

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E AS NOVAS ESTRATÉGIAS DIGITAIS: INDICADORES LEGAIS E ELEMENTOS-CHAVE DE UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

LEARNING OF READING AND WRITING AND NEW DIGITAL STRATEGIES: LEGAL INDICATORS AND KEY ELEMENTS OF A CONTEXTUALIZATION OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL REALITY

Daiane Adriana Amaral de Mattos Blaszkowski 1
Luana Priscila Wunsch 2
Eduardo Fofonca 3

Mestre em Educação (Uninter). Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. Membro do Projeto de Pesquisa “Formação do Docente no Contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”, UNINTER. E-mail: picuche@yahoo.com | 1

Doutora em Educação (Universidade de Lisboa) com pesquisa financiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia – FCT-Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação e Novas Tecnologias, Líder do Projeto de Pesquisa “Formação do Docente no Contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”, UNINTER. E-mail: lpriscila@gmail.com | 2

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisa realizada na linha Educação, Comunicação e Tecnologia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Realizou pós-doutorado em Didática no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis). Professor Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Editor-chefe da Editora IFPR na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. E-mail: eduardofofonca@gmail.com | 3

Resumo: Este artigo desenvolve uma análise acerca da aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais digitais e o trabalho na área da Linguagem, mais especificamente com os 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental. Assim, analisou-se e buscou-se elucidar os elementos-chave de reflexão sobre a prática do professor com o componente curricular de Língua Portuguesa. Com o aprofundamento nos indicadores legais, tais como as discussões atuais sobre a BNCC (2017), evidenciou-se que ainda é preciso avançar em relação às novas estratégias digitais para a docência desenvolver suas práticas com novas tendências pedagógicas com conteúdos e cenários que expressem as necessidades e especificidades do professor e dos seus alunos nos dias atuais, tais como os gêneros textuais digitais, que oportunizam novas estratégias para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Indicadores legais.

Abstract: This article develops an analysis of reading and writing learning through digital textual genres and working in the language area, specifically with the 4th and 5th years of elementary school. Thus, we analyzed and sought to elucidate the key elements of reflection on teacher practice with the Portuguese Language curriculum component. With the deepening of the legal indicators, such as the current discussions about the BNCC (2017), it became evident that it is still necessary to advance in relation to the new digital strategies for teaching to develop their practices with new pedagogical trends with contents and scenarios that express the needs and specificities of the teacher and his students today, such as digital textual genres, which provide new strategies for pedagogical practice.

Keywords: Reading. Writing. Elementary School. Portuguese Language. Legal indicators.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida devido às necessidades percebidas perante às vivências no campo profissional e de formação dos autores, das quais destacam-se a preocupação com temática da formação docente e o desenvolvimento de um trabalho contextualizado em sala de aula na abordagem de gêneros digitais na área da Linguagem.

Desse modo, uma afirmativa recorrente quanto à abordagem da qualidade da aprendizagem dos estudantes, em âmbito nacional, são os indicadores apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado com base na aprendizagem dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo mensurados através de resultados obtidos na Prova Brasil¹.

Sendo assim, salienta-se que este artigo dá ênfase no componente de Língua Portuguesa, considerando que esse aspecto foi observado com maior evidência na Prova Brasil, na qual o componente é avaliado por meio de níveis progressivos e acumulativos de proficiência leitora, que vão de 0 ao 9 (sendo o 0 com menor proficiência), com base em questões de interpretação textual. Salienta-se que nos dados levantados por essa avaliação no ano de 2017, a maioria dos estudantes brasileiros de 5º ano - que participaram da prova possuem nível de proficiência 4 (18,24%), seguidos dos níveis 5 (17,28%) e 3 (15,90%); 23,42% desses estudantes têm nível de proficiência 0,1 ou 2, ou seja, constata-se que este dado seria um conhecimento muito distante do ideal para quem está prestes a ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental.

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

Assim, toma-se a avaliação como parâmetro de qualidade, demonstrando a urgência em se aprimorar o ensino da língua materna no Brasil, além da necessidade de se contextualizar de forma mais adequada a educação e seus conhecimentos em relação à realidade atual da sociedade em que os estudantes estão inseridos. Nota-se que o documento cita como conteúdo em seus níveis de proficiência apenas os gêneros textuais (carta, reportagem, conto etc.) recorrentes no planejamento dos profissionais da educação, deixando de avaliar o conhecimento de novas maneiras de se trabalhar com as textualidades atuais, como por exemplo, os gêneros digitais: *blog*, *e-mail*, redes sociais, wikis e outros. Constata-se, inicialmente, que tal situação futuramente deverá ser adequada, não somente quanto ao conteúdo ou conhecimentos da prova, mas também quanto à forma de como ela é aplicada.

Neste cenário, o presente estudo encaminha-se para uma análise específica sobre a prática pedagógica do professor em prol da otimização da aprendizagem do estudante, destacando, ainda, as atividades realizadas na área de linguagem, com o componente de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente numa abordagem que vislumbra o necessário trabalho pedagógico com ênfase nos gêneros textuais digitais.

Indicadores legais

É relevante destacar que, em conformidade com o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dentre as características educacionais brasileiras, o Ensino Fundamental corresponde à etapa obrigatória da Educação Básica, devendo possuir “duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. É subdividido,

1 Segundo o Portal do Ministério da Educação, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Ainda de acordo com o Portal, a Prova Brasil e o Saeb têm como objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², como primeira etapa ou anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Nesta pesquisa, dimensiona-se uma perspectiva de análise, especificamente, nos 4º e 5º anos deste nível de ensino.

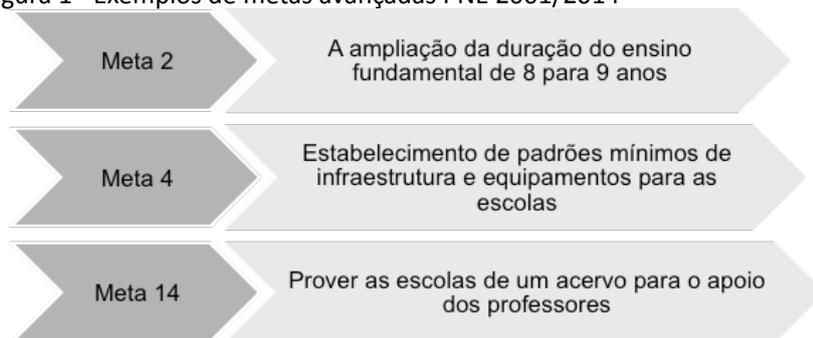
Desse modo, para melhor entender as normativas legais educacionais, é cabível lembrar que, historicamente, a primeira formatação do Plano Nacional da Educação (PNE) ocorreu no Brasil em 1930, pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e somente em 1962 surgiu o primeiro Plano Nacional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

Esse plano decenal é hoje uma exigência constitucional, sendo “[...]considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB)³ para o seu financiamento [...]” (BRASIL, 2014, p. 5), determinando metas e estratégias para a política educacional que devem servir de base para planos estaduais, distritais e municipais.

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

A maior parte das metas/objetivos do Plano de 2001 não aparece no PNE em vigor, de 2014, como alguns exemplos listados a seguir (BRASIL, 2001), que estão diretamente ligados ao contexto da presente pesquisa, ou seja, ao Ensino Fundamental.

Figura 1 - Exemplos de metas avançadas PNE 2001/2014



Fonte: Os autores (2019)

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

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

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

um ano mais cedo na primeira etapa do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade.

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

A segunda meta tomada como exemplo, sinalizada na Figura 1, mapeia a necessidade de estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura e equipamentos para as escolas e, portanto, busca pela melhoria da estrutura dos ambientes e dos recursos tecnológicos, pensando na acessibilidade a portadores de necessidades especiais e em criar espaços onde possam ser desenvolvidas práticas artísticas, esportivas e recreativas.

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

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

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

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

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

Todavia, somente em 2014 ocorreu a aprovação da Lei nº 8.035 que fora apresentada em 2010 e estipulava o PNE 2011-2020, por isso, o plano passou a ser chamado de PNE 2014-2024. Sob tal linha de análise, não se pode negar que as metas 5, 7, 9, 13, 15 e 16 do PNE 2014/2024 possuem uma estreita relação com a presente pesquisa, pois tratam diretamente da qualidade do ensino, da alfabetização⁴ e da formação do profissional atuante em sala de

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

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

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

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

Tabela 1 - Disparidade de analfabetismo no ciclo de alfabetização entre estados - piores e melhores índices do ano de 2010

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

Fonte: os autores(2019) adaptado do PNE (BRASIL, 2014, p. 26)

Ao considerar que esses índices dizem respeito a alunos que estão frequentando a escola, eles se tornam ainda mais alarmantes, demonstrando que existem graves lacunas no processo de aprendizagem. A meta em questão utiliza da palavra alfabetização como seu objetivo, porém, ao longo do PNE 2014 está transcrito que o ciclo de alfabetização deve assegurar a alfabetização, o letramento⁶ e as diversas formas de expressão. Sendo assim, ela determina que esses três anos letivos sequenciais:

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

Apesar da preocupação demonstrada com a alfabetização em seu sentido mais amplo, que vai além da simples decodificação de códigos escritos, os números levantados pelo IBGE (2010) demonstram que o Brasil ainda tem um caminho a ser percorrido em direção à erradicação do analfabetismo total, aquele que o aluno não tem conhecimento do sistema de escrita e, ainda, funcional, àquele que o aluno conhece o sistema de escrita, porém possui dificuldade em compreender o que foi lido, principalmente quando se considera que as crianças pesquisadas estavam com idade escolar condizentes com a inserção nos 3º ou 4º anos. Em outras pa-

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

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

lavras, os alunos que estavam avançando para os anos do Ensino Fundamental não eram mais considerados como pertencentes ao Ciclo de Alfabetização, considerando que seria momento no qual deveria ser desenvolvida sua a competência linguística.

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

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

Gêneros textuais digitais e sua relevância no cenário educacional

Ao dimensionar a aprendizagem de gêneros digitais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o primeiro ponto a se pensar é o motivo pelo qual a questão digital torna-se tão relevante no cenário educacional atual. Para confirmar essa premissa, é pertinente compreender o cenário do digital. Iniciando com o seu conceito, passando pela maneira pela qual os dados de um determinado arquivo são gravados, essa tecnologia passou a permitir a conversão, o armazenamento e o compartilhamento de dados através das mídias.

Pensar no digital exige abordar também as mídias (suportes materiais), se considerarmos que é por meio delas que o digital atua. As mídias evoluíram juntamente com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)⁷, tornando-se mídias digitais que

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

Desse modo, as mídias digitais podem ser ou não conectadas à internet, o que faz com que seu acesso e utilização pela população seja consideravelmente alto, como descreveu, em 2016, a última publicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸ em sua análise de resultados.

No Brasil, no ano em que a pesquisa⁹ foi realizada, dos 69.318 domicílios particulares permanentes, somente 2,8% não possuíam televisão. Levando em consideração que no ano pesquisado o sinal aberto da televisão ainda era analógico, passando a ser digital a partir de 2017, e ciente da mudança que ocorreria, o levantamento buscou os domicílios que dispunham de televisores com conversor para receber o sinal digital aberto, revelando um quantitativo de 48.192 ou 71,5% do total.

As mídias são responsáveis pelo crescimento e multiplicação dos códigos e linguagens. Com possibilidade de busca dispersa, alinear, fragmentada e individualizada de mensagens e informações, as mídias digitais acabaram por criar uma cultura digital (SANTAELLA, 2003, p. 25-27), que propicia o acesso ao conhecimento, com suas linguagens próprias e mutáveis. Língua-

⁷ TIC são todos os recursos eletrônicos utilizados como fonte de comunicação e obtenção de informações (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 60).

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma entidade da administração pública federal, vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão que se constitui no principal provedor de dados e informações do País.

⁹ A pesquisa cita ainda que em 45,3% dos domicílios havia microcomputador e, dos que não o possuíam, 2,8% possuíam tablet (computador portátil); em 92,6% existia telefone móvel celular e 69,3% dos domicílios utilizava a internet, acessada através do celular, microcomputador, tablet ou televisão.

gens essas que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas na escola, considerando o contexto social atual do qual os estudantes participam, pois é

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

Com a expansão das tecnologias digitais, bem como a facilidade de acesso a elas, inúmeras mudanças na forma de ensinar e aprender em sala de aula se fazem necessárias. O uso de tecnologia digital por crianças aumentou rapidamente na última década (KARDEFELT-WINTHER, 2017), aumentando também a preocupação com questões importantes, como de que maneira o tempo gasto em atividades mediadas digitalmente pode afetar as crianças, reafirmando que a questão não é mais se as crianças estão usando tecnologia digital, mas como, por que e com quais efeitos.

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

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

A importância das tecnologias aumentou no que diz respeito a fornecer informações com mais rapidez e facilidade. A educação, portanto, vem como uma força podendo utilizá-las para inclusão na vida das pessoas e um pilar para preservação de seus principais componentes, como educação com autonomia (FREIRE, 2004). E é por meio desta intersecção entre educação e tecnologia que as sociedades têm condições de preparar seus indivíduos para atitudes e qualidades exigidas e descobrir o seu potencial, energia e recursos, de forma significativa e construtiva, auxiliando não apenas na vida dos estudantes, mas também na dos professores.

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

Neste sentido, é necessário buscar ações estratégicas contextualizadas e viáveis, focando em como as tecnologias e suas linguagens já são utilizadas e servem de ponto de comunicação. Para Wunsch e Fernandes Junior (2018), os anos escolares que envolvem os processos de ensino da leitura e da escrita devem, nos dias atuais, incluir novos objetos e novos objetivos sobre os quais circulam imagens e textos, para que os alunos não sejam receptores, mas produtores, exigindo-se mais autoria. Atentando para o componente de Língua Portuguesa, Freitas e Costa (2017) trazem a ideia de que os recursos tecnológicos digitais podem otimizar o desenvolvimento da escrita, leitura, raciocínio lógico e da criatividade.

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

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

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

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

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

Assim como a sociedade se modifica, também é imprescindível reestruturar as estratégias educacionais. É preciso pesquisar novas tendências, como incluir o pensamento computacional, e buscar novas dinâmicas para trabalhar com esses estudantes. Segundo Tucker (2003), é importante que em pleno século XXI, cada cidadão deva compreender pelo menos os princípios básicos da Ciência da Computação (ciência que estuda as técnicas, metodologias e instrumentos computacionais, que automatiza processos e desenvolve soluções baseadas no uso do processamento de dados), pois tal área desperta o gosto por pesquisar, refletir, compartilhar novas formas de pensar, relacionar, resolver problemas reais e, quanto mais cedo isto acontecer, mais benefícios esses discentes terão, tão fundamentais para uma das bases da leitura e escrita: a interpretação.

Delineamento metodológico

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

Tabela 2 - Resultado Brasil PISA

Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: INEP (2015)

Ainda que o PISA seja específico para avaliação de estudantes a partir do 7º ano, com

ele podemos verificar que, mesmo após cursarem os anos iniciais do ensino fundamental, os alunos brasileiros demonstram defasagem na leitura, o que influencia diretamente na escrita e nas demais competências da área. Ao longo dos 15 anos de avaliações, os alunos não demonstraram nenhum avanço no desempenho enquanto leitores.

Conforme o IDEB 2015, o Brasil atingiu, com a avaliação dos estudantes de 5º ano, a nota de 5,3 de aprendizado x fluxo, sendo que a meta para o país era de 4,8. Na média de proficiência em Língua Portuguesa o país está com nota 203,63, considerada nível 4 na Escala Saeb, o que significa que esses estudantes provavelmente são capazes de identificar: informação explícita em sinopses e receitas culinárias; assunto principal e personagem em contos e letras de música; formas de representação de medida de tempo em reportagens; assuntos comuns a duas reportagens; o efeito de humor em piadas. Além disso, devem reconhecer: sentido de expressão; elementos da narrativa e opinião em reportagens; contos e poemas; relação causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Eles devem também ser capazes de inferir: sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação; sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos (QEDU ACADEMIA, 2013).

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

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

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

Bases de exclusões:

- a) Publicações que informavam datas diferentes entre a descrição e a publicação;
- b) Publicações como arquivos em *PowerPoint*;
- c) Publicações que, apesar de traduzidas, não fossem brasileiras, já que se buscava, em um primeiro momento, um panorama da realidade aqui vivenciada.

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

Descrição e análise dos dados

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

A dimensão social dos gêneros, hoje, converge para a utilização das mídias digitais, pois elas estão presentes na cultura mundial atual e na vida dos indivíduos desde muito cedo, adentrando nelas quase que em paralelo à linguagem verbal. Esse documento deixa claras as competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes com relação à Língua Portuguesa no meio digital:

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

Esse trecho resume a necessidade de se levar para sala de aula práticas sociais relevantes para os estudantes, que, no momento, são as ofertadas pela cultura digital. Elas devem ser trabalhadas não superficialmente, mas de diferentes maneiras, buscando capacitá-los para refletir a respeito das informações que chegam a eles, possibilitando que se tornem autores, produtores de conhecimentos, e que consigam transmitir a mensagem pretendida com comunicabilidade exitosa. Esse objetivo será alcançado somente se a educação partir do contexto real vivenciado pelos estudantes, dos gêneros primários desenvolvidos sem aprofundamento escolar no cotidiano, para os secundários, proporcionando um aprofundamento das informações e da maneira que elas devem ser produzidas e compreendidas.

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

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

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

Fonte: os autores (2019) adaptado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 116-131)

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

a) Eixo Leitura: *podcasts*¹¹, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, filme, redes sociais, *playlists*¹², *vlogs*¹³, vídeos-minuto, *fanfics*¹⁴, *e-zines*¹⁵, *gifs*¹⁶ e *memes*¹⁷, *political*

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

12 Playlists: lista de músicas.

13 Vlogs: abreviação de vídeoblog (vídeo + blog), um blog com conteúdos em sua maioria no formato de vídeo.

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

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

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

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

*remix*¹⁸, charge digital, paródias de diferentes tipos, fanzine¹⁹, fanvídeo²⁰, *vidding*²¹, *gameplay*²², *walkthrough*²³, detonado²⁴, *machinima*²⁵ e *trailer honesto*²⁶.

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

c) Eixo Oralidade: *web* conferência²⁷, mensagem gravada, *spot* de campanha, programa de rádio, declamação de poemas (com efeitos sonoros), *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game* e diferentes tipos de *podcasts* e vídeos.

Ao longo do texto da BNCC (2017) fica clara a preocupação de fazer com que a escola trabalhe a competência crítica do estudante no que diz respeito às novas práticas de linguagem e produção, atendendo à demanda social por meio de um uso ético e qualificado das novas tecnologias, considerando que, num ambiente virtual, pode-se postar qualquer informação, seja ela verdadeira ou não, adequada ou não. Por isso, “[...] é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários [...]” (BRASIL, 2017, p. 67). Além de sinalizar a necessidade de se observar, anteriormente ao trabalho com o gênero escolhido, se a faixa etária mínima dos estudantes permite o acesso a ele. O trabalho crítico com relação a essa linguagem não se volta somente para o texto e suas informações, pois ao lidar com a multimídia ele necessita ser ampliado para além de identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de expressões de linguagem, de pontuação ou de palavras. Esse trabalho precisa observar também os efeitos decorrentes da formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), da sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*²⁸), da performance (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, *sampleamento*²⁹ etc.), de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. (BRASIL, 2017, p. 71).

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

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

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

A tecnologia teve grande influência na transformação das linguagens. Para alcançar um nível de leitura e escrita adequado, é necessário que o professor saiba abordar as linguagens

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

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

20 Fanvídeo: reedição de vídeos lançados realizada por fãs.

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

22 Gameplay: com tradução de ‘jogando o jogo’, é um segmento onde se demonstra como é um determinado jogo.

23 Walkthrough: é uma demonstração ou guia de jogos eletrônicos.

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

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

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

27 Webconferência: reunião virtual realizada pela internet.

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

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

contemporâneas vivenciadas pelos estudantes, ou seja, ele precisa ser formado para atuar num universo multiletrado, no qual os alunos estão naturalmente inseridos. Pois conforme Rojo, é necessário incluir no currículo o multi e os novos letramentos “[...] em circulação nos ambientes da cultura em massa e digital e no mundo hipermoderno atual [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

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

O letramento, diferente do anterior, que, resumidamente, é a aprendizagem da leitura e escrita, aparece como um caminho para ampliar estratégias de leitura, por meio de eventos ou práticas letradas, que mesmo ocorrendo na escola, estão inseridas na vida social mais ampla, como “[...] cantar cantigas, recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos [...]” (BRASIL, 2017, p. 87). Essa situação gera a impossibilidade de desvinculação desses dois conceitos. Alfabetização e letramento devem ocorrer paralelamente, pois um depende e aprimora o outro, como afirma Soares (2017, p. 144):

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

E perante essas complexas relações citadas na BNCC (BRASIL, 2017), diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que é enfatizado para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o conceito de multiletramento nos leva para dois tipos específicos e “[...] importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades urbanas, especificamente na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (PIMENTA, 2014, p. 15). Ou, ainda, conforme indicam Rojo e Moura (2012, p. 21), emerge a necessidade de multiletramentos, pois “[...] são necessárias novas ferramentas além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”.

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

Por meio desta compreensão, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o fenômeno da junção de ambos está para banir definitivamente as práticas mecânicas de leitura e da escrita, contextualizando as necessidades de cada estudante e, inclusive do professor, indo para além dos muros da escola, voltando-as para um uso social, para a prática cidadã, o que Cabral denominou “[...] fenômeno sociocultural humano das sociedades grafocêntricas, que denota estado ou condição do grupo social ou do indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais [...]” (CABRAL, 2015, p. 4). Torna-se relevante esclarecer que os fatos descritos vêm ao encontro do relato de Rocha e Arruda (2015), que, a partir de uma pesquisa realizada evidenciam aspectos da alfabetização e letramento.

Considerações finais

O presente estudo analisou a prática pedagógica do professor em consonância com a otimização da aprendizagem do estudante, destacando, ainda, as atividades realizadas na área de linguagem, com o componente de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente preocupando-se em vislumbrar a necessidade de um trabalho pedagógico voltado aos gêneros textuais digitais.

Sendo assim, entendeu-se com o estudo que o letramento busca a ligação de práticas sociais diversificadas, nas quais envolvam a linguagem escrita ou falada, isto é, práticas sociais letradas, que são situações cotidianas que acontecem na vida em sociedade e fazem parte da cultura local ou mundial. Ainda que seja preciso um nível melhor de alfabetização para se compreender e usufruir de maneira adequada de muitos desses eventos, todos participam deles em sociedade. E o letramento escolar é uma ponte essencial e frutífera de acesso ao desenvolvimento dessa prática social letrada avançada, necessitando ser melhor explorado no contexto escolar.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) traz essas práticas como um momento de aprofundamento das experiências com relação à linguagem oral e escrita, que deve ocorrer, possuindo como base os eixos da Língua Portuguesa e acaba por destacar a importância de um aprofundamento do conhecimento e no uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. Além disso, no que se refere à leitura e à escrita, o referido documento amplia a concepção de letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como, no eixo Produção de textos.

Ao final do estudo destaca-se que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta eixos e descreve competências, habilidades e objetivos específicos para essa área e componente curricular, porém o documento não foi elaborado de maneira a auxiliar o professor no modo como desenvolver em seus discentes o necessário para alcançar tais metas.

E, ao contemplar o eixo da leitura, numa análise crítica, esse mesmo documento indica a necessidade de interligar as práticas leitoras com o uso e a reflexão sobre elas, considerando a leitura não somente o texto escrito, mas também imagens, sons e considerando a cultura digital através de hipertextos, hiper mídias e a *Web 2.0*. Dentre as competências específicas de linguagem para esse nível de ensino, deve-se compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias (BRASIL, 2017), o que amplia a concepção de letramento, dimensionando o trabalho de leitura e escrita para o campo dos multiletramentos.

Compreende-se que nessa perspectiva de práticas letradas e estudantes alfabetizados em diferentes cenários, com diferentes estruturas, emerge claramente um engajamento sociodiscursivo e crítico, não apenas para distinguir conceitos e termos, mas entendê-los como fontes de inserção do sujeito numa cultura social letrada. Desse modo, ao utilizar as letras para reconhecer o seu espaço e o letramento para compreendê-lo, o indivíduo potencializa-se na leitura de mundo para agir e reagir consigo e com o outro.

Por meio desta verificação, é possível perceber que as práticas de multiletramento é ininterrupto, pois objetiva contemplar a leitura das realidades e de mundo do alunado em vá-

rias instâncias e situações concretadas de uso da língua materna. Além disso, à medida que os multiletramentos vão surgindo, novos valores e novas formas de interação, como também, novos usos linguísticos vão se concretizando na vida social. Nesse contexto, surge a necessidade de compreensão sobre os diversos gêneros da linguagem e quais são os diferentes caminhos do uso social da leitura e escrita pelos estudantes, funcionando como uma importante interface pedagógica, promovendo uma aprendizagem em contextos.

Desta forma, diante da análise sobre o componente curricular de Língua Portuguesa que inspirou todo o processo analítico deste estudo, especialmente por traçar um panorama das avaliações nacionais e pautando-se em indicadores legais, constata-se que há ainda uma lacuna para que seja desenvolvido um trabalho dinâmico e ativo com as textualidades vislumbradas nos gêneros digitais. Com o estudo, evidenciou-se que ainda é preciso avançar em relação às novas estratégias digitais para a docência desenvolver suas práticas com novas tendências pedagógicas com conteúdos e cenários que expressem as necessidades e especificidades do professor e dos seus alunos nos dias atuais, tais como os gêneros textuais digitais, que oportunizam novas estratégias para a prática pedagógica

Desse modo, o trabalho pedagógico com tais gêneros, ao sabor de uma cultura alicerçada numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, potencializa uma leitura de vida social que compreende de forma crítica a cultura digital e possibilita ativamente um ensino mais concatenado com o século XXI, envolto pelo contexto tecnológico digital, no qual deve ser adotado para incluir novas práticas sociais na escola.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_re>

ligiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

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

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

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

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

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

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

BLASZKOWSKI, Daiane Adriana Amaral de Mattos. **Gêneros literários: considerações sobre uma prática significativa docente no contexto do ensino fundamental**. 2019. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Uninter, Curitiba, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em 4 de dezembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.