQUES NA EDUCAÇÃO E NO LETRAMENTO

A educação perpassa por novos e acentuados percursos, especialmente com a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação, contendo novas perspectivas que nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados a distância (MORAN, 2000). Logo, não é mais possível para a escola ignorar essa carga de informações, sem inseri-las no seu contexto educacional.

Em se tratando dos processos de alfabetização e de letramento, isso não é diferente. As crianças já “nascem” ávidas por conhecimento e em uma era tecnológica bem diferente daquela que originou as escolas. Ou seja, precisa-se, desde muito cedo, no processo educacional, pensar sobre a prática docente e fazer um uso adequado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), já nos processos de alfabetização e letramento, pois

a integração das ferramentas tecnológicas, no ensino-aprendizagem, requer novas habilidades dos professores, ou seja, estratégias e dinâmicas diversificadas para ensinar em sala de aula. Assim, há a necessidade de alterar-se a apresentação e organização dos conteúdos curriculares, as propostas de realização das atividades, distribuição dos tempos, definição das formas de participação do docente e sua interação junto aos alunos nesse processo. (TOALDO; FRUET, 2010, p.02).

Nesse sentido, ressalta-se, também, que o professor não se tornou dispensável, mas que assume um novo papel nesse processo, a partir do momento em que reflete, repensa e refaz sua prática pedagógica. Cabe ao docente mediar, questionar, auxiliar e incentivar os alunos para que, no meio de tanta informação, não se dissipem e percam o foco da situação proposta.

Contudo, para que haja um aproveitamento positivo no uso das tecnologias no ambiente educacional, faz-se necessário que os professores saibam utilizar bem tais recursos, visto ser um importante elemento na construção e nas trocas de experiências do mundo contemporâneo no espaço escolar.

Todas as determinações práticas desse contexto devem servir para aumentar o nível de conhecimento dos alunos, além de permitir um ambiente de diálogo e opiniões que sirvam de apoio para o alicerce do pensamento e da ação dos sujeitos

envolvidos, numa atmosfera de múltiplas experiências, onde a informação possa contribuir de modo significativo, no processo de ensino e aprendizagem.

As TICs, sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento ofereceram informações mais realistas, em relação ao que está sendo ensinado.

Kenski (2012) afirma que quando bem utilizadas, as TICs, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. Entretanto, as tecnologias comunicativas mais utilizadas em educação, porém, não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras de como os professores trabalham, didaticamente, com seus alunos, pois, encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas potencialidades, para uma melhor educação.

Rojo (2013) destaca a contemporaneidade como precursora dos novos desafios do letramento, os multiletramentos, pois, envolvem as multiplicidades de linguagens nos meios sociais. Nessa perspectiva, a educação deve ser adequada ao aluno multicultural, trazendo propostas de projetos que considerem a diversidade produtiva, o pluralismo de ideias, as identidades, como também, levando em consideração as competências e as habilidades sociais para o uso das tecnologias.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a área Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como uma proposta de mudança qualitativa, no processo de ensino e de aprendizagem. Para Coscarelli (2016) a tamanha dinamicidade da evolução tecnológica já nos remete a um novo estágio da modernidade.

Na visão descrita por Coscarelli (2016), com a expansão das tecnologias de informação e de comunicação, o computador com acesso à internet passou a fazer parte do dia a dia de muitas crianças, favorecendo o conhecimento e a representação da realidade, e, conseqüentemente, aumentando o armazenamento, o processamento e o intercâmbio de informação, abrindo espaço para a iniciativa e a criatividade. Assim, as práticas em sala de aula devem ser orientadas de modo que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Segundo Belloni & Gomes (2008), ambientes ricos em TICs podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, tanto em termos socioafetivos, quanto propriamente cognitivos. Essas tecnologias podem estar disponíveis tanto nos ambientes informais, em casa, quando as crianças fazem uso do lúdico sem intervenção do adulto ou percebem que são mais competentes que este; ou formais, na escola, sobretudo se associados a projetos coletivos de aprendizagem de interesse das crianças.

Nesse sentido, concordamos com Kenski (2012, p. 46), quando afirma que

mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender.

Assim, em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender, pois, conforme afirma Kenski (2012, p.53),

já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado. A sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário.

Diante disso, vemos que as mudanças advindas do uso das tecnologias de informação e comunicação trouxeram variadas alternativas para as pessoas se conectarem nas mais variadas formas de conhecimento, de imagens, de informação, de conhecimento e, ao mesmo tempo, adquirindo um repertório ampliado em relação a esses conhecimentos.

Através do acesso ao mundo tecnológico, as pessoas puderam visualizar outros horizontes, permeados por inúmeras possibilidades de mudança, de crítica aos modelos dominantes em diversas categorias, como política, sociedade, crenças e valores, entre outros, que oportunizam uma nova ruptura com aquilo que estagna o processo educacional diante das variadas mudanças sociais, tecnológicas, culturais, etc.

O acesso às informações na internet em relação à identidade, idade e formação nivela todos os usuários e provedores. Dessa forma, não há necessidade

de treinamento ou formação específica para acessar e manipular a informação; ao contrário, na internet se dá a ruptura com as fontes estabelecidas do poder intelectual e se abre o acesso e a manipulação da informação. Há, portanto, interação e comunicação diretas entre autores e leitores. Abrem-se espaços, também, para que todos possam ser autores e trocar informações e conhecimentos com todo mundo.

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica para ampliação do conhecimento em diversas áreas. É possível vislumbrar essa reflexão através do posicionamento de Gabriel (2013). Para a autora, a proliferação de tecnologias e de plataformas digitais oferece um cenário fértil para as mais diversificadas ações virtuais, que permeiam quaisquer áreas do conhecimento, tanto a medicina, como a arte e a educação, entre outras.

A tecnologia das redes oferece um novo ambiente de situações sociais. E é através dessas relações que as pessoas cada vez mais estão tendo acesso a inúmeras informações em tempo real, com maior disponibilidade de conhecimento, além de conhecer o mundo sem sair de casa.

Desse modo, criam-se ferramentas de busca, as pessoas se conectam o mais rápido possível e se lançam para além das suas expectativas, visto que nas redes integradas de informação e comunicação estão as maiores oportunidades de acesso em tempo hábil. Assim, no processo de educação, tais ferramentas contribuem para a geração de inovações em termos de conhecimentos, numa velocidade que antes não existia.

Para que o professor possa usufruir dessas tecnologias é necessário que ele tenha conhecimento ou busque-o para poder auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem numa linguagem através da qual o aluno possa evoluir satisfatoriamente, dentro das suas possibilidades e também compartilhando informações que possam contribuir com o nível de conhecimento adquirido com os alunos.

Nesse ritmo, as tecnologias devem estar associadas ao novo modelo de educar, pois trata-se de uma mudança de paradigma que estabelece novas fronteiras de entendimento e de colaboração no processo educacional, visto que, como assegura Kenski (2012), cada vez mais é preciso que haja uma nova escola,

que possa aceitar o desafio da mudança e atender às necessidades de formação e treinamento em novas bases.

Para as autoras acima citadas, o sistema educacional precisa se posicionar, através de mediações, entre uma prática educativa de qualidade e o uso tecnologias digitais. Nesse sentido, projetos que se preocupam em refletir sobre a utilização das tecnologias na educação permitem identificar critérios de qualidade que poderão ajudar alunos e educadores na posição crítica em diversas áreas, pois as ferramentas tecnológicas, entre outras razões, são utilizadas para reproduzir e registrar dados, acessar e recolher informações, criar, expressar, comunicar, cooperar, brincar, entre outras ações. Assim, essas funções devem ser aplicadas e exploradas, no processo de aprendizagem.

Ainda segundo Kenski (2012), a educação e as tecnologias são indissociáveis. E para que essas associações aconteçam de modo produtivo e com qualidade é preciso que os educadores e todos os mediadores desse processo busquem informações, realizem cursos, peçam ajuda aos profissionais mais experientes, utilizem os mais variados meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de utilizações.

## 2.1. O papel do professor e o uso das TICs na educação

Numa sociedade cada vez mais dinâmica em o uso das tecnologias da informação e comunicação estão inseridas neste contexto, cabe aos educadores estruturar sua forma de atuar com um olhar mais atento em relação aos métodos empregados em sala de aula, visto ser de fundamental importância a adequação dos procedimentos metodológicos que já não exercem um papel de destaque.

Pois, com as novas tecnologias, tornou-se necessário que estes profissionais possam adequar o conhecimento com a prática e o uso correto dessas tecnologias, estabelecendo, dessa forma, uma conexão com a realidade em que vivemos, a qual, de forma frenética, precisa ser acompanhada e discutida, a partir das suas novas propostas de comunicação.

Diante disso, como apontam Simões e Oliveira (2010), o surgimento da educação digital exige dos professores a preparação para uma nova realidade, bem como novas práticas pedagógicas e de como a sala de aula precisa interagir com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

De acordo com Oliveira (2008), com o advento da internet, os professores se deparam com as novas possibilidades, desafios e incertezas, no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo fala da necessidade de utilizar ações básicas, de gerenciar, de organizar e de selecionar informações, para, assim, transformá-las em conhecimento.

É possível verificar a necessidade dos professores em desenvolverem práticas inovadoras. Neste aspecto, Gabriel (2013) relata que entramos no século XXI ainda com um modelo predominante de professor focado em conteúdo e currículo, num processo engessado e estático. No entanto, esse papel deve ser dinâmico e de superação constante, precisando, portanto, modificar-se, pois as tecnologias de informação e comunicação atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação do saber.

No entanto, o papel do professor não deve esbarrar somente no uso das novas tecnologias, mas travar com os alunos um diálogo no qual estes possam emitir seus pensamentos, opiniões e discorrer sobre o adequado uso dessa tecnologia em sua vida profissional e pessoal, sempre buscando estabelecer uma relação positiva e construtiva.

Nesse contexto, não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e de informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, local onde anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2012).

Diante das modificações acima descritas, percebe-se que o uso e a funcionalidade das ferramentas tecnológicas inserem-se também no âmbito da atividade humana. Assim, historicamente, as tecnologias vão sendo inovadas, adaptadas, inseridas, mas sempre com estreita relação com a atividade humana que lhes dá sentido. Nessa dinâmica, os educadores precisam assumir o papel de mediadores da aprendizagem e também assumir com conhecimento e critério o material a ser disponibilizado para os alunos.

Alguns estudos sobre o uso das TICs, como recursos educacionais em diferentes níveis de ensino, demonstram que os professores ainda manifestam muitas dúvidas e dificuldades em sala de aula, pois, como afirma Coscarelli (2016), muitos educadores se apropriam de filmes, vídeos, músicas, jogos, dentre outros,

com fins didáticos poucos claros e definidos, ou seja, inserem recursos multimidiáticos apenas como “adornos” para as aulas, na esmagadora maioria das vezes, sem definir objetivos didático-pedagógicos, para seu uso, nem relacioná-los aos conteúdos de ensino.

Nessa perspectiva, segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 33),

não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender.

Nesse entendimento, Kenski (2012) enfoca que isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença, ou seja, não basta usar um televisor ou um computador; é preciso saber usar, de forma pedagogicamente correta, a tecnologia escolhida. Desse modo, a instituição escolar tem como desafio contribuir para o avanço da educação de qualidade, que integre as dimensões da vida, que contribua para modificar a sociedade.

Nesse enfoque, ainda segundo Moran (2012, p. 168),

educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimentos na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e do domínio das tecnologias. Só assim, poderemos avançar mais depressa, com a consciência de que, em educação, não é tão fácil mudar, porque existe uma ligação com o passado, que é necessário manter, e uma visão de futuro, à qual devemos estar atentos [...]. Se os administradores escolares investirem na formação humanística dos educadores e no domínio tecnológico, poderemos avançar mais.

Sobre esse processo de enfrentamento oriundo do avanço da tecnologia digital, Kenski (2012, p. 34) aponta que

não é apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação em novos produtos e em novas áreas obrigam-nos a não mais ignorar sua presença e importância.

Diante disso, o reconhecimento da era digital e de sua importância no contexto educacional, como uma forma de categorizar o conhecimento, não implica

em diminuir o valor das metodologias e dos recursos tecnológicos anteriores. Tudo isso não justifica o uso indiscriminado de computadores e outras tecnologias digitais, mas enfrentar, com critérios, as ferramentas eletrônicas, para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Vemos que na situação tecnológica atual das instituições de ensino brasileira constam diversos tipos de defasagens entre as políticas públicas e as privadas, além também de estágios diferentes em relação a outros países. No entanto, na visão de Gabriel (2013), parece que o fator “tecnologia” em si não é definitivo para a educação na era digital; ele só é diferencial positivo, se contar com a participação efetiva do professor e dos planos pedagógicos.

Essas visões abrem espaço para analisar também os materiais didáticos disponíveis nesse sistema. A introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea. Nesse sentido, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p.33), “quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos, pois ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos”.

Na visão do autor acima citado, há o perigo do encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos jovens e adultos. Elas são usadas mais para o entretenimento do que para atingir objetivos pedagógicos, na falta de planejamento adequado de atividades didáticas. Dessa forma, sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não a aquisição do conhecimento.

Assim, é necessário pensar na instauração de uma cultura cujos aparatos materiais permitam a integração entre o universo da informação digital e o mundo cotidiano. Na visão de Coscarelli (2016), o panorama pouco produtivo da inserção das TICs na sala de aula nos desafia a pensar sobre como os professores poderiam explorar o computador e a internet, a fim de formar cidadãos capazes de participar de uma nova cultura, definida por Lévy (1999) como cibercultura.

Moran, Masetto e Behrens (2013) observam que o professor pode se basear em situações concretas, histórias, estudo de caso, vídeos, jogos, pesquisas e práticas, para ir incorporando informações, reflexões e teoria, para, a partir disso, levar o aluno a sair do estado passivo, de espectador, para ações motivadoras de

aprender a buscar, comparar, pesquisar, progredir, comunicar, entre outras produções significativas.

O professor exerce um papel essencial nesse mundo digital, em que esse profissional é colocado não mais como um provedor de conteúdos, mas como um catalisador de reflexões e conexões para seus alunos nesse ambiente, pois a era digital requer novas habilidades, tanto dos estudantes, quanto dos educadores. Na visão de Gabriel (2013), o mundo digital muda muito rapidamente, ao passo que a educação e as escolas mudam pouco ou lentamente.

Frente às afirmações acima, o grande desafio para os educadores e instituições de ensino é efetivar a prática do uso adequado das tecnologias de informação e comunicação, numa constante discussão do papel do educador nesse processo, visando acompanhar as mudanças sociais que revelam maior número de informação possível.

Dentro do contexto evidenciado acima, observa-se que cada vez mais o processo educacional está propenso a inovações. Assim, as formas de encarar tais mudanças que mexem com todas as pessoas e que, diante da sua correta utilização, podem trazer benefícios, tanto para o educador, quanto para o aluno e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

Diante desse panorama, para Coscarelli (2016, p. 19),

o desenvolvimento de tecnologias de informação e sua crescente utilização no contexto social remetem à necessidade de que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para socialização das próximas gerações.

Essa situação acima descrita tem se efetivado como um grande desafio para educadores e instituições de ensino. Nessa conjuntura, o papel do educador deve ser amadurecido, através das suas experiências e de suas capacitações.

## 2.2. A necessidade de formação docente e as TICs no processo educacional

Partindo do princípio de que a formação docente envolve os parâmetros do conhecimento já desenvolvidos por estudiosos da área e ainda propõe um modelo de educação focado no desenvolvimento de estratégias que permitem, ao longo do tempo, dispor sobre todas as áreas, numa interdisciplinaridade que envolve múltiplos

aspectos educacionais, sociais, culturais, ideológicos, entre outros, faz-se necessário que essa formação esteja pautada no acesso às novas informações que envolvem o mundo tecnológico, desde sua forma didática até os novos formatos de experiências e conhecimento, cujo reconhecimento seja direcionado aos aspectos atualizados da realidade e da sociedade em que vivemos.

Para tanto, de acordo com Frade (2001, apud COSCARELLI, 2016), o desenvolvimento tecnológico, as exigências de formação, a ampliação das agências que pretendem educar os cidadãos, as formas de comunicação de novos conhecimentos são questões que cruzam as políticas educacionais, a sala de aula, a formação inicial de professores, trazendo a necessidade de incluir nos currículos de escolas fundamentais e de formação docente saberes referentes a esse campo fronteiriço da comunicação.

Nesse sentido, Kenski (2012) propõe criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias, desde que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também, a interagir, participar, integrar-se socialmente e criar novos significados para a educação. Para Moran, Masseto e Behrens (2013), com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

O processo de ensino e de aprendizagem, nessa concepção, caracteriza-se como eficiente pela ação dos estímulos oferecidos pelo educador e pelos instrumentos didático-pedagógicos utilizados nessa dinâmica. É, portanto, através desse modelo de atuar que Brennan (2008) afirma que a evolução das TICs traz impactos significativos na forma de aprendizagem humana, e uma das consequências desse processo é a reconfiguração da forma como o conhecimento é reproduzido, disseminado e apropriado.

O modelo educativo exigido pelo processo de convergência tecnológica traz implícito o conceito de redes abertas ou a busca pela inteligência conectada ou inteligência coletiva. Desse modo, é preciso pensar num espaço de formação de competências múltiplas e o uso permanente da inteligência para lidar com as situações diferentes do cotidiano, com os problemas inusitados que possam surgir, a partir da utilização e da manutenção das tecnologias de informação e de comunicação.

Nessa perspectiva, os processos educativos, tomando, por exemplo, os que façam uso de dispositivos midiáticos, devem assumir a posição de proporcionar oportunidades de formação que promovam o desenvolvimento do potencial humano para lidar com a inovação. De acordo com Borges (2011), as operações mais simples do cotidiano são mediadas pela tecnologia. O pagamento de contas, o recebimento de salários, o acesso a determinadas informações, a obtenção de certidões de órgãos governamentais e as comunicações interpessoais são redimensionadas. Os e-mails, por exemplo, potencializam as relações pessoais e de trabalho, com economia de tempo e espaço físico.

Nesse contexto, os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a focar questões importantes, a definir critérios na escolha de *sites*, na avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Podem focar mais a pesquisa do que respostas prontas; propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos, das páginas coloridas e estimulantes, para as mais abstratas, com contextos mais abrangentes (MORAN, 2012).

Para Kenski (2012), o uso das tecnologias em educação, na perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e de cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder sua posição de instituição social e educacional, e sim, ampliar sua missão, para que possa responder à pluralidade de demandas sociais.

Com as propostas e situações apresentadas, a tecnologia digital vem modificando diversas estruturas sociais. Desse modo, de acordo com Gabriel (2013), o ambiente educacional formal precisa se transformar em um ambiente que abrace as tecnologias digitais como ferramentas de extensão das capacidades humanas e plataformas de colaboração para a aprendizagem.

Portanto, os conteúdos educacionais precisam ser pensados, a partir de modelos que favoreçam e atendam mais as necessidades específicas de cada aluno do que a padronização, característica dos modelos predominantemente passivos. Os professores devem se posicionar no papel de orientação, instigação e inspiração.

Kenski (2012) descreve que é preciso que a escola intensifique as oportunidades de aprendizagem e de autonomia dos alunos em relação à busca de

conhecimentos, através da definição de caminhos e da liberdade. Isso é necessário para que possam criar oportunidades e serem sujeitos da própria existência. No campo pedagógico, as TICs oferecem grandes possibilidades e desafios para atividades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos e dos professores, porém, na visão da autora, para que isso se concretize, é preciso olhar essas possibilidades através de uma nova perspectiva.

Nesse entendimento, para a autora acima citada, educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, nas quais os sujeitos possam exercer e desenvolver concepções, no espaços cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético, em toda sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho, com liberdade e criatividade.

De acordo com Borges (2011), muda-se o foco da aprendizagem. De simples memorização, passa-se à valorização de novas competências, e isso exige do indivíduo capacidade de analisar as informações que ora lhe chegam, pois já não basta, simplesmente, ler as informações disponibilizadas, mas saber discernir as que, realmente, constituem conhecimentos relevantes.

A escola tem o desafio de construir o projeto político-pedagógico (PPP), contemplando as TICs como ferramenta de aprendizagem. De acordo com Coscarelli (2016), o acesso e o domínio das TICs constituem o desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão.

Nessa mesma direção, o pensamento de Moran, Masetto e Behrens (2013, p.45) complementa a ideia de que

esse movimento abre novos horizontes mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade cada dia mais conectada, com possibilidade de comunicação, interação e aprendizagem inimagináveis.

Entretanto, o sucesso dessa inclusão depende da reflexão crítica sobre o papel da informática na aprendizagem e sobre os benefícios que a era tecnológica digital pode trazer para o sujeito como cidadão. Para Lévy (1999, apud BRENNAND, 2008), diante dessa nova realidade educacional estabelecida, surge um novo profissional de educação, e a competência desse novo educador deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender a pensar. Assim, o educador torna-se um animador de inteligência coletiva, acompanhamento e gerenciamento de

aprendizagem, incitando o intercâmbio dos saberes e dos percursos de aprendizado, entre outras posições.

As TICs têm trazido importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam inovações em sala de aula. O conteúdo, por exemplo, pode ser trabalhado a partir das várias mídias, como os vídeos, as músicas e a internet.

Desse modo, tomar os recursos digitais como objetos de ensino requer mais que apresentar aos alunos os gêneros que circulam nessas mídias ou ensinar a eles técnicas para lidar com dispositivos e artefatos. A leitura no ambiente digital inclui controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações. Significa usar a informação de forma criativa e inovadora, para desenvolver novas ideias e resolver problemas complexos (COSCARELLI, 2016).

Em relação ao uso da internet no cotidiano escolar, para Biancardi, Gonçalves e Espírito Santo (2000), a pesquisa escolar, em tempo de transição, deve considerar e aprimorar a forma como os alunos usam a internet como recurso de pesquisa; caso contrário, ela será utilizada simplesmente como forma de copiar os trabalhos solicitados pelos professores.

Na visão de Moran (2012), o foco da aprendizagem deve ser a busca de informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos, e não, predominantemente, a transmissão de conteúdos específicos. Para Gabriel (2013) um dos desafios da educação na era digital é conseguir que, em meio a tantos estímulos e mídias digitais, os estudantes se interessem por tópicos educacionais essenciais à sua formação.

Diante dessa situação, luta-se por uma educação de qualidade para avançar no processo de informatização das escolas. Um aspecto muito importante nesse caminho diz respeito à “inclusão digital, que não significa apenas em acessar um computador” (RIQUE, BEZERRA, BRENNAND 2011, p. 57).

Esta requer, por parte do educador, uma interação com os alunos, através do qual estes possam opinar sobre suas experiências e vivências, diante do mundo globalizado e sem fronteiras, objetivando alcançar diversas formas de se comunicar, propondo caminhos e aperfeiçoando suas ideias diante da realidade circundante.

Assim, educar também é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação, todas as linguagens: aprender a dizer, a expressar claramente a captar a comunicação do outro e a interagir com ele. É aprender a comunicar

verdadeiramente, é ir tornando mais transparente, todas as linguagens, verbais e não verbais, com todas as tecnologias disponíveis.

### 2.3. As tecnologias da informação e o processo de letramento e multiletramentos

Os profissionais da educação defrontam-se hoje com exigências de ordens diversas no sentido de incorporarem à sua prática em sala de aula as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM) recomendam o uso dessas tecnologias, que, quando inseridas no contexto educacional, podem proporcionar uma gama de atividades, já que

é indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1998, p. 96). "As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas (BRASIL, 1999, p. 134).

Esses documentos apresentam-se como diretrizes norteadoras do ensino e exercem certa influência na atuação docente, mas é da relação cotidiana com os alunos que vem a demanda, às vezes, impiedosa e até mesmo pouco criteriosa – pela diversificação de recursos e pela aplicação das possibilidades de uso desses recursos nas atividades educativas.

Diante desse aspecto, Pontes (2000) destaca que o processo de apropriação das TICs, além de ser necessariamente longo, envolve duas facetas, as quais não se pode confundir: a tecnológica e a pedagógica. Para o autor não é de admirar as atitudes dos professores em relação às tecnologias de informação e comunicação: alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado.

Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando, incessantemente, novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades, como também perplexidades.

Por isso, segundo Vieira, Silva e Alencar (2012), a evolução das tecnologias digitais de informação e de comunicação requer novos letramentos. Nesse caminho,

essas novas práticas sociais demandam interlocutores ainda mais críticos e conscientes dos processos discursivos de significação. As TICs podem gerar importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, porque permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho no contexto escolar e nos multiletramentos necessários para agir na vida contemporânea.

A perspectiva de multiletramentos implica em imergir o aluno num processo crítico, que requer análise, critérios e novos conceitos de aprendizagem que envolva a correspondência de diversos gêneros escritos e orais, mídias e linguagens contemporâneas.

### 2.3.1. Do letramento aos multiletramentos

Para alguns especialistas, foi na metade dos anos 80 que a palavra Letramento surgiu no vocabulário das áreas da Educação e da Linguística. Soares (2014) faz um resgate histórico apontando que uma das primeiras ocorrências aparece no livro de Mary Kato, escrito em 1986 sob o título: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* e também no estudo de Leda Verdiani Tfouni *distingue alfabetização do letramento* na obra: *O avesso do avesso*, publicada em 1988. Portanto, esse breve percurso histórico contextualiza e evidencia alguns estudos da área.

Diante disso, de acordo com Soares (2014), é nesse momento de distinção entre os termos citados que o letramento ganha estatuto de termo técnico, no léxico da Educação e das Ciências Linguísticas.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização.

Assim, a palavra foi sendo cada vez mais usada por especialistas que aprofundaram seus estudos na área. Segundo Street (2014), o apelo nos anos de 1980 era por descrições etnográficas do letramento, porém, os diferentes sentidos de conceito e as diferentes implicações da metodologia muitas vezes não eram explorados em profundidade.

Nesse sentido, segundo Graff (1987, apud SOARES, 2014), para estudar e interpretar o letramento é necessário formular uma definição consistente para que se possa estabelecer comparações, ao longo do tempo e espaço. Níveis básicos ou

primários de leitura e escrita constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério, sendo o letramento colocado como tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para comunicação e decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos.

As tentativas de definição do letramento estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como atributo dos indivíduos, ou seja, buscam descrever em termos de habilidades individuais. Porém, o fato mais evidente é que o fenômeno do letramento é social, de transmissão cultural, e sua definição implica a avaliação do letramento na época moderna, em um determinado contexto social. Assim, o letramento envolve, inevitavelmente, uma análise social (SCRIBNER 1984, apud SOARES, 2014).

Subjacentes a essas definições estão as duas principais dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social, as quais são apresentadas por Soares (2014), de forma que, na dimensão individual, o letramento é colocado como atributo pessoal, referindo-se à posse das tecnologias mentais complementares de ler e de escrever. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, com exigências sociais de uso dessa modalidade linguística.

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. Se esse é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização.

Na visão de Kleiman (1995), podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. Em 1998, a mesma autora declara entender letramento como as práticas sociais e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Portanto, nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, como também as consequências delas na sociedade.

Social e culturalmente, de acordo com Soares (2014), a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada. Para a autora, o letrado passa a ter outra condição social e cultural, ou seja, muda seu lugar social, seu modo de

viver em sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. Assim, num contexto geral, segundo Soares (2014), a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita, transforma o indivíduo, sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Quando exercemos as práticas sociais de letramento, nos diferentes contextos de nossas vidas, essas vão se constituindo como níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita. Nesse sentido, Rojo (2009) relata que é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento. Num sentido mais amplo, para essa mesma autora, o termo alfabetismo tem um foco individual, ditado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas, e o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita nos contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc.), todos dentro de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nessa tentativa de definições conceitos e consideração, Paulo Freire (1974) apresentou o conceito liberal, progressista de “letramento funcional”. Esse foi um dos educadores a realçar esse poder, dito revolucionário, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de formar consciência da realidade e de transformá-la. Portanto, o autor vê na educação uma forma política e igualitária, através de um processo de libertação. Fazendo com que os sujeitos sejam capazes de produzir conhecimento e agir para mudar suas realidades.

Nesse entendimento, Soares (2014) descreve que essa maneira de conceber o letramento foi proposta no Simpósio Internacional para o Letramento, acontecido em Persépolis, em 1975, com apoio da Unesco. Um conceito mais amplo de letramento foi sugerido pelos participantes, através de

uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidades: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização” e com ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento (STREET, 2014, p.187).

Seguindo essa distinção, a Declaração de Persépolis considerou o letramento como sendo

não apenas um processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (BHOLA, 1979, apud BARBOSA e ARAÚJO, 2014 p.38).

O letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as tornam capazes de tomar decisões, identificar, compreender e agir, para transformar relações e práticas sociais.

Os estudos sobre letramento remetem para nova divisão a partir dos estudos de Street (2014), que inaugura os novos estudos de letramento (NEL/NSL) divulgados no Brasil. Em seus trabalhos, Street propunha uma divisão de dois enfoques de letramento nos estudos, para os quais ele escolheu as denominações de enfoque *autônomo* e enfoque *ideológico* do letramento.

Nessa descrição, o enfoque autônomo vê o letramento como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas da natureza intrínseca. Ou seja, o contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse, gradualmente, habilidades que o levariam a estágios universais de diferentes níveis de desenvolvimento (STREET, 2014).

Ao contrário do posicionamento anterior, Street (2014) descreve, no enfoque ideológico, práticas de letramento como sendo indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à escrita, em diferentes contextos. Outro ponto é que o significado de letramento varia, através dos tempos e das culturas, dentro de uma mesma cultura. Assim, para o autor, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas, designando a seus participantes poderes, também, diversos.

Outra distinção ligada à reflexão do autor acima citado é vista por Soares (1998, apud SOARES, 2014), quando fala da versão fraca e da versão forte do

conceito de letramento. Para ela, a versão fraca do conceito de letramento estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo) liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita para funcionar em sociedade.

Já a versão forte do letramento, mais próxima de enfoque ideológico e da visão paulofreiniana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento) dos agentes sociais, em sua cultura, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global. Para tanto, leva em conta os letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais (SOARES, 2014).

Estudos sobre letramento apresentados por Kleiman (1995) demonstram uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Nesse sentido, a partir dos estudos de Rojo (2013), podemos vislumbrar características de letramentos (múltiplos) que apontam para a multiplicidade e a variedade de práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, através do conceito de multiletramentos.

As abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos de letramento (NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, de escrita e do uso da língua/linguagem, em geral em sociedades letradas, e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009).

Portanto, se, inicialmente, o letramento oscilava entre as capacidades de alfabetismo e as práticas sociais, referindo-se do singular para o plural letramentos, a pedagogia já se encaminhava para o termo multiletramentos, o qual foi afirmado em 1996, por um grupo de pesquisadores em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) como afirma (ROJO, 2009).

Nesse documento, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar para si um estudo voltado aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, mas não somente devido às novas tecnologias de informação e de comunicação, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural.

Sendo assim, imersos nas mudanças educacionais provocadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, Segundo Coscarelli (2016) as instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades. A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos.

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Portanto, para sua concretização é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009).

Nessa discussão, é importante observar que a origem do conceito “multiletramentos” vem do conceito “letramentos”, a partir da realização de estudos voltados para a compreensão dos processos e práticas de letramento em diferentes comunidades, grupos e classes sociais. Rojo (2009) relata que tais estudos fundamentaram a hipótese de que não apenas a escola exercia a função de letrar, mas que existiam variadas agências de letramento.

Através desses estudos, as características dos letramentos citados por Rojo (2009) mostram que os letramentos múltiplos ou multiletramentos assumem um papel cosmopolita, de letramentos valorizados, universais e institucionais. Os letramentos multissemióticos, exigidos por textos contemporâneos, ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. Nesse campo, também se apresentam os letramentos críticos e protagonistas, requeridos para o trato ético dos discursos, em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea. Assim, é preciso levar em consideração o fato de que a linguagem não ocorre no vácuo social, são contextualizadas, desse modo, é preciso que os alunos aprendam na prática a fazer suas escolhas éticas.

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão se multiplicar, enormemente, nas práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. Então, o letramento escolar, tal como conhecemos, voltado

principalmente para as práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as três metas anunciadas acima (ROJO, 2009).

Portanto, será necessário ampliar e democratizar, tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola, como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. A esse respeito Moita-Lopez & Rojo (2004 apud ROJO, 2009, p.125) observam:

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, design etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Com base nas reflexões descritas acima descritas, é possível verificar que essa realidade exige a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando a noção de letramentos. Esses encaminhamentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas, como os gêneros digitais multissemióticos.

Partindo dos pressupostos do campo digital, Buzzato (2008) descreve os letramentos digitais, os quais são definidos como conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geográfica e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Essas afirmações descritas anteriormente enfatizam a visão de Coscarelli (2016) sobre o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação e sua crescente utilização no contexto social, afirmando que essa situação nos remete à necessidade que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações.

### 2.3.2. O caminho do letramento digital para o visual

De acordo com Lira e Maciel (2011), o letramento digital envolve a capacidade de manusear, com desenvoltura, as novas ferramentas eletrônicas, como o computador, o caixa eletrônico, os telefones celulares, entre outros. Os autores relatam que esse processo exige que o âmbito escolar deva se basear em dois pilares principais: no domínio do uso das tecnologias e no bom uso delas. Essa condição ressalta a necessidade da participação ativa dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, orientar seus estudantes para que possam usufruir de todas as ferramentas, de uma maneira benéfica para a sociedade.

O letramento digital deve ser pensado como “letramentos digitais”, que envolvem inúmeras práticas sociais e concepções que possibilitem realizar pesquisas na internet, acessar *links* de navegação, avaliar a credibilidade das fontes, compreender e produzir gêneros multimidiáticos, dentre outras atividades. Sob esse prisma, a busca, a navegação, a colaboração e a participação na rede são diferentes práticas sociais no ciberespaço, estreitamente relacionadas às identidades e aos valores dos grupos sociais aos quais pertencem os usuários da internet (COSCARRELLI, 2016).

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. As transformações na vida social, nas práticas socioculturais, nas mídias e nas ferramentas tecnológicas requerem outras práticas de uso da linguagem na esfera da comunicação digital.

A configuração dessas novas práticas vai exigir, por parte da escola, não apenas desenvolver eventos de letramento digital, como também permitir que os alunos saibam usar sabiamente os letramentos. Entretanto, alguns observadores percebem perdas nessa dinâmica de aprendizagem, apontadas como declínio de leitura ou abordagens mais reflexivas da escrita. Mas outros percebem ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva.

No entanto, as escolas estão caminhando de forma muito lenta no processo de incorporação das TICs, quando comparadas aos outros setores sociais. Porém, segundo Kenski (2012), a era digital exige uma revolução no plano didático que não

se restringe à transmissão ou à construção de conhecimentos na interioridade dos alunos, mas à aprendizagem e à utilização imediata das formas de acesso a conhecimentos dispostos em terminais e redes digitais.

No entendimento de Lorenzi e Pádua (2012), tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada aos novos letramentos, como por exemplo: o digital, que ocorre através do uso das tecnologias digitais, o visual (uso de imagens).

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação. Sendo cada vez mais presentes no cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, a tecnologia da informação e da comunicação, também deve ser adquirida. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Frente a estes desafios, Miguel et al (2012) afirmam que, a partir do advento das novas tecnologias em rede (internet) e dos recursos multimidiáticos e multissemióticos, as práticas de letramento contemporâneas foram ampliadas, tornando-se mais complexas, através das visões sociais de diferentes linguagens, culminando na diversidade e na pluralidade da cultura.

Dessa forma, diante do novo e do multi, que se configuram nos multiletramentos, é possível trabalhar elementos culturais, através dos recursos tecnológicos como um facilitador e um meio dinâmico na área educacional.

### 2.3.3. O papel da arte para a o letramento visual

Há, nesse contexto, uma esfera importante da expressão cultural que vem sendo profundamente transformada pela tecnologia digital e pela internet: a arte. Castells (2008) assinala o potencial de reflexão da arte sobre a experiência humana e indica seu papel na chamada cultura da tela ou cibercultura. Nessa temática, o autor afirma que

a arte sempre foi um protocolo de comunicação para restaurar a unidade de experiência humana além da opressão, da diferença e do conflito [...] um construtor de pontes entre expressões diversas, contraditórias, da experiência humana [...] esse poderia ser seu papel fundamental numa cultura caracterizada pela fragmentação e a potencial não comunicação de códigos, uma cultura onde a multiplicidade de expressões pode de fato solapar o compartilhamento [...] por sugerir que ainda somos capazes de estar juntos, e de ter prazer nisso. A arte, cada vez mais uma expressão híbrida de materiais virtuais e físicos, pode ser uma ponte cultural fundamental entre a Net e o eu (CASTELLS, 2001 apud LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 58).

Nesse sentido, o uso das artes se justifica como uma ferramenta de construção de pontes entre pessoas de diferentes países, culturas, classes, grupos étnicos, gêneros e posições de poder, uma vez que seriam uma forma de comunicação na diversidade e um instrumento de reconstrução social. Desse modo, a arte pode ser um canal por meio do qual, estudantes passariam a integrar práticas letradas que não dominavam, aumentando sua participação social, através dessa linguagem visual.

De acordo com Martins et al (2009), como toda e qualquer linguagem, a arte tem códigos, e cada linguagem da arte tem o seu, isto é, um sistema estruturado de signos, os quais permitem ao homem construir sua visão pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo.

Para os autores citados, propor a leitura de uma obra de arte pode mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível, ampliando sua visão de produzir sentido. Dessa forma, as linguagens presentes em obras de arte poderão servir de base para a concretização de significados e uma leitura mais profunda da linguagem presente na mesma.

#### 2.3.4. Letramento visual

De acordo com Bezerra & Porpino (2015), o sentido de leitura da visualidade extrapola o entendimento do ato de ler para além da decodificação de textos verbais escritos. A leitura compreendida nessa dimensão, ancorada à perspectiva sociocultural e à abordagem fenomenológica, se aproxima das ideias de Paulo Freire ao dizer que a “leitura de mundo precede à leitura da palavra” e o ato de ler

imagens amplia a formação humana seduzindo-a para agir no mundo visualmente complexo com afetividade, sensibilidade, solidariedade e criticidade.

Para os autores acima citados, toda imagem é preenchida de significados e sentidos, embora sua leitura na totalidade não possa ser alcançada. Não porque somos incapazes de compreendê-la e de interpretá-la e sim pelos diferentes pontos de vista e sentidos que tanto um leitor quanto uma leitora vão atribuindo ao realizar sua leitura. A imagem seja um artefato da cultura visual ou um objeto artístico nos afeta e somos afetados por ela pelo olhar leitor/estético haja vista a dimensão estética ser constitutiva do potencial humano e o olhar leitor. Assim, podemos transformar essas vivências em sentidos que podem ser traduzidos em leituras visuais em comunhão com o verbal.

Para Buzzato (2008), surge um momento em que o verbal e o visual se unem para criar sentido, quando nem o verbal nem o visual conseguiriam criar isoladamente. Assim, o letramento visual levanta a necessidade de ser mais um objetivo a ser alcançado pela escola. Conforme Goldstein (2008, apud BARBOSA E ARAÚJO, 2014, p. 22), “graças à tecnologia, vivemos num mundo no qual, imagens e informações visuais dominam nossas vidas diárias cada vez mais”. Essa situação acontece em diferentes contextos sociais e culturais.

Diante da situação apresentada anteriormente, a multimodalidade, presente nas mídias, nos livros didáticos e na sociedade necessita ser compreendida em todas as suas formas, utilizadas para transmitir o conhecimento e a informação (SILVINO, 2012).

Na visão de Silvino (2012), a discussão sobre letramento visual no currículo escolar desencadeia a necessidade de pensar nos instrumentos utilizados para produzir o conhecimento, a partir de questionamentos relativos ao conhecimento do professor, tais como: o impacto que o letramento visual tem no processo de aprendizagem do aluno; como o professor pode desenvolver as habilidades necessárias para essa leitura visual, o que esta imagem significa; se a imagem cumpriu o seu objetivo.

Portanto, trabalhar o letramento visual e digital é uma forma de preparar os alunos para a dinâmica do mundo *on-line* e para todos os espaços que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Barbosa e Araújo (2014) vislumbram as novas formas de interação e de comunicação proporcionadas pelos avanços tecnológicos e,

consequentemente, pelas mudanças sociais que passam a ser imprescindíveis para nos adequarmos à era digital, gerando demandas de novos letramentos que, no âmbito da linguagem, vão além das habilidades de ler e de escrever, passando a (re)incluir processos de produção de sentidos por muito tempo envolvidos na regência exclusiva do texto verbal.

Assim, no letramento visual compete em ler a visualidade com sensibilidade, competência e criticidade, percebendo aspectos e nuances imbricada na visibilidade e na invisibilidade da qual faz parte do processo de apreensão, da leitura para compreensão do mundo e através do olhar da própria existência.

Dessa forma, para Stokes (2002 apud BARBOSA e ARAÚJO, 2014 p. 22), o letramento visual pode ser entendido como “um grupo de competências que permite que os seres humanos possam discriminar e interpretar ações, objetos e/ou símbolos visuais, naturais ou construídos”. Desse modo, é a capacidade de ler, entender e utilizar as informações visuais para comunicação.

Portanto, diante da importância descrita pelos estudiosos das áreas das tecnologias digitais e do letramento e multiletramentos, através de suas visões e considerações sobre o papel dessas temáticas no processo educacional contemporâneo, foi elaborado um projeto didático com ênfase na inclusão digital e no letramento visual, sobre o qual discorre-se no capítulo a seguir.

### 3. METODOLOGIA: DESCREVENDO O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A metodologia é um conjunto de procedimentos expressos pelos métodos e técnicas, que pressupõe o caminho que deverá ser seguido, com vistas a alcançar objetivos propostos pela pesquisa. Richardson (1999) enfatiza que a metodologia de um trabalho científico deve ser organizada, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem.

Fundamentado nessa concepção e na visão de Bortoni-Ricardo (2008), foi aplicada uma pesquisa qualitativa, voltada a observação do processo de aprendizagem da iniciação de aulas de informática e do letramento visual. O processo metodológico incluiu as tecnologias e mídias digitais para trabalhar com algumas obras do pintor Cândido Portinari, os sujeitos da referida pesquisa foram os 15 (quinze) alunos do 4° e 5° anos do Ensino Fundamental, da Escola Municipal José Pereira de Oliveira, situada no município de Boa Vista/PB.

As práticas de ensino e de aprendizagem desse estudo estão interligadas ao uso das tecnologias de informação e de comunicação para o processo de leitura visual. Nesse sentido, as ações práticas foram direcionadas para inclusão digital e o letramento visual, através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, a partir das obras de Cândido Portinari.

Segundo Dudeney e Pregum (2016), as imagens se constituem por signos visuais que compõem e ordenam nossas formas de ver e de reconhecer o que nos cerca. Seguindo a reflexão desse posicionamento, foi elaborada uma metodologia de trabalho, composta por vinte aulas, seguindo direcionamentos sequenciados, a fim de atingir os objetivos.

Em relação aos métodos utilizados, as formatações das aulas basearam-se na utilização da internet como a fonte de pesquisa e da aproximação e apropriação das obras de arte, através de museus virtuais, *sites*, entre outros processos metodológicos, como: conversas; informações, reflexões, questionamentos orais, uso de programas de computador para arquivar imagens e as produções descritivas, ou seja, um portfólio com todo material produzido, o qual foi utilizado na preparação de slides para apresentação oral, entre outras atividades.

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, foram realizadas atividades incluindo o desenvolvimento da oralidade e a escrita, através de textos

descritivos das imagens contidas nas obras de arte. Sobre essa metodologia, podemos vislumbrar Schneuwly & Dolz (2004), que descrevem em seu estudo evidências sobre a entrada de um gênero textual na escola. Nesse sentido, é descrito que, quando acontece na prática, o gênero descritivo passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem.

O procedimento metodológico de percepção visual das obras de Cândido Portinari foi uma importante forma enriquecedora de treinamento para entender o simbólico das temáticas brinquedos e brincadeiras e trabalho e trabalhadores do campo. Segundo Martins et al (2009), a leitura e a compreensão do visual recebem múltiplas interpretações, sempre conectadas com os contextos de quem produziu e de quem a lê.

A intervenção foi planejada em momentos, com atividades que foram realizadas através do aprofundamento sobre o tema, utilizando as tecnologias de informação e de comunicação como ferramenta facilitadora da aprendizagem. As atividades aconteceram durante 20 (vinte) dias, acompanhando uma dinâmica adequada às turmas e de cada situação da atividade das atividades propostas, bem como ao número de computadores disponíveis na escola.

Todas as atividades incluíram as pinturas como principal facilitador do letramento visual. Porém, as atividades utilizando a oralidade e a escrita fizeram uma relação com os procedimentos metodológicos e as ideias de Garcia et al (2012), nas quais descreve esses eixos de aprendizagem como método progressivo e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, dentre os procedimentos metodológicos, foram desenvolvidas estratégias de uso das tecnologias de informação e comunicação, partindo para o letramento visual através da compreensão da comunicação artística do pintor a partir de algumas obras com a temática: brinquedos e brincadeiras.

O uso dessas estratégias favoreceu o desenvolvimento das competências como falar, escrever e ouvir, usando diferentes níveis de linguagem, com a ampliação do vocabulário e das diferentes funções do letramento digital e do visual. Também, de acordo com Garcia et al (2012), o estudo da arte pode ser um canal por meio do qual o estudante passaria a integrar práticas letradas que não dominava, aumentando sua participação social.

### 3.1. Delimitação do campo de estudo e amostragem

O estudo foi conduzido na Escola José Pereira de Oliveira, localizada na comunidade rural Poço de Pedra, município de Boa Vista, agreste paraibano. Atualmente, a escola funciona em período integral, entre os horários das 7h às 15h. Com atendimento a 44 (quarenta) alunos, do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O universo para realização do projeto de intervenção compreendeu os 15 (quinze) alunos matriculados na turma multisseriada do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos mesmos está entre 10 (dez) e 12 (doze) anos. A escolha dessa escola e desses alunos deu-se pela necessidade da Inclusão Digital deles e da possibilidade do Letramento Visual.

### 3.2. Resultados e discussão

Iniciou-se o processo metodológico com a turma de 15 (quinze) alunos matriculados no 4º e 5º ano da Escola Municipal José Pereira de Oliveira, através da apresentação da proposta de trabalho. A aula um, foi dividida em três momentos. No primeiro, foi realizada uma roda de conversa com os alunos para uma explicação sobre os objetivos do projeto, a metodologia e quais os recursos a serem utilizados, entre outros aspectos.

No segundo momento, os alunos foram levados a conhecer o artista Cândido Portinari e familiarizam-se com sua arte, através da exibição de um vídeo, denominado “Imaginário de Portinari”, com duração de: 22’ 46” - Realização: TV UNAERP. Brasil, 2005. Na sala de aula, já estava disponibilizado um projetor de vídeo, e, com os alunos previamente acomodados, foi exibido o documentário. Em seguida, aconteceu o momento três - com atividades reflexivas sobre a atuação artística do pintor e alguns momentos de seu trabalho. Nessa atividade, os alunos foram apresentados à vida e à obra do artista e também estimulados a apreciar objetos culturais e artísticos de alguns exemplares de suas obras.

Ao final da exibição, cada aluno falou sobre o documentário e o artista. O professor pesquisador se posicionou estimulando a participação individual e coletiva, através de perguntas e reflexões. De acordo com o depoimento dos alunos, todos afirmaram que não conheciam as obras de Cândido Portinari, a maioria justificou

que já havia observado ou mesmo realizado atividades através de algumas pinturas no livro didático, porém não sabiam identificar o pintor e as obras.

Diante das respostas, observou-se que a arte é algo distante da realidade do público-alvo desse projeto, porém, seu uso se justifica pela maneira eficaz de lidar com elementos culturais, que se configuram, produtivamente, com as questões de educação. Esse entendimento condiz com as reflexões de Castells (2001 apud GARCIA et al, 2012), na qual a arte é descrita como uma ferramenta de construção de pontes entre pessoas de diferentes países, culturas, classes, grupos étnicos, gêneros e posições de poder, que seriam uma forma de comunicação, diversidade e construção da visão social.

Outro ponto observado foi a motivação positiva dos alunos para utilizarem os computadores e acessar a internet. Nesse sentido, os mesmos relataram que essa seria a primeira oportunidade de estudar na sala de informática. Essa conclusão se deu pelo entusiasmo na fala da maioria dos alunos, como também pelo depoimento do professor regular da turma. Nesse mesmo dia, ficou marcada a aula prática na sala de informática, porém, por questões de equalizar a quantidade de alunos e de computadores, decidiu-se que seria dividido o atendimento por série.

Para finalizar esse momento, foi aplicado um questionário com perguntas objetivas, para verificar se os alunos utilizam computadores na escola ou fora dela, e se já conheciam o pintor e suas obras. Portanto, na análise do questionário, 40% (quarenta por cento) sabem usar computadores e pesquisar na internet, enquanto os 60% (sessenta por cento) afirmaram não saber. Porém, em relação ao conhecimento sobre o pintor Cândido Portinari e suas obras, 100% (cem por cento) dos alunos da turma confirmaram que não conheciam, como já havia sido constatado oralmente pelo grupo.

No retorno das atividades, a aula dois foi aplicada em uma manhã dividida em duas horas para cada turma. As ações foram iniciadas com a turma de 8 (oito) alunos do 5º ano. Em seguida, foram atendidos os sete alunos do 4º ano, num sistema de revezamento nos seis computadores. Nessa etapa, foi explicada a sequência das atividades do dia para todas as turmas, através do passo a passo para utilizar os computadores e como pesquisar. Dessa forma, se pediu para que cada aluno ligasse o computador, porém, auxiliando e mediando o processo com os alunos que apresentavam dificuldades.

Na dinâmica inicial dessa fase, verificou-se que, mesmo aqueles que haviam afirmado saber utilizar de computadores e pesquisar, apresentaram certa dificuldade, mas, percebeu-se que há interesse dos alunos e um estímulo ao conhecimento na área, essa característica se deu nas duas turmas. As dificuldades foram rapidamente sendo superadas, observou-se que os alunos com mais habilidade se propuseram ajudar os outros.

Essa movimentação é pertinente à visão de Moran, Masetto e Behrens (2013), no sentido em que essas tecnologias transformam-se em espaços ricos de aprendizagens significativas que motivam os alunos a serem proativos. Para Lira e Maciel (2011), o sucesso do letramento digital só é provável com a construção coletiva do saber, com um professor articulador e um aluno participativo. Sendo assim, é possível observar o fortalecimento dos laços de cooperação entre alunos e professores incluídos nesse estudo.

Nesse dia de atividades, no laboratório de informática, os alunos iniciaram suas pesquisas, livremente, sobre as obras de Cândido Portinari, ou seja, não foram feitas indicações. Assim, todos usaram o *Google* como ferramenta de busca. Nesse momento, o professor pesquisador se posicionou observando e interagindo, quando solicitado. Para facilitar, foi informado que eles poderiam fazer a pesquisa de forma mais eficiente utilizando o Google imagem.

Portanto, ao tempo que foi sendo realizada a atividade os alunos foram demonstrando mais agilidade na exploração de mecanismos de busca na internet. Nesse sentido, de acordo com Martins, Picosque e Guerra (2009) é possível afirmar que a metodologia do projeto está contribuindo para o letramento digital dos usuários em fase inicial. Porém, é preciso refletir se é o melhor método de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação, pois, para Gabriel (2013), o que vai determinar a qualidade da educação é como esse laboratório é usado por alunos e professores.

No terceiro dia, em sala de aula, a aula três foi realizada em dois momentos, foi revisto, através de depoimentos da turma, o grau de satisfação dos alunos. Então os dois grupos retornaram ao laboratório de informática, onde foram realizados os mesmos procedimentos iniciais: ligar o computador, iniciar procedimentos de busca e pesquisa, escolher uma tela na temática: brinquedos ou brincadeiras e fazer uma análise da pintura escolhida.

A partir da leitura dos processos comunicativos transcritos nas pinturas escolhidas, foi explorada a visão comunicativa das obras de arte. Porém, percebeu-se a dificuldade das turmas em explorar as pinturas, corroborando com as ideias de Santaella (2012), que afirma ser muito difícil definir arte. E aponta que uma das razões vem da visão holística que essa representa.

Dessa forma, para facilitar a compreensão e a definição das telas, no atendimento e direcionamento de todas as turmas, o professor estimulou a participação oral de cada aluno, pedindo que todos fizessem registros escritos descrevendo as telas. Essa metodologia estava prevista nessa etapa do estudo, nas produções orais e escritas foi observada a mesma linha de raciocínio. Nesse sentido, é possível verificar a visão de Schneuwly & Dolz (2004), na qual se podem constatar regularidades, apontadas como as que interessam à escola. Assim, dominar esses eixos de aprendizagem serve, portanto, para dar, aos alunos, acesso a novas práticas de linguagens.

No dia seguinte, na aula quatro, foi realizada uma atividade lúdica. Cada turma permaneceu durante (uma) hora no laboratório de informática. Assim, foi realizada uma visita virtual ao museu Cândido Portinari, disponível no endereço: [museucasadeportinari.org.br](http://museucasadeportinari.org.br). Na prática, cada aluno foi vivenciando a visita, através do passo a passo. Nessa experiência, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar os recursos visuais, ampliar suas habilidades de utilizar as TICs, adentrar na realidade temporal de Cândido Portinari. Oralmente, o professor explorou as sensações, observou algumas limitações dos alunos.

Essa tarefa foi realizada propositadamente nessa fase, tanto para verificar o nível de habilidade na utilização dos computadores, como também no método de pesquisa na internet. Desse modo, ficou evidenciado que os alunos já estavam mais confiantes, demonstrando desenvoltura motora na utilização das teclas. Verificam-se poucas dúvidas e erros.

Porém, mesmo diante desses resultados, não se quer dizer que os alunos alcançaram o letramento digital. Essa afirmação encontra suporte na visão de Rique, Bezerra e Brennand (2011). Para os autores, letramento digital é muito mais que saber utilizar um teclado, interfaces gráficas de usuários e programas de computador. Os mesmos autores descrevem a necessidade que os indivíduos têm de dominar uma série de informações e habilidades que devem ser exercitadas, urgentemente, pelas instituições de ensino. Dessa forma, intervenções dessa

natureza não garantem os níveis de letramentos. Em plenitude, porém, despertam nos alunos, professores e instituição a possibilidade de adentrar nesse processo.

A etapa seguinte foi realizada em seis dias, com atividades de aprofundamento dos objetivos, iniciadas com: pesquisa na internet, para escolha das obras, leitura visual das obras escolhidas, apresentação oral, arquivamento em pasta das imagens escolhidas, releitura, através de desenho, produção textual, digitação e salvamento do texto no portfólio.

No primeiro dia, na aula cinco, foram realizadas as pesquisas, partindo da temática: brinquedos ou brincadeiras. Na sequência, foi feita a descrição oral. Nessa tarefa, apenas três alunos pediram ajuda para pesquisar. Esses mesmos alunos apresentaram um pouco mais de dificuldade na oralidade. Para essa etapa foi necessário criar uma pasta para salvar as imagens escolhidas, denominada de Portfólio do Projeto. Nessa atividade, o professor pesquisador fez as orientações de todo processo de como criar, nomear e salvar em pasta. Essa tarefa exigiu do professor mais atenção e orientação para os alunos. Assim, cada turma foi atendida em um dia.

Portanto, como essa foi a primeira experiência desses alunos, em criar e salvar em pasta, essas dificuldades já estavam previstas, porém superaram as expectativas. Apesar das intervenções, verificou-se que os alunos apresentam entusiasmo e não desistem, diante dos seus erros. Esses resultados apresentados pelos alunos podem ser evidenciados por Lira e Maciel (2011). Segundo os autores, o meio digital não fará surgir um mundo mágico da educação, sem problemas, mas pode representar contribuição para o desenvolvimento de processo de ensino/aprendizagem, em que será possível encontrar uma sala de aula mais atrativa, com alunos motivados, predispostos a construções coletivas do saber.

As tarefas seguintes foram realizadas em dois dias, aulas seis e sete. Em cada dia, os alunos das diferentes turmas acessaram seus portfólios para imprimir as imagens salvas, ou seja, as telas escolhidas. Nesse momento, o aluno pode observar detalhadamente a pintura para identificar e compreender o contexto. Para essa reflexão, o professor estimulou a identificação do cenário, do estilo de vida, da amizade e da convivência social das crianças retratadas nas pinturas e das crianças de hoje.

Em seguida, foi feita uma reprodução da obra, através de desenho. Essa atividade teve o objetivo de facilitar o entendimento crítico do aluno, sob a ótica da

linguagem da arte. Dessa forma, a partir da reprodução da obra, o aluno foi adentrando no mundo do artista, partindo da observação e da significação. Durante a observação do professor pesquisador, foi possível verificar que alguns alunos têm mais facilidade para fazer a leitura visual.

Pode-se observar que todos fizeram seus desenhos. Outro ponto analisado, é que essa foi uma tarefa com resultados individualizados, pois, através das imagens desenvolvidas pelos alunos, foi possível analisar que, de forma individual, estes puderam representar aquilo que pensam a respeito das obras consultadas, visto ser importante o momento em que cada pessoa expressa suas habilidades artísticas, sentimentos e emoções acerca de determinado evento que, nesse caso, foram as obras do autor já citado.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (2009), essa forma de contato, ou seja, ao reproduzir as telas, os alunos tiveram a oportunidade de adentrar na linguagem da arte, onde o aprendiz apropria-se lendo e produzindo competências simbólicas que ajudam a desvelar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar e ampliar sua possibilidade de produção e de leitura de mundo.

Nesse sentido, segundo Pareyson (1984 apud MARTINS, PICOSQUE E GUERRA 2009), a interpretação acima descrita ocorre quando se instaura uma simpatia, uma sintonia, através da adequação e da perspectiva pessoal de quem a olha. Em relação ao letramento visual, esses encaminhamentos estão de acordo com Stokes (2002 apud SILVINO, 2012), pois essa leitura ajuda na habilidade de ler, interpretar e entender as informações e comunicação das imagens.

Pois os desenhos e as observações das obras de Cândido Portinari exigiram um olhar produtivo e não passivos de observadores. Assim, as percepções e as sensibilidades dos alunos chamaram atenção para a forma como eles constroem sentidos, a partir da observação de imagens. Para Silvino (2012), essas afirmações são indicadas como pensamentos visuais que nos falam de sensações e percepções do cognitivo afetivo, sentidos esses que se tornaram perceptíveis, a partir da descrição oral das linhas traçadas nos desenhos. Dessa forma, os alunos estariam demonstrando que desenvolveram habilidades para aprofundar suas leituras visuais.

A próxima etapa, das aulas oito e nove, foi realizada em mais dois dias, para produção descritiva das obras de arte, obedecendo à dinâmica de cada turma em um dia. O tempo foi flexível, pois cada aluno escreveu seu texto utilizando o tempo necessário. A metodologia foi iniciada com a produção escrita no papel. Essa ação

metodológica é apoiada no entendimento de Dudeney e Pegrum (2016), através da afirmação de que só pelo fato de estarmos trabalhando com letramentos digitais, isso não significa que possamos dispensar as práticas pedagógicas em torno da linguagem.

Quando finalizado a produção escrita, eles foram para os computadores para digitá-los e arquivá-los nas pastas individuais. Esse procedimento teve o objetivo de treino das competências de uso dos computadores, ou seja, mais uma atividade de letramento digital, a qual também leva em consideração a necessidade que os indivíduos têm de que dominar informações e competências. Esse foi um dos fatores necessário para realização desse trabalho, pois, de acordo com Araújo (2009 apud RIQUE, BEZERRA e BRENNAND, 2009), a falta habilidades com a tecnologia acaba se tornando, em algumas ocasiões, um fator de exclusão social.

De acordo com Dudeney e Pegrum(2016), não existe uma sequência certa para ensinar letramentos digitais. A questão fundamental é como exatamente podemos integrar esses letramentos. Nesse sentido, esse estudo intercala diferentes métodos, configurando-se como um desafio, usar atividades nos níveis iniciais da educação básica. Porém, na atividade de digitação, os alunos mais hábeis ajudaram os que tinham dificuldades.

Em relação aos estudantes que foram menos proficientes na digitação e arquivamento da tarefa, variou em relação à série dos mesmos, dois do 4º ano e três do 5º ano, perfazendo um total de cinco alunos que apresentaram dificuldade. Esse resultado confirma a visão de Dudeney e Pegrum (2016). Para os autores, as classes são heterogêneas, em termos de competência tecnológica. Nesse sentido, esse resultado havia sido confirmado através do questionário inicial, em que a maioria, ou seja, 60% (sessenta por cento), afirmaram que não sabia utilizar os computadores.

Verificou-se que os alunos com mais dificuldades não eram usuários habituais de tecnologia. Porém, diante dessa situação, faz-se necessário que o professor desenvolva o papel de parceiro, buscando cooperar, colaborar e transformar a situação. Nesse contexto, para Moran, Masetto e Behrens (2013), a prática pedagógica de professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender.

Na construção de uma prática pedagógica para níveis de letramento na área digital e visual, esse estudo se posiciona como elemento impulsionador da aprendizagem, através da curiosidade em conhecer vida e obras do pintor Cândido Portinari. Portanto, mesmo diante das dificuldades apresentadas por alguns alunos, é possível envolvê-los, provocar a superação, atingir a autonomia, como coloca Moran, Masetto e Behrens (2013). Nesse sentido, o estudo em questão pode desenvolver a capacidade de uso dos computadores como ferramenta de estudo e informação, tanto em relação ao letramento visual, como em relação as competências orais e escritas.

Seguindo a linha metodológica do trabalho e para desenvolvimento das competências orais dos alunos, a sequência de atividades foi finalizada com a leitura dos textos descritivos. Esse momento culminava com o despertar entre o que foi analisado na ilustração da obra, ou seja, a materialização da leitura visual transposta para o escrito, mantendo a finalidade de atingir os objetivos iniciais.

Assim, a atividade foi realizada em um dia, aula dez, a turma ficou reunida no laboratório e cada aluno pode fazer sua leitura, socializando seus registros escritos. Partindo da análise crítica das produções entende-se que a pesar do foco ser o letramento visual. A produção pode ajudá-los a compreender a visão da arte transpostas nas telas da temática: brinquedos e brincadeiras.

De acordo com Franchi (2012), vale ressaltar que essa roda de leitura das produções possibilitou a ampliação do conhecimento para um número maior de alunos da turma, como também foram promovidas exposições verbais sobre os entendimentos dos textos dos alunos, através de perguntas e respostas. Essas interações oportunizaram os alunos construir as ferramentas necessárias que auxiliaram no posicionamento de cada um deles, diante do tema estudado.

Cada aluno demonstrou interesse através da participação e do envolvimento individual e coletivo, que foram demonstradas a partir das falas das crianças no dia de leitura, assim foram sendo aproveitadas para que o professor pesquisador pudesse ter certeza de que havia despertado algo diferenciado naquele grupo de crianças.

Na avaliação dos textos, foi possível verificar que a temática brinquedos e brincadeiras facilitou o entendimento e posicionamento na hora dos alunos descreverem as pinturas, pois, tratava-se de algo próximo de suas realidades de

vida. Eles produziram os textos com entusiasmo situações em que permitiram se colocar nas situações visuais das telas.

Ao final dessa atividade, todos estavam ansiosos para saber quando retornariam às aulas no computador e às pesquisas na internet. Diante disso, avalia-se que a empolgação dos alunos sinalizava algo positivo. Os alunos que inicialmente estavam com receio já estavam aproveitando e demonstrando interesse.

A fala dos alunos possibilitou uma breve reflexão sobre o andamento do projeto, Pois, de acordo com Hernández (2000), trabalhar com projetos exige avaliação e replanejamento dos processos metodológicos, através da flexibilidade das ações. Porém, de acordo com os resultados alcançados até o momento, verificou-se que poderia seguir com as atividades que haviam sido planejadas.

Assim, foi informado que, no dia seguinte, haveria aula prática no laboratório de informática. Seguindo a mesma metodologia, cada turma, dividida por série, foi atendida em um dia para o desenvolvimento de mais uma atividade de pesquisa através de obras que retratam o cotidiano rural através da temática trabalho e trabalhadores do campo.

O objetivo dessa fase foi o aprofundamento das habilidades no uso dos computadores, na utilização da internet, como fonte de pesquisa, e no estímulo à compreensão crítica do pintor, pretensões e ao potencial da obra. Todas essas afirmações são pertinentes à visão de Martins, Picosque e Guerra (2009), quando se trata de leitura visual.

A dinâmica dessa atividade aconteceu no formato da fase anterior, sendo aplicada em seis dias, através de pesquisa na internet, para a escolha das obras, leitura visual das obras, apresentação oral, arquivamento em pasta das imagens escolhidas, releitura através de desenho, produção textual, digitação e salvamento do texto no portfólio.

Nos dois primeiros dias da etapa, aulas 11 (onze) e 12 (doze), cada turma foi ao laboratório para escolher suas pinturas. Na análise da interação dos alunos no manuseio do computador e nas habilidades de pesquisa, verificou-se um dinamismo maior, em que cada um realizando suas tarefas com mais rapidez e sem precisar de intervenções do professor e dos colegas.

Os alunos navegaram por diversas telas em diferentes *sites*, e, livremente, fizeram suas escolhas. Então salvaram as imagens nos portfólios do projeto. Nessa tarefa, apenas três apresentaram dificuldades em sua realização. Esse resultado

tornou-se positivo em relação à fase anterior onde cinco dos 15 (quinze), precisaram de auxílio.

Alguns alunos escolheram obras repetidas. Foram eleitas as seguintes pinturas: O lavrador de café (1939); Semeadora (1955); Café (1940); Canavial (1956); Colheita de feijão (1957); Colheita de milho (1959); Colheita de arroz (1947).

Nas aulas 13 (treze) e 14 (catorze), os alunos de cada turma retornaram ao laboratório, obedecendo à dinâmica, cada grupo em um dia. A primeira tarefa foi imprimir as obras escolhidas e arquivadas nas pastas individuais do projeto, assim, com o apoio das imagens, os alunos se utilizaram de suas próprias técnicas de reprodução.

Na análise da experiência dos desenhos dos alunos, a partir da utilização das linhas, cores, formas e espaços, a tarefa se configurou um movimento prático, pois, de acordo com Martins, Picosque e Guerra (2009), essa construção instiga pensamentos e sentimentos, ações necessárias para atingir a expressão de comunicação não verbal através da ótica do letramento visual.

O procedimento seguinte foi a produção do texto escrito, sendo realizado em dois dias, nas aulas 15 (quinze) e 16 (dezesesseis). Cada aluno escreveu seu texto descritivo, porém, quatro alunos da turma do 5º ano, pediram para produzir no computador. Nesse momento, utilizando a flexibilização da proposta de trabalho, foi permitido que esses alunos realizassem suas produções nesse formato. Assim, tudo foi produzido dentro do prazo previsto. Os alunos que escreveram no papel puderam digitar no mesmo dia, na medida em que cada aluno foi finalizando sua produção escrita, fez a digitação e salvou seu texto na pasta do projeto.

Na análise dos textos, verificou-se que os alunos que produziram direto no editor de texto escreveram menos do que as produções no papel, pois, percebe-se que o processo mecânico de digitação ainda é lento. Essa afirmação corrobora com a visão de Simões e Oliveira (2010) a escrita é o lugar do exercício elaborado da língua. Pois, ao apoderar-se da linguagem escrita, o sujeito que a representa toma o lugar da representação e do contexto onde se situa, vivenciando experiências que manifestam o mundo em que vive e, ao mesmo tempo vai selecionando os elementos que constituem a passagem da oralidade para a linguagem escrita, essa dinâmica contempla as experiências prévias que servirão de base para outras atividades.

Mas, mesmo diante dessa confirmação acima descrita, todos conseguiram produzir suas análises verbais, através da escrita textual. Assim, os alunos foram ganhando habilidade na produção, descobrindo o prazer em escrever. Essa aprovação foi atribuída pelo fato de que nenhum dos alunos se negou em realizar as atividades. Em relação à temática essa se configurou algo parte do cotidiano em relação ao cenário, porém alguns declararam que as formas de trabalho representadas não eram parte da realidade local, ou mesmo, que no momento não é possível praticar as formas de trabalho retratadas nas pinturas estudadas.

Foi possível vislumbrar que estavam adentrando nos aspectos sócio-culturais presentes nas telas analisadas. Nas descrições orais e escritas, os alunos tentaram descrever as sensações transmitidas e estabelecidas pelo processo comunicativo do pintor e sua obra. De acordo com Santaella (2012), significação que os alunos estão conseguindo ler as imagens, pois eles demonstravam firmeza em suas colocações e as descreviam no contexto histórico de seus acontecimentos.

Assim, nesse momento, pode-se fazer um paradoxo entre as temáticas trabalhadas: brinquedos e brincadeiras e trabalho e trabalhadores do campo. Nesse sentido, foi possível verificar que, apesar de haver uma identificação dos alunos com o primeiro tema trabalhado, a segunda temática se sobressaiu através de comentários mais enriquecedores, principalmente em relação à compreensão do valor cultural das pinturas.

De acordo com Silvino (2012), os alunos estavam conseguindo reunir informações e ideias contidas no espaço imagético das pinturas. Nesse entendimento, estava acontecendo a leitura competente de imagens, em que os mesmos, ao olhar cuidadosamente, faziam a interpretação e conseguiam comunicar as intenções da mesma.

A próxima fase foi a produção de slides utilizando como ferramenta o *software* de apresentação, *PowerPoint*, para serem apresentados na culminância do projeto. Essa tarefa foi realizada em dois dias. Cada turma, foi atendida em um dia. Foram elaborados dois slides, sendo um do 4º ano com a temática brinquedos e brincadeiras, outro dos alunos do 5º ano com a temática trabalho e trabalhadores do campo.

Assim, cada turma realizou a atividade em uma manhã. Os primeiros foram os alunos do 4º ano. Eles foram levados ao laboratório de informática, para a aula 17 (dezessete). As primeiras informações foram feitas através de uma apresentação do

professor utilizando um projetor de vídeo (*data show*), para demonstrar como é feito um *slide*.

Na sequência, foi informado que seria um *slide* por turma, porém que cada um iria participar da produção através da escolha e colocação da imagem e escrever informações sobre ela no material. Assim, cada um escolheu sua imagem, salvou num *pendrive*, para a produção coletiva da apresentação. Nessa atividade, o professor deu alguns esclarecimentos e auxiliou os alunos no uso do *pendrive*.

Para facilitar o professor pesquisador colocou o *notebook* em uma mesa central e posicionou os alunos ao redor. Essa organização facilitou o entendimento para o grupo, ao ponto de que as dúvidas que foram surgindo já eram esclarecidas para todos. No geral, a dinâmica foi a mesma: cada aluno foi atendido de uma vez, inseriu a tela escolhida e digitou suas observações.

Os alunos conheceram alguns *designs* e entraram em consenso na escolha de um. O professor foi demonstrando e pedindo para que os alunos praticassem na modificação de alguns slides. Eles também foram estimulados a configurar suas descrições escritas, escolhendo fontes e tamanho de letras, incluindo negrito.

Portanto, apesar dessa atividade ser realizada em grupo e na maior parte do tempo foi utilizado apenas um computador, os alunos puderam ser estimulados, de forma coletiva e individual, pois se tratava de um grupo pequeno. Nesse sentido, de acordo com Moran (2012), essa é uma condição positiva, ao ponto de tornar-se o trabalho colaborativo, e pelo fato do professor pode acompanhar a evolução de cada um dos alunos, verificar seus pontos fracos, suas dificuldades, em que aspectos estão bem e que temas precisam ser mais aprofundados.

Nesse mesmo dia, aconteceu um breve treinamento. Foi exibida a apresentação de slides e cada aluno leu em voz alta as descrições que escreveram. Nesse momento, professor atuou como mediador na compreensão e os sentidos da obra, reforçando a contextualização histórica e social das obras da temática: brinquedos e brincadeiras.

A turma do 5<sup>o</sup> ano foi ao laboratório, para a aula 18 (dezoito). Nesse dia, tudo ocorreu na dinâmica da aula anterior, todos assistiram as explicações como trabalhar com o *PowerPoint*, o professor exibiu um slide explicativo, em seguida os alunos escolheram suas telas da temática: trabalho e trabalhadores do campo, as quais foram sendo arquivadas individualmente num *pendrive*, o professor foi

esclarecendo as dúvidas e auxiliando no procedimento. Em relação à turma anterior, apenas um aluno apresentou dificuldade.

A produção do slide foi feita no *notebook*. Cada aluno inseriu a imagem da obra escolhida e digitou suas descrições e entendimentos das mesmas. Ao mesmo tempo, o professor foi pedindo que os alunos fizessem as formatações, fontes, tamanhos, *designs*. Durante todo o processo, o professor foi auxiliando, fornecendo explicações, esclarecendo dúvidas.

Obedecendo à mesma metodologia aplicada na turma anterior, aconteceu um treinamento das apresentações, em que cada aluno teve a oportunidade de comentar sua escolha, ler suas anotações. Nesse momento, o professor visou à estimulação através de perguntas sobre a pintura apresentada, para que os alunos se sentissem mais seguros e falar não apenas o que estava escrito, como também melhorar as apresentações orais.

Esse treinamento teve o objetivo de ajudar os alunos a dominar melhor a oralidade e também fazê-los refletir mais sobre os aspectos singulares de obras estudadas, desse modo, elevando a leitura visual, despertando alguns aspectos que passaram despercebidos, durante as etapas realizadas.

Na aula 19 (dezenove), os alunos retornaram ao laboratório de informática para imprimir seus textos, digitar nome e ano das obras, para serem colocadas em um mural. Nesse mesmo dia, a sala de aula foi organizada pelos alunos. Os mesmos colocaram expostas as cópias das obras, os textos e as reproduções feitas por eles.

No dia seguinte, aconteceu a culminância, aula 20 (vinte). Todos se reuniram para apresentação dos slides, através da participação oral dos alunos da sala. Nesse momento, também foi possível observar os trabalhos dos colegas. Essa foi uma forma de ampliar o conhecimento e enriquecer o olhar, acerca de alguns exemplares das obras de Cândido Portinari.

### 3.3. Análise da intervenção

Ao elaborar e aplicar este projeto de intervenção ocorreu o desafio de realizar um diálogo entre o letramento visual e as tecnologias de informação e de comunicação. A proposta trouxe atividades com o objetivo de inclusão digital,

através de um projeto com uso de computadores e com acesso à internet, em que se estabeleceu um meio facilitador de incluir a arte na perspectiva de leitura visual.

Para iniciar a metodologia, os alunos foram apresentados à proposta de trabalho do projeto, através de uma roda de conversa e exibição de um documentário sobre o pintor Cândido Portinari. Foi aplicado um questionário sobre seus conhecimentos do uso da informática no dia a dia e na escola. Também foi analisado o conhecimento sobre o artista estudado.

Ao refletir sobre o papel dessa proposta, junto aos envolvidos, podemos evidenciar a importância dessa metodologia na essência de um projeto, pois foi diante da situação gerada inicialmente que se percebeu o entusiasmo dos alunos e do professor da turma. Em relação a esse primeiro momento, Martins, Picosque e Guerra (2009) refletem sobre sua importância descrita como uma sondagem para levantamento do repertório.

A visão positiva deste estudo é perceptível pela necessidade de se utilizar o laboratório de informática e de se ter a inclusão da arte nos currículos, através da apreciação visual de alguns exemplares das temáticas “brinquedos e brincadeiras e trabalho e trabalhadores do campo”, pois, todas são voltadas a realidade rural dos alunos, podendo proporcionar a compreensão crítica desses momentos sociais retratados nas pinturas estudadas.

Evidenciando a visão de Garcia et al (2012), as tecnologias de informação e comunicação têm ampliado as capacidades cognitivas para o processo de escolarização, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho no contexto escolar, que permitem e facilitam diversas atividades cotidianas que envolvem as tecnologias de informação e comunicação dentro e fora da escola.

Portanto, as atividades práticas que objetivaram iniciar os alunos nas funções básicas, tanto para o uso dos computadores, como no acesso à internet e no letramento, estavam fundamentadas e orientadas, a partir de estudos e reflexões sobre a influência da tecnologia no processo educacional.

Todos os estágios iniciais das turmas estavam apoiados na inclusão digital, a partir das obras do contato visual com telas do pintor. Nessa fase, foram realizadas tarefas lúdicas, com o auxílio do professor orientador e dos colegas com mais conhecimento. Esses momentos tinham como objetivo realizar atividades utilizando as tecnologias de informação e de comunicação, desenvolver habilidades motoras no uso do teclado e do mouse e conhecer as obras do artista.

Assim, as atividades descritas nessa etapa indicaram que os alunos têm facilidade para adentrar no meio da tecnologia digital, pois mesmo os que ainda não tinham conhecimento nessa área estavam sempre estimulados e participativos. Essa afirmação deve ser aproveitada pelo professor mediador, como uma ação favorável à aprendizagem colaborativa e participativa. Os estudantes foram superando e desenvolvendo as habilidades necessárias para utilizar computadores e acessar a internet. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), esse é um processo dinâmico e motivador para seus alunos.

Nesse sentido, os alunos sempre se propuseram no auxílio aos colegas. Alguns superaram rapidamente suas dificuldades, porém, ao observar a metodologia, percebe-se que as ações traziam um excesso de atividades. Para Moran, Masetto e Behrens (2013), as estratégias também precisam respeitar o ritmo diferente de cada aprendiz, pois nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Dessa forma, é possível vislumbrar que projetos dessa natureza precisam agregar arranjos que contemplem a heterogeneidade das turmas e as necessidades individuais.

Na fase de escolha e leitura visual das obras de arte, as duas temáticas trabalhadas objetivaram enfatizar o letramento visual. Nessa etapa, a descrição oral foi um importante procedimento metodológico, que se mostrou como algo próximo dos alunos, pois a temática “brinquedos e brincadeiras” fazia parte da realidade das crianças, eles se identificaram com os elementos presentes nas telas e fizeram suas descrições com muita facilidade. Nesse sentido, para Moran (2012), o conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. Esse resultado se aplica as duas temáticas trabalhadas.

Na sequência dessa etapa, os alunos foram, ao mesmo tempo, desenvolvendo as habilidades de uso dos computadores e na utilização da internet, ampliando, dessa forma, seu nível de conhecimento da área tecnológica digital e do letramento visual, com menos erros e com entusiasmo. Os procedimentos de escolhas das obras e de salvá-las em arquivo foram atividades interligadas que tiveram seus objetivos atingidos.

A leitura das telas das obras sobre a temática “trabalho e trabalhadores do campo” foi aplicada na mesma metodologia anterior, entretanto, na leitura visual e na descrição oral, os alunos tiveram mais dificuldade, relataram que não conheciam

algumas situações dessa temática. Possivelmente, a partir da reflexão sobre essas obras, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o olhar e adentrar os contextos descritos na temporalidade da arte de Cândido Portinari.

A atividade de reprodução das obras através de desenho teve o objetivo de proporcionar o posicionamento crítico da linguagem da arte. De acordo com a desenvoltura deles na realização dessa tarefa, foi possível verificar que os alunos fizeram uma boa leitura visual, perceberam o significado dos elementos do cenário, a amizade e convivência social das crianças da época e da atualidade. Essa mesma metodologia foi aplicada na temática “trabalho e trabalhadores do campo”. Desse modo, como esse foi o tema que apresentou mais dificuldade, ou mesmo empatia dos alunos, essa tarefa se transformou numa oportunidade de construir movimentos práticos para facilitar o processo comunicativo do autor, como ilustram as figuras 1 e 2.

**Figura 1** – Atividade realizada pela aluna A. Desenho da tela Meninos soltando pipa de 1947.



**Fonte:**Acervo de atividades da pesquisa, 2017.

**Figura 2** – Atividade realizada pelo aluno B. Desenho da obra O lavrador de café de 1939.



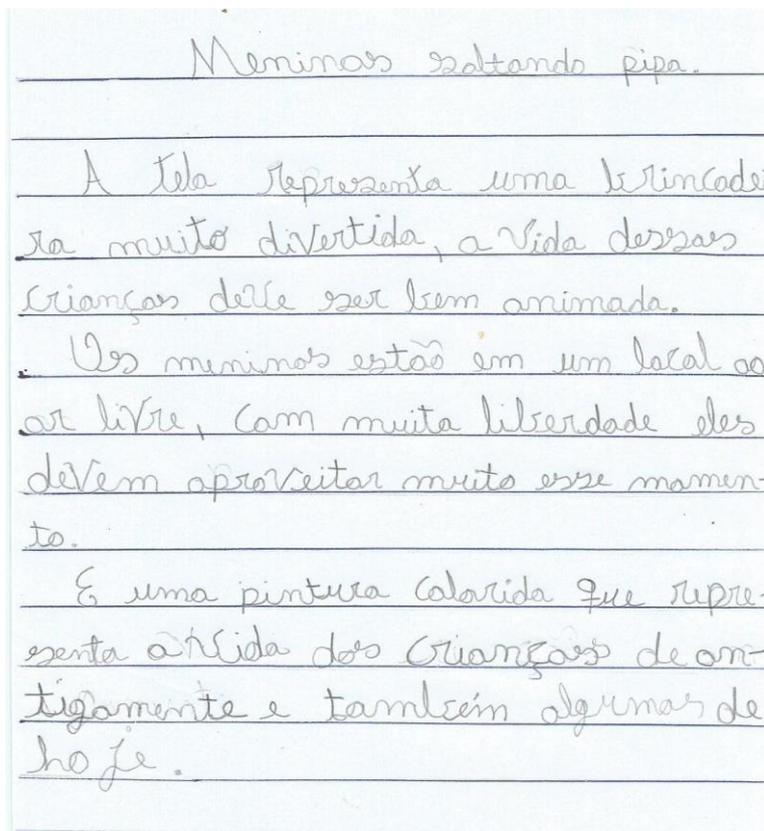
**Fonte:**Acervo de atividades da pesquisa, 2017.

O processo de desenho se mostrou como uma atividade lúdica muito importante, tendo um papel ativo no auxílio aos alunos para o entendimento do processo comunicativo do pintor, de sua linha de trabalho, da realidade retratada, entre outros. Essas observações justificam, positivamente, o desenvolvimento dessa tarefa. Em se tratando de leitura visual, elas apontam a visão de Martins, Picosque e Guerra (2009), relatando que a produção do desenho depende das habilidades individuais, memória visual, da competência motora e de observação, imaginação, entre outros aspectos.

Outro fator importante diz respeito ao posicionamento oral deles, já que cada um teve oportunidade de compartilhar o que entendeu e também aprender com a visão dos colegas, pois ficou evidente que os alunos, a partir de seus próprios desenhos, mostram-se mais seguros e conhecedores da arte de Cândido Portinari.

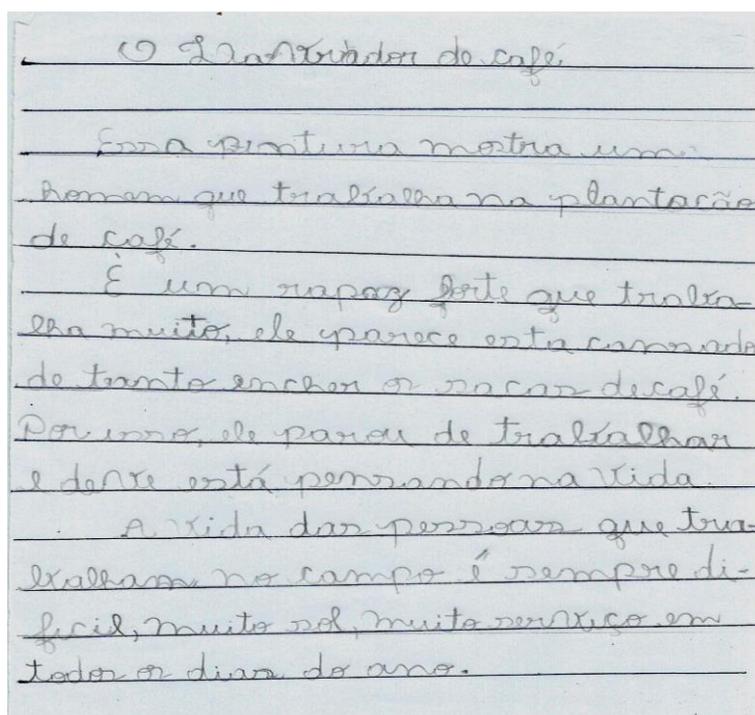
Todas as práticas de produção textual tiveram o objetivo de apoiar linguisticamente os estudantes. Esse entendimento busca sua importância na visão de que, mesmo que o estudo estivesse voltado para inclusão digital e o letramento visual, essas atividades são importantes práticas em torno do ensino da linguagem escrita, como pode ser visto nas figuras 3 e 4.

**Figura 3** - Atividade realizada pela aluna C. Produção textual sobre a tela Meninos soltando pipa.



**Fonte:**Acervo de atividades da pesquisa, 2017.

**Figura 4** – Atividade realizada pela aluna D. Produção textual sobre a tela O lavrador de café.



**Fonte:**Acervo de atividades da pesquisa, 2017.

Os resultados das atividades, que abordaram os eixos de desenvolvimento oral e escrito, aconteceram de forma sistemática, como indica Schneuwly e Dolz (2004), pois, para os autores, esses eixos de aprendizagem são considerados como instrumentos mediadores de toda estratégia de ensino.

As análises do texto-imagem seguiram o valor das informações presentes nas obras. Conforme Garcia et al (2012), os alunos puderam navegar, virtualmente, nas obras de arte, realizando uma atividade no meio digital. Na sequência, a partir da produção escrita, eles tiveram a oportunidade de confrontar o verbal com o não verbal. Constatou-se que os textos escritos foram uma oportunidade a mais para os alunos entrarem em contato com a realidade das obras de arte do pintor, elevando seu nível de letramento visual e também digital, já que todas as produções foram digitadas e arquivadas na pasta do projeto.

Para o *feedback*, os alunos utilizaram seus arquivos digitais, escolheram cópias das obras de arte, entre as que estavam arquivadas, aprenderam a salvar em *pendrive* e ouviram explicações para produção de *slide* em *PowerPoint*. No momento de busca dos arquivos e de salvar as imagens, os alunos mantiveram-se independentes na utilização dos computadores, para Lorenzi e Pádua (2012), o próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimentos desejados. Diante dessa afirmação, é possível entender que os estudantes estavam apresentando essas práticas.

A produção do *slide* foi realizada pelo professor pesquisador e os alunos observaram todo procedimento. Em seguida, fizeram um treino para apresentação oral. Observou-se que tudo se manteve caminhando dentro das expectativas, todos apresentavam com segurança suas produções.

Na culminância, percebeu-se que os alunos estavam motivados. Realizaram suas apresentações orais com bastante ênfase, demonstrando segurança e conhecimento sobre as obras de arte. Compartilhando o produto final com todos os colegas de sala, como indica Garcia et al (2012). Foi observado que os estudantes que apresentaram as obras da temática “brinquedos e brincadeiras” mostraram mais empolgação pra falar. Essa constatação pode ter como resposta o gosto pelas mesmas brincadeiras retratadas nas pinturas, já que se trata de crianças estudando realidades de outras crianças.

Porém, todos estavam felizes, fizeram diversos comentários pedindo novas aulas de informática. Todos esses resultados demonstram que, mesmo tendo sido

um projeto que necessitava de mais tempo para sua aplicação, teve resultados positivos e que algumas atividades pedagógicas precisariam ser modificadas para terem melhor aproveitamento. Por exemplo, teria sido mais proveitoso trabalhar com apenas uma temática, pois os alunos teriam tido a oportunidade de adentrarem em detalhes que talvez não tenham sido percebidos, dando mais visibilidade aos aspectos interdisciplinares, tão importantes e necessários no trabalho com projetos de intervenção.

Para desenvolver toda metodologia do projeto seria imprescindível mais tempo para sua execução, dessa forma, os resultados de letramento digital e visual poderiam ter alcançado maior amplitude. Entretanto, é visível que esse projeto pode ser apontado como uma iniciativa proveitosa, já que incidiu em uma lacuna, na medida em que se propôs trabalhar com a inclusão digital desse grupo de alunos e de levá-los ao vislumbre visual através da arte de Cândido Portinari, cultura a qual os mesmos não tinham acesso. Esse movimento é apresentado por Rojo (2009) como uma oportunidade de ampliação dos espaços de circulação e práticas dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações de ensino elaboradas neste projeto foram concebidas, fundamentalmente, para permitir aos alunos novos formatos de utilização das TICs, a partir de objetivos, metodologias e sequências orientadas, oportunizando trabalhos significativos e de aprendizagem colaborativa e dinâmica. Esse contexto é exposto por Moran (2012). O autor destaca que o foco da aprendizagem deve ser a busca da informação significativa, da pesquisa, do desenvolvimento de projetos, e não predominantemente da transmissão de conteúdos específicos.

Este estudo com ações de intervenção foi desenvolvido na Escola José Pereira de Oliveira, localizada na comunidade rural, Poço de Pedra, município de Boa Vista, agreste paraibano. Foram atendidos 15 (quinze) alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, através de um projeto didático com objetivo de incluir as tecnologias de informação e comunicação e utilizar a linguagem visual presentes nas obras de Cândido Portinari.

Inicialmente, foi aplicado um questionário, através do qual se constatou que a maioria dos alunos não tinha experiência no uso de computadores e, na pesquisa, utilizando a internet, além disso, não eram realizadas aulas no laboratório de informática. Também confirmaram não conhecer o pintor Cândido Portinari, nem suas obras.

Dessa forma, este estudo, com ações de uso direcionado da internet, juntamente com as TICs, facilitou o acesso às informações desejadas, ampliando a visão e o olhar crítico desse recurso metodológico. Para Moran (2012), os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a focar questões importantes, a definir critérios na escolha de *sítes*, e na avaliação de páginas, a comparar textos e visões.

Esta proposta de trabalho possibilitou adentrar nos valores culturais presentes em alguns exemplares das obras de arte do pintor Cândido Portinari, através da presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea, assim, criando novas possibilidades de expressão e de comunicação, pois tais procedimentos foram desenvolvidos em conjunto com diferentes habilidades relacionadas, como, os novos letramentos, apoiados também no desenvolvimento da oralidade e da escrita.

O eixo que orientou este estudo teve aporte nas práticas sociais de leitura, de escrita e de análise visual, por meio de novos recursos midiáticos, e abriu a

possibilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem num ambiente sistemático e prazeroso, em que o professor, além de desenvolver novas competências e habilidades no campo da leitura visual, da produção oral e escrita, também permitiu aos alunos o trabalho na perspectiva dos multiletramentos.

Para atingir os objetivos, foi fundamental que os alunos realizassem atividades sequenciadas, utilizando as novas tecnologias e mídias, com propósitos embasados na ampliação de seus conhecimentos digitais. Nessa proposta, as etapas e atividades foram direcionadas, a partir da reflexão sobre algumas pinturas de Portinari, nas temáticas “brinquedos e brincadeiras e trabalho e trabalhadores do campo”.

Diante dos dados coletados e analisados, conclui-se que toda a metodologia planejada foi realizada e que os eixos de aprendizagem, tanto o oral, como o escrito, foram importantes para desenvolver a inclusão digital e o letramento visual. Porém, o plano de trabalho precisaria de mais tempo, para aprofundar o nível de letramento visual e digital dos alunos.

Outra resposta deste estudo é que os alunos têm potencial para o desenvolvimento de várias atividades, na perspectiva digital e visual. Verifica-se que os resultados apresentados neste projeto de intervenção podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento. Assim como também servirão como base para novos estudos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, D. A. **Multimodalidade e letramento visual**: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. Florianópolis. Revista da Anpoli nº37, p.17 – 36, jul./dez. 2014.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. **Infância, mídias e aprendizagem**: autodidaxia e colaboração. V. 29, n. 104, p.717-746. 2008.
- BEZERRA, A. G. S.; PORPINO, K. O. **O letramento visual como experiência estesiológica**. Revista: Holos. ANO 31, Vol. 3, 2015.
- BIANCARDI, A. M. R.; GONÇALVES, A. C.; ESPÍRITO SANTO, E. L. **A pesquisa escolar em tempo de transição**: estudo de caso. In: ANAIS: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19, Porto Alegre. Porto Alegre: 2000.
- BORGES, M. A. C. **A inclusão digital como direito humano**. In: (Org) Formação Docente e tecnologias digitais João Pessoa: Editora UFPB, 2011.
- BRENNAND, E. G. G; ROSSI, S. J. (Org) **Trilhas de aprendentes**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUZATO, M. E. K. **Inclusão digital como invenção do cotidiano**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.18, p. 325-342, 2008.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUDENEY, G. PEGRUM, N. H.; **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar letrando**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GABRIEL, M. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GARCIA, C. B. SILVA, F. D. S. FELICIO, R. P ROJO, R.; MOURA, E. **Projeto(o)arte**: uma proposta pedagógica. In: (Org). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GIL, A. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP. Papirus. 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

LIRA, T. E.; MACIEL, J. W. G. **Hipermodernidade, letramento e a reciprocidade discente/docente**. In: (Org) Formação Docente e tecnologias digitais. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

LORENZI, G.; PÁDUA T. K. W. **Blog nos anos iniciais do fundamental I** In: (Org). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **M. Teoria e prática do ensino da arte**. São Paulo: FTD, 2009.

MIGUEL, E. A.; FERREIRA, J. CAMPOS, J. F. C.; LEMES, L. R. BENEVIDES, L. B.; SANTOS, S. N. **As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil**. In: (Org). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios como chegar lá**. Campinas, SP. Papirus. 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M.; MASSETO, T. M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP. Papirus. 2013.

OLIVEIRA, R. M. C. (Org). **Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs com interface na educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, S., **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

PAES, B. T. **Brasil nas telas de Portinari**. Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão. V. 20, jul./ago. n. 118. 2014.

PAIVA, T. **Vitrine de arte**. Revista: Carta Fundamental. Editora ConfiançaExemplar: 64, dezembro, 2014. p. 58-59.

PONTES, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIQUE, P. T.; BEZERRA, P. E.; BRENNAND, G. G. E. **A importância do letramento digital no Brasil**. In: (Org) Formação Docente e tecnologias digitais. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

ROJO, R. **Escol@a Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. In: O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Trad. Org. ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVINO, F. F.; **Letramento Visual**. ANAIS – SEMINÁRIOS TEÓRICOS Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. Nov/2012. Disponível em: <[www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120)> Acesso em 30.dez.2016.

SIMÕES, D; OLIVEIRA, R. **Ensinando gramática à distância: reescrita orientada**. In: Educação à distância: formação de professores e recursos didático. São Paulo: Factash Editor & Hagrado Edições. 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica Editoria, 2014.

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

TOALDO, T.; FRUET, F.S.O. **Atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento: jogos educacionais disponíveis na internet**. 2010. 15f. Artigo. (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VIEIRA, E. A. P.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A. **A canção Roda-viva: da leitura às leituras**. In: Multiletramentos na Escola. (Org). São Paulo: Parábola, 2012.