

---

**INTEGRAÇÃO ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA:  
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

---

**INTEGRATION BETWEEN MULTILITERACIES AND MEDIA EDUCATION:  
KNOWLEDGE AND TEACHING PRACTICES IN BASIC EDUCATION**

---

**INTEGRACIÓN ENTRE MULTIALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA:  
CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

---

Jeanny Meiry Sombra Silva<sup>1</sup>Juliana Caetano Neto<sup>2</sup>Thiago Henrique Valério Pereira<sup>3</sup>Francielle Aparecida Miquilini Arcega<sup>4</sup>**RESUMO**

Este artigo apresenta o relato de uma prática didática desenvolvida na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e da integração curricular das tecnologias digitais. Os participantes foram 39 alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular da capital de São Paulo que, num período de pouco mais de três meses, se envolveram num projeto integrado coordenado por professores de diferentes componentes curriculares. Este texto tem por objetivos relatar a percepção dos professores ao participarem dessa experiência didática; identificar quais foram os sentidos atribuídos pelos alunos e observar o que a produção deles revela sobre suas aprendizagens. Os dados foram coletados por meio de depoimentos em vídeos, questionário, produções discentes e diário de observação docente. Neste artigo analisamos os depoimentos dos alunos. O referencial teórico que fundamentou a prática e análise dos dados baseou-se na Pedagogia dos Multiletramentos e Educação Midiática. Os resultados apontam para as potencialidades da pedagogia dos multiletramentos e da educação midiática, de forma integrada ao conteúdo curricular, pois proporcionaram aos professores formas significativas de trabalhar conteúdos e, aos alunos, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, o aprendizado advindo do trabalho em equipe, o desenvolvimento de pesquisas, seleções de informações, produção de conteúdo e tomada de decisões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Educação midiática. Metodologias ativas.**ABSTRACT**

This article presents a practice report from the pedagogy of multiliteracies perspective in integration with digital media studies. The participants were 39 elementary school students from a private school in São Paulo who, in a period of just over three months, were involved in an integrated project coordinated by teachers from different

---

**Submetido em:** 30/04/2021 – **Aceito em:** 17/08/2021 – **Publicado em:** 17/12/2021.

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Educação Formação de Formadores PUC-SP e Doutora em Psicologia da Educação PUC-SP. Professora de Língua Portuguesa da Stance Dual School.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação: Currículo PUC-SP. Doutora em Comunicação e Semiótica PUC-SP. Coordenadora geral de tecnologia educacional da Stance Dual School.

<sup>3</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-PR. Professor de Geografia da Stance Dual School.

<sup>4</sup> Especialista em Estudos linguísticos e literários pela Universidade Estadual do Paraná. Pós-graduanda em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil pela PUC-RS. Professora de Língua Portuguesa da Stance Dual School.



curricular components. This text aims to report the perception of teachers when participating in this didactic experience; identify which were the meanings attributed by the students and observe what their production reveals about their learning. Data were collected through testimonials on videos, questionnaires, student productions and a teacher observation diary. In this article we analyze the testimonies of the students. The theoretical framework that underpinned the practice and analysis of the data was based on the Pedagogy of the Multiliteracies and media education. The results point to the potential of multi-course pedagogy and media education, in an integrated way with curricular content, as they provided teachers with significant ways of working with content and, for students, the development of autonomy and creativity, the learning that comes from working in team, research development, information selection, content production and decision making.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. Media education. Active learning.

### RESUMEN

En este artículo se presenta un relato de una práctica didáctica desarrollada desde la perspectiva de la pedagogía de la multialfabetización y la integración curricular de las tecnologías digitales. Los participantes fueron 39 estudiantes de primaria de un colegio privado de la capital paulista que, en un período de poco más de tres meses, se involucraron en un proyecto coordinado por docentes de diferentes componentes curriculares. Este texto tiene como objetivo reportar la percepción de los docentes al participar en esta experiencia didáctica; identificar cuáles fueron los significados atribuidos por los estudiantes y observar qué revela su producción sobre su aprendizaje. Los datos se recolectaron a través de testimonios en videos, cuestionarios, producciones de los estudiantes y un diario de observación del maestro. En este artículo analizamos los testimonios de los estudiantes. El marco teórico que sustenta la práctica y el análisis de los datos se basó en la pedagogía de la Multialfabetización y la educación en medios. Los resultados apuntan al potencial de la pedagogía multidisciplinar y la educación en medios, de manera integrada con los contenidos curriculares, ya que brindaron a los docentes formas significativas de trabajar con los contenidos y, para los estudiantes, el desarrollo de la autonomía y la creatividad, el aprendizaje que viene desde el trabajo en equipo, el desarrollo de la investigación, la selección de información, la producción de contenidos y la toma de decisiones.

**PALABRAS CLAVE:** Multialfabetización. Educación mediática. Metodologías activas.

## INTRODUÇÃO

Nossa vivência trabalhando como docentes nos levou a perceber a importância de criar situações de aprendizagem em que os estudantes assumam o protagonismo em seus estudos. O desafio está em como transformar as aulas em experiências vivas de aprendizagem, que motivem os alunos e os tornem mais criativos, autônomos e reflexivos. Um dos caminhos para isso é o das metodologias ativas com apoio das tecnologias digitais. Entendendo que

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (MORAN, 2018, p. 4).

Nessa direção, são muitos os métodos associados às metodologias ativas. O foco deste artigo é o projeto integrado, tal como preconiza Moran (2018, p. 19) conectando disciplinas de modo a articular “saberes e áreas do conhecimento, trazendo questões complexas do dia a dia, que

fazem os alunos perceberem que o conhecimento segmentado (disciplinar) é composto de olhares pontuais para conseguir encontrar significados mais amplos”.

Com esses pressupostos em mente, nesse texto analisamos como a participação num projeto integrado desenvolvido com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental contribuiu para a construção dos conhecimentos curriculares das disciplinas envolvidas, bem como para a educação midiática, ao propiciar a participação e a autoria em ambientes cibernéticos (BUCKINGHAM, 2010).

O texto está dividido nas seguintes seções: a) referencial teórico, b) metodologia, c) contextualização das etapas desenvolvidas na prática relatada, d) discussão dos resultados, finalizando com e) considerações sobre as potencialidades da pedagogia dos multiletramentos e da educação midiática, de forma integrada ao conteúdo curricular

## REFERENCIAL TEÓRICO: MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM SALA DE AULA

A leitura e a escrita são instrumentos de trabalho de todo professor, independentemente do idioma e do componente curricular. Ao compreendermos que a escrita é mais que um código passível de ser aprendido por meio de regras externas, o impacto sobre nossas ações pedagógicas em sala é imediato. As propostas de famílias silábicas, as análises isoladas de fonemas por meio de pares mínimos fora de contexto e as antigas folhinhas com tracejados de letras mostram-se insuficientes para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1998). Assim, o conceito de “alfabetização” como aprender a ler e escrever, pautado nas modalidades oral e escrita, não mais daria conta da comunicação, da linguagem e do aprendizado destes. Surge, então, o que Soares (2001, p. 47) caracteriza como letramento, isto é, “a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”

Com o passar do tempo, o conceito sobre o termo letramento foi sendo ampliado, como consideram os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 22): “num passado recente, talvez o termo *letramento* parecesse, de alguma forma, suficiente, porém, hoje, precisamos ser capazes de navegar por *letramentos*” (grifo dos autores). A contemporaneidade trouxe o desafio de conceber as práticas sociais de leitura e escrita de maneiras diferentes: lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas (KALANTZIS;

COPE; PINHEIRO, 2020). De modo a compreender esse novo fenômeno, o termo “multiletramentos”, cunhado inicialmente pelo New London Group – NLG incorpora o conceito de que as práticas sociais de leitura e escrita devem levar em consideração as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais.

Outro fator levado em consideração pelo grupo é que a globalização da sociedade produziu um aumento de diferenças culturais e linguísticas nas salas de aula, exigindo uma escola renovada, na qual a formação crítica fosse desenhada a favor do aprimoramento de uma cidadania ativa, centrada em aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de dar sua própria contribuição e de negociar as diferenças entre comunidades diversas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Em função disso, passaram a dar destaque às multimodalidades e, ao mesmo tempo, à necessidade de haver multiletramentos.

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Os multiletramentos, portanto, possuem o prefixo “multi” em virtude da multiplicidade de culturas e da multiplicidade de semioses (multimodalidade). A multimodalidade está ligada à integração de variados modos de construir significados, em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada. Assim, diagramação, cores, desenhos, tipos de letras, imagens, dentre outros recursos, poderiam ser utilizados como base para a criação, análise, compreensão e interpretação dos sentidos atribuídos ao texto (LIBERALI et al., 2015).

Conforme Rojo (2013, p. 24), a multimodalidade dos significados, a partir dos conceitos do GNL, é “uma apresentação e uma interpretação dos contextos por meio do sensorial e dos significados multiculturais que as mídias representam dentro do contexto ideológico de cada leitor”. Essa perspectiva altera a ideia tradicional de ensino de leitura, na qual os sentidos estavam limitados ao texto, quando, na verdade, é o leitor quem atribui os sentidos, com base em seu contexto social e histórico, experiências e visões de mundo. A construção de significados é, portanto, um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas. Diante disso, o leitor pode ser considerado um idealizador, um designer de significados. Lima, apoiando-se nos conceitos do GNL, afirma: "O conceito chave que introduzimos aqui é o de ‘Design’, pelo qual somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significados quanto ao mesmo tempo ‘designers’ ativos de significados." (LIMA, 2013, p. 53).

Com esses aspectos em mente, Cope e Kalantzis (2000), integrantes do GNL, propuseram uma metodologia que considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas: a Pedagogia dos Multiletramentos. Essa abordagem:

supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar como a negociação de múltiplas diferenças linguísticas e culturais na nossa sociedade é central para a pragmática da vida privada, cívica e de trabalho dos alunos para os letramentos. [...] o uso de abordagens de multiletramentos para a pedagogia permitirá aos alunos alcançarem os duplos objetivos dos autores para aprendizagem de letramentos: criar acesso para a linguagem do trabalho, poder e comunidade em evolução, e promover o engajamento crítico necessário para que eles projetem seu futuro social e obtenham sucesso por meio de um emprego recompensador (CAZDEN et al, 1996, apud RABELLO, HAGUENAUER, 2014, p. 99)

Dessa forma, o docente atuaria no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente.

As etapas da Pedagogia dos Multiletramentos consistem em: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada é pautada nas situações da vida real dos estudantes, por meio de atividades significativas e contextualizadas. Essa imersão significativa é ancorada nos conhecimentos, mas também nas “necessidades afetivas e socioculturais dos educandos e em suas identidades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 85). Tais atividades devem ser pensadas de modo a contemplar o estudante em sua integralidade cognitivo-afetiva, propondo desafios pedagógicos envolvendo simulações de seus contextos locais, que podem impactá-los e despertar sua criticidade social. A esse respeito, Liberali explica:

Para a imersão na realidade, seria necessário privilegiar o engajamento dos estudantes com situações reais de sua própria vida, o que Freire (1970) denomina imersão no contexto. Nessa direção, os alunos teriam a oportunidade de se envolver com a vida real – como na proposta de prática situada, feita pelo New London Group (1996/2000) – e com uma investigação das necessidades da situação para entender o contexto sócio-histórico-cultural e as mazelas impostas pela colonialidade impregnada no fazer dos sujeitos. (LIBERALI, 2020, p. 85)

Na instrução evidente trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente de conceitos cotidianos e científicos. Mas não se trata de explicá-los de maneira expositiva, e sim ações colaborativas entre professores e alunos na construção do conhecimento complexo.

[...] os alunos podem ser chamados a viver a construção crítica de generalizações

sobre a realidade observada. Isso fica evidenciado por propostas didáticas em que brincar com a realidade imediata e com os problemas sociais nela presentes possa ser conectado aos conteúdos didáticos demandados, por exemplo, pelos currículos nacionais, estaduais, municipais ou mesmo das instituições escolares (LIBERALI, 2020, p. 86)

O enquadramento crítico se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, possibilitando aos estudantes um olhar crítico para si e para seu entorno. Sobre o enquadramento crítico, Liberali afirma:

A busca de múltiplas formas de compreender a realidade permite a diversificação e a desnaturalização de certas maneiras de entender o mundo para que seja aberto o questionamento sobre o que aquilo pode significar. Esse processo se torna uma ampliação do olhar para além das verdades simples, cotidianamente alcançadas ou epistemologicamente impostas. (LIBERALI, 2020, p. 86).

A Prática transformada, vinculada aos significados construídos ao longo do processo, com vistas a utilizá-los em outros contextos “justapondo e integrando sentidos em novas práticas imersas em seus objetivos e valores” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 87), com intuito de fazer o aluno refletir se aquilo que ele aprendeu, de algum modo, possibilitou a transformação da sua realidade e/ou do seu pensamento. Como considera Liberali:

Por fim, os alunos são chamados a assumir de modo coletivo responsabilidade pela produção de mudança social. Conhecer os faz responsáveis pelo contexto social. A análise, a avaliação e a proposição de ações se tornam uma maneira didática de conceber Educação e de formar para o agir transformador da realidade. (LIBERALI, 2020, p. 86).

As etapas da pedagogia dos multiletramentos envolvem, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. Nesse sentido, o ambiente on-line expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes da sala de aula.

O conceito de educação midiática, outro importante referencial teórico, que visou balizar o trabalho com as tecnologias digitais integradas ao currículo, dialoga com todas as etapas da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que esse conceito pressupõe a educação para a cidadania digital a partir da formação de leitores, autores e participantes do ambiente midiático emergente. Para Buckingham (2010, p.39), “as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia”.

Um dos argumentos defendidos por Buckingham, assim como pela pedagogia dos multiletramentos, é de que as escolas precisam abraçar a cultura digital para diminuir o

distanciamento que a educação tem da vida da criança, do adolescente e do jovem fora da escola, quando a tecnologia digital é irrestritamente usada para informação e para a comunicação. Buckingham (2010, p.44) complementa que “as crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor”.

## METODOLOGIA

A prática didática relatada neste texto enquadra-se no que Yin (2001) considera por estudo de caso descritivo. Conforme o autor, num estudo de caso investiga-se um “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32). A esse respeito, Dooley (2002, p. 343) explica ainda que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno.

O objeto analisado neste estudo é a prática didática realizada no contexto de um projeto interdisciplinar que ocorreu no segundo semestre de 2020 e contou com a participação de sete professores de quatro diferentes componentes curriculares de uma escola<sup>5</sup> de educação básica da capital de São Paulo. As etapas do projeto foram desenvolvidas num período de três meses durante o horário regular das aulas e envolveram 39 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental.

Este texto tem por objetivos relatar a percepção dos professores ao participarem dessa experiência didática; identificar quais foram os sentidos atribuídos pelos alunos e observar o que a produção deles revela sobre suas aprendizagens. Os dados foram coletados por meio de depoimentos dos alunos gravados em vídeos, questionário, produções discentes e diário de observação docente.

No recorte selecionado para este artigo, selecionamos os depoimentos dos alunos e os analisamos por meio das etapas da análise de conteúdo de Bardin (2016), quais foram: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa forma foi possível perceber quais assuntos foram mais recorrentes nos depoimentos dos alunos, os quais foram agrupados em blocos temáticos, e a partir deles extraímos as categorias de análise, quais foram: a) dimensão acadêmico-reflexiva; b) dimensão grupal e c) dimensão produtiva.

---

<sup>5</sup> O estudo ocorreu na Stance Dual School, escola bilíngue, situada no bairro da Bela Vista, São Paulo (SP).

## RELATO DE PRÁTICA DO PROJETO “REPERCUSSÕES SOCIAIS E AMBIENTAIS DA PANDEMIA: NOTÍCIAS QUE SE CRUZAM

O projeto interdisciplinar “Repercussões sociais e ambientais da pandemia: notícias que se cruzam” foi pensado pelo grupo docente em abril de 2020 com intuito de problematizar o contexto subjacente ao cenário de pandemia que se originava naquele momento no Brasil. Tal contexto, estava afetando a vida de todos, promovendo, por exemplo, modificações na maneira dos alunos interagirem entre si, no modo de estudar e aprender. Para além das questões escolares, o cenário de isolamento ao qual todos estávamos impostos nos motivou a pensar as reações da natureza em resposta a esses eventos comportamentais; a pensar as barreiras geográficas que foram sendo impostas para conter o avanço da pandemia; a compreender as questões de consumo num ambiente de crise econômica, dentre outros aspectos.

Notícias sobre repercussões sociais e ambientais da pandemia invadiam, e ainda invadem, diariamente a vida dos estudantes, por meio de programas televisivos, *lives* na internet, *Youtube*, etc. Isso exige que a escola promova situações de aprendizagem nas quais o aluno seja estimulado a fazer leituras críticas e se posicionar diante de fatos e opiniões, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses diversos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. Todos esses aspectos envolvem saberes e habilidades de diferentes componentes curriculares.

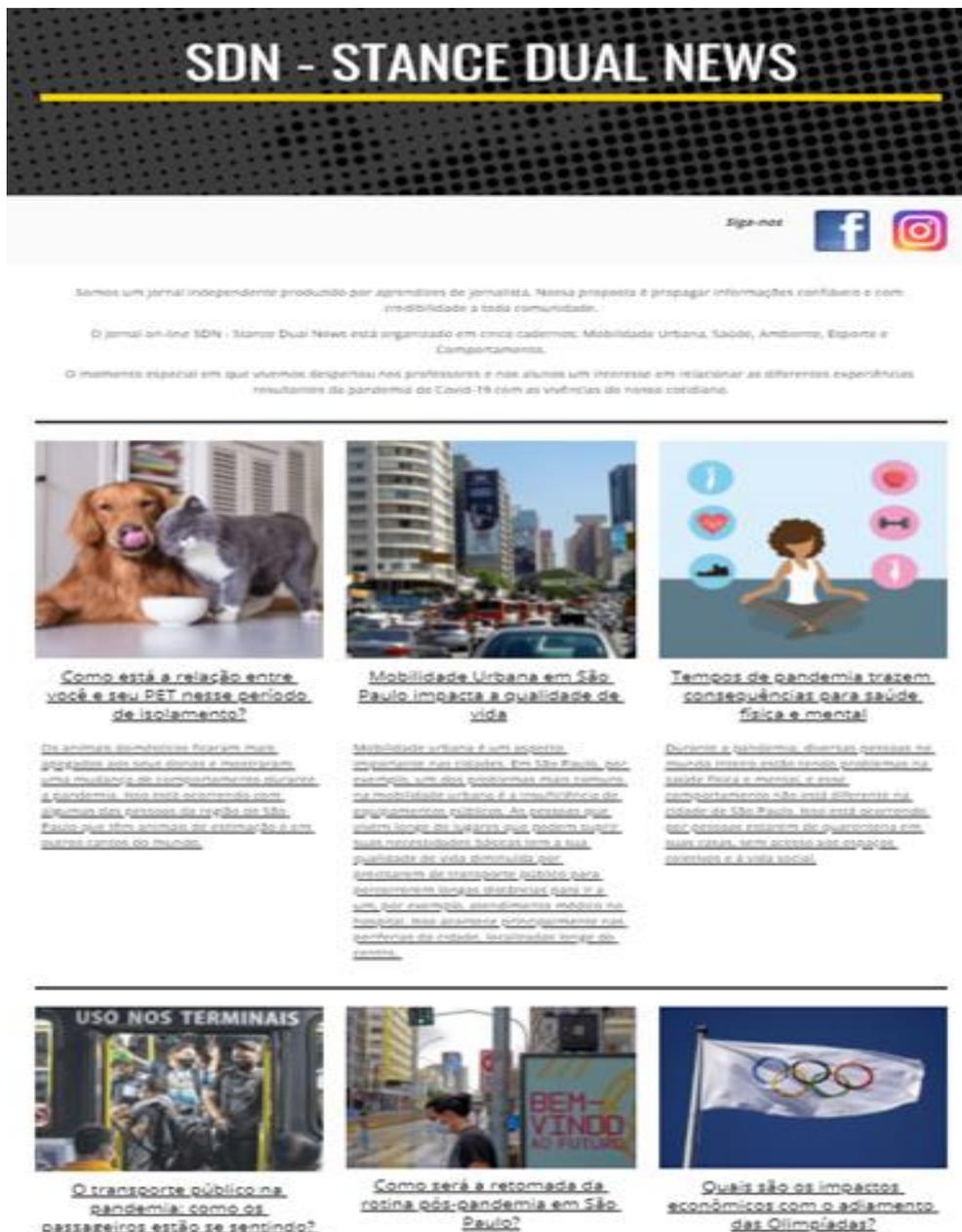
Com base nisso, o projeto integrou saberes comuns das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Matemática para se estudar essa temática com o objetivo de responder aos questionamentos suscitados por ela, criando um significado social para a aprendizagem. Para isso, as diferentes áreas do conhecimento em associação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e aos objetivos para uma educação midiática ajudaram a buscar as respostas, dentro de suas especificidades curriculares.

Como produto final do Projeto os alunos escreveram diferentes notícias que foram publicadas em um site construído por eles próprios. Para isso, os professores de Geografia e Ciências repertoriaram os alunos com estudos relacionados ao conteúdo de suas disciplinas, a partir disso, os estudantes se subdividiram em pequenos grupos de três ou quatro integrantes. Cada grupo escolheu um eixo temático (quais foram: mobilidade urbana, esporte, saúde, ambiente e comportamento) para aprofundar seus estudos por meio de pesquisas, as quais ocorriam nas aulas das diferentes disciplinas envolvidas. No momento da pesquisa, os professores atuavam como mediadores, circulando nos grupos para auxiliar no que fosse preciso, mas também problematizando aspectos necessários.

Escolhido o eixo temático, os alunos deveriam discutir como a pandemia estava repercutindo nos diferentes contextos. Assim, no eixo esporte, por exemplo, eles perceberam em suas pesquisas que as Olimpíadas de Tóquio foram adiadas. Esse foi, então, um recorte temático do eixo. Na sequência, os professores os ajudaram a elaborar perguntas norteadoras, isto é, perguntas cujas respostas possibilitariam extrair o fato central para construção da notícia. Duas perguntas desse recorte foram: quais são os impactos econômicos com o adiamento das Olimpíadas? Como atletas de alto rendimento estão treinando durante a pandemia?

A resposta a essas questões demandou pesquisa. Os alunos foram orientados a como levantar tais respostas em sites confiáveis, como selecionar o que era mais relevante e registrar suas descobertas. Além disso, nessa etapa eles também foram orientados a usar diferentes formas para coletar dados, tais como questionários e entrevistas. Por exemplo, para a questão norteadora “Como atletas de alto rendimento estão treinando durante a pandemia?” os estudantes entrevistaram um atleta profissional integrante da Seleção Brasileira de Canoagem Slalom com vaga olímpica para Tóquio-2021.

A etapa seguinte foi a produção do texto da notícia, bem como a seleção de imagens e a elaboração de legendas adequadas. A opção por trabalhar com notícias do universo cotidiano dos estudantes teve o intuito de promover a aproximação entre as práticas escolares e a vida cotidiana por meio da linguagem como prática social. A última etapa foi a publicação da notícia num site elaborado pelos próprios alunos e divulgação para comunidade escolar.



**Figura 1.** Trecho da capa do Portal de Notícias<sup>6</sup> criado pelos alunos

Fonte: Os autores.

Vale ressaltar que o projeto ocorreu no período em que as escolas em São Paulo estavam fechadas devido à pandemia. A escola, na qual foi desenvolvida essa experiência, estava funcionando por meio do ensino remoto. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela escola foi o *Google Classroom*. A interação entre professores e alunos ocorria em tempo real,

<sup>6</sup> O jornal pode ser acessado no site <https://sites.google.com/mail.stance.com.br/sdn-stancedualnews2020/capa>

no horário regular das aulas, por meio de videochamadas no *Google Meet*.

No quadro 1 exemplificamos as etapas da pedagogia dos multiletramentos com o que foi desenvolvido com os alunos durante o projeto.

**Quadro 1.** Ações realizadas pelos alunos durante o projeto integrado

<b>Prática situada</b>	Leitura e discussão de uma notícia elaborada pelos professores retratando um cenário pós-pandemia; Os alunos pesquisaram as atribuições de um jornalista, elaboraram um roteiro de perguntas e fizeram uma entrevista com dois jornalistas profissionais. Algumas perguntas foram: o que vocês acham da liberdade de expressão do jornalista no Brasil nos tempos atuais? Como é ser um jornalista na quarentena? Como vocês consideram a função do jornalista hoje em dia? Você já vivenciou um acidente ou acontecimento indesejado sobre o qual você teve que noticiar?
<b>Instrução evidente</b>	Além do estudo dos conteúdos envolvendo os eixos temáticos elaborados em Ciências e Geografia (mobilidade urbana, esporte, saúde, comportamento e ambiente). Os alunos foram orientados a pesquisar notícias em portais de notícia nacionais e internacionais sobre as repercussões da pandemia nessas áreas; Em Língua Portuguesa os alunos estudaram os aspectos estruturais do gênero notícia. Foram orientados a construir um roteiro de perguntas para entrevistas; Os professores de Matemática deram instruções sobre como elaborar um questionário de perguntas por meio do <i>Google Forms</i> e a como tabular os dados.
<b>Enquadramento crítico</b>	A análise do material coletado pelos alunos, a saber: depoimentos das entrevistas, respostas aos questionários e a leitura crítica de matérias publicadas e textos expositivos sobre os temas estudados; Os alunos selecionaram o que foi mais relevante para eles com objetivo de construir as notícias.
<b>Prática transformada</b>	Foi ocorrendo ao longo das etapas do projeto. Os comentários dos alunos em classe, as diferentes versões de seus textos e autoavaliação em vídeo foram indícios que nos permitiram constatar a transformação de seus pensamentos. A problematização da realidade é o primeiro passo para sua transformação; uma transformação que não ficou circunscrita apenas ao projeto, mas nele e a partir dele.

Fonte: Os Autores.

No caso deste projeto, todas as etapas foram planejadas em conjunto entre professores e alunos. Para a construção da notícia, foi necessária muita pesquisa e alguns cuidados. Nossa premissa básica era a de que os alunos não deveriam reproduzir notícias, mas sim construí-las. Isso desloca o papel de aluno consumidor de informação para produtor de informação, objetivo presente na educação midiática sob a perspectiva do letramento informacional e da autoexpressão (EDUCAMÍDIA, 2019). O material coletado nas entrevistas e questionários era a fonte principal de dados do texto. Além disso, esses dados coletados foram articulados com os conceitos teóricos e informações levantadas por meio da leitura de reportagens, notícias e outros textos expositivos.

Um dos grupos, por exemplo, escolheu o eixo Comportamento. A pergunta mobilizadora para construção da notícia foi: como ficou o comportamento dos animais silvestres nesse período de pandemia? Após leitura de várias notícias, eles descobriram que os animais de algumas regiões do Brasil passaram a circular livremente em ruas vazias da cidade. Isso gerou uma série de questionamentos entre eles: por que isso estava acontecendo? Esse comportamento era saudável para os bichos? Quais seriam os perigos para eles e seres humanos? Questões estas que geraram ricas discussões com a professora de Ciências. Com o apoio dos professores, esse grupo conseguiu entrevistar o biólogo do zoológico de São Paulo, que aceitou contar algumas experiências para a classe, por meio de videochamada. Um trecho da entrevista foi assim publicado na notícia:

E como ficou o comportamento dos animais do Zoo?

Para obter resposta a essa pergunta, entrevistamos o biólogo do zoológico Bruno Aranda, que disse: “Eu vou falar da nossa percepção mais geral, das nossas observações diárias, pois não fizemos um estudo científico [...] o comportamento dos animais não mudou muito. O orangotango Sansão, especificamente, teve uma mudança de comportamento, pois a fêmea que também morava em seu recinto morreu há dois anos. E quando o Zoo estava aberto para visitantes ele tinha contato com outras pessoas, mas agora ele está se sentindo muito sozinho [...]”.

Outro grupo escolheu o eixo Mobilidade Urbana. A pergunta mobilizadora para construção da notícia foi: qual a situação do transporte público no período da pandemia?

Para obter a resposta esse grupo elaborou um questionário no *Google Forms* e o distribuiu para pessoas que faziam uso de transporte público. Obtiveram 71 respostas. O professor de Geografia teve a oportunidade de problematizar vários aspectos de uma realidade diferente do contexto dos alunos, ajudando-os a fazer relações com suas próprias experiências. Alguns deles, por exemplo, nunca haviam utilizado transporte público. A manchete elaborada pelo grupo para sua notícia foi: “O transporte público na pandemia: como os passageiros estão se sentindo?”. E o *lead* que acompanhou a manchete foi: “As pessoas estão com medo de andar de transporte público na cidade de São Paulo no período de pandemia, pois não acham que estão seguras com as medidas tomadas pelo Governo e pelas companhias responsáveis pelo transporte”. Os dados do questionário foram tratados estatisticamente em conjunto com o professor de Matemática, possibilitando que eles escrevessem esse trecho da notícia:

Em relação à pergunta “Você acha que as medidas de segurança e higiene adotadas nos transportes públicos são efetivas no momento?” 72% dos respondentes afirmaram que não são efetivas. Também, 69% dos participantes disseram que não estão sendo cumpridas as medidas de segurança da OMS. Mas o descumprimento também ocorre pelos próprios passageiros, pois em relação à pergunta “E as pessoas nos transportes públicos estão cumprindo também as exigências da OMS?” 66,7% disseram que não.



Com a aprendizagem ativa, o conhecimento torna-se parte dos estudantes, que podem ver a função prática, por exemplo, do conhecimento matemático, podendo aplicá-lo em seu dia a dia.

Todas as etapas foram trabalhadas em pequenas equipes de alunos, cada equipe ficou responsável por construir uma notícia sobre o tema escolhido. A discussão era realizada em salas virtuais no momento das aulas das disciplinas envolvidas no projeto. O registro da discussão dos alunos e a escrita da notícia foram realizadas por meio da ferramenta *Google Docs*, que possibilitou elaborar documentos de modo colaborativo, com cada membro participando ativamente da composição do trabalho e opinando a respeito do que os outros escreveram.

Na etapa da construção do texto da notícia, nós professores, nos deparamos com um desafio: o tempo. A coleta das informações não dependia totalmente dos alunos, era necessário agendar entrevistas e respeitar o tempo do entrevistado. A maioria delas ocorreu fora do horário de aula, algumas foram feitas por telefone, outras por videoconferência. Alguns entrevistados remarcaram seus encontros, outras vezes a conexão também foi um empecilho. Da mesma forma, o questionário, pois nem sempre os participantes enviavam rapidamente suas respostas, o que também impactava no tempo do grupo demandante. As incertezas em relação ao retorno de aulas presenciais na escola também nos obrigavam constantemente a replanejar ações. Além disso, era necessário respeitar o tempo do aluno, isto é, o ritmo de cada aluno. Alguns grupos estavam bem adiantados em suas produções textuais. Outros tinham dúvidas ou dificuldades em relação à escrita da notícia.

Como dar conta dos diferentes tempos da produção? Tivemos que reelaborar nosso cronograma e ser mais assertivos nas tarefas que cada professor precisaria desempenhar nos grupos. Além disso, montamos o que chamamos de “força-tarefa”, na qual, ao menos quatro professores diferentes, estavam presentes numa mesma aula. Ter um professor em cada grupo, ajudando nas discussões e resolução de dúvidas agilizou o processo. Nesse aspecto, a tecnologia foi uma grande aliada, pois favoreceu nossa entrada rápida na sala virtual, bem como transitar em diferentes grupos, de diferentes classes, nas *meets* criadas para essa finalidade.

Outro aspecto facilitador das tecnologias foi em relação aos *feedbacks*. A leitura dos documentos compartilhados permitia aos diferentes professores observarem aspectos específicos de suas disciplinas. Assim, todos puderam colaborar com as devolutivas aos alunos (às vezes em áudios anexados ao documento, às vezes em registros escritos na caixa de comentários do documento) de um modo que os ajudassem a refletir sobre o que aprenderam e fizeram e o que ainda precisavam fazer. Esse movimento permitia aos professores ter unidade nos encaminhamentos, além de possibilitar aos alunos uma visão conjunta do projeto e a relação entre os conteúdos.

Para a última etapa, o momento da publicação da notícia, queríamos que o material mantivesse as características socioculturais do gênero notícia, a qual é veiculada num suporte que é o jornal, seja impresso ou virtual. Escolhemos o meio virtual e a ferramenta *Google Sites* com recursos que possibilitaram a criação de um site completo, similar ao de um jornal de circulação padrão.

Queríamos que também essa etapa fosse realizada pelos alunos. Mas nenhum deles, nem nós, professores, havíamos, até o momento, construído um site. Assim, o recurso virou conteúdo de aprendizagem para todos. Saber inserir um *hiperlink*, anexar um áudio, uma imagem com a legenda, fazer edição de vídeos e anexá-los ao texto, construir infográficos e tabelas, fazer a diagramação e montar um *layout* atrativo foram só alguns dos itens que tivemos que aprender. As descobertas conjuntas possibilitaram ricas experiências, por vários momentos, os alunos pareciam dominar mais a ferramenta do que nós, o que foi amplamente incentivado, pois os alunos precisam de oportunidades para utilizar seus talentos e aprender como fazê-los de forma eficiente. O letramento digital e a educação midiática não ocorreram apenas nessa etapa de publicação da notícia, mas sim ao longo do processo. Entretanto aqui, cabe ressaltar que as etapas de autoexpressão e participação cívica (EDUCAMIDIA, 2019) foram evidenciadas. Afinal, os alunos demonstraram habilidade de produção de mídia em diversas linguagens, assim como mobilizaram diversas habilidades de forma criativa na construção de uma narrativa jornalística.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Consideramos que a multiplicidade de linguagens, textos multimodais, semioses e mídias envolvidas na criação da notícia, bem como a pluralidade de visões trazidas pelos alunos autores/leitores possibilitaram a experiência real do que envolve um trabalho na perspectiva dos Multiletramentos. O Projeto colocou o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem ativa, favorecida pelas metodologias empregadas.

Mas essa foi a nossa avaliação docente, era necessário ainda ouvir o aluno. Para isso, utilizamos a ferramenta *Flipgrid* (ferramenta gratuita de partilha de vídeo, que favorece a expressão oral dos alunos num ambiente virtual). Criamos um *grid* (rede compartilhada), com as seguintes perguntas: 1) O que você achou de participar desse Projeto? 2) O que foi mais legal para você? 3) O que sentiu mais dificuldade? 4) Fale um pouco sobre o que aprendeu sobre o fato principal da notícia que criou. 5) O que achou da participação do seu grupo? Teve conflitos? Seus colegas comprometeram-se com todas as etapas do trabalho? E você?

Os alunos elaboraram e postaram vídeos curtos, em média dois minutos, e, devido à

interatividade da ferramenta, puderam ver e comentar os vídeos elaborados pelos colegas. As falas dos alunos foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Com base nessa abordagem metodológica, uma das etapas da análise foi segmentar e organizar as informações em categorias. Essas foram nomeadas a partir da frequência com que apareceram nas respostas às questões, quais foram: a) dimensão acadêmico-reflexiva; b) dimensão grupal e c) dimensão produtiva.

### *Dimensão acadêmico-reflexiva*

Por acadêmico, entendemos os conhecimentos de origem tradicionalmente escolar. Trata-se de uma “formação geral que é condição para a aprendizagem permanente” (WEISZ, 2009, p. 36). Nesse aspecto, a escola exerce um papel fundamental. Contudo, não se trata de depositar conteúdos no aluno como no “método bancário de ensino” (FREIRE, 1997), o fundamental é criar situações de ensino em que o estudante seja capaz de estabelecer relações inteligentes entre as informações e os conhecimentos já construídos. Isso exige criar condições para que o aluno precise pôr em jogo o que ele sabe, seus conhecimentos acadêmicos, para resolver determinado problema. A aprendizagem pela resolução de problemas mobiliza a reflexão sobre o conhecimento (COLL, 1996).

As respostas à questão “o que foi mais legal para você nesse projeto?” permitiram apreender as percepções dos alunos sobre a aprendizagem dos conteúdos.

“O que foi mais legal foi escrever a própria notícia porque enquanto a gente escrevia a notícia, a gente tinha que pesquisar e enquanto a gente pesquisava a gente aprendia mais e mais coisas sobre o tema sobre o qual a gente ia escrever.” Daisy

“Eu aprendi bastante sobre a saúde física e mental [...] através das entrevistas, dos questionários, dos sites, dos gráficos, das imagens, etc. Eu consegui descobrir que isso é algo importantíssimo, que muita gente, a maioria, trata com muito menos preocupação [...]” Amanda<sup>7</sup>

“Sobre o meu tema eu aprendi sobre a situação dos atletas na pandemia. Do gênero de Língua Portuguesa eu aprendi que o fato principal precisa estar no lide [...]” Valentim

“Eu aprendi bastante sobre as doenças respiratórias tanto causadas pela poluição e não também. A gente descobriu várias doenças, porque a gente precisou escrever, precisou pôr isso na nossa notícia. Então foi bem legal, a gente gostou bastante de trabalhar com isso [...]” Túlio

É possível perceber nesses comentários que pesquisar e descobrir autonomamente é algo valorizado pelos estudantes. Discutir e tomar decisões conjuntamente coloca os alunos no papel de protagonistas e agentes do seu processo educacional (BACICH; MORAN, 2018). Dessa forma, eles se tornaram mais participativos durante a aula, tornando-a mais dinâmica e interessante, como conclui o comentário do aluno Valentim: “a aula também não era tipo um

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos foram alterados.

tédio, por poder conversar com os meus colegas sobre o projeto.”

A entrevista e o questionário foram recursos utilizados para coleta de dados e posterior construção da notícia. Mas era necessário saber construir um roteiro de perguntas para um questionário, saber como proceder com uma entrevista, o que e como perguntar; enfim os recursos viraram conteúdo de ensino. Em relação à aprendizagem desse conteúdo, os alunos relataram:

“O mais legal pra mim foi entrevistar as pessoas porque eu pensava que ela ia falar alguma coisa e ela falava outra totalmente diferente. Eu achei bem interessante.”

Ivana

“O que eu mais gostei mesmo foi fazer a entrevista com o Pepê Gonçalves, conversar com ele e descobrir muitas coisas que eu não sabia sobre rotinas de treino, atletas, o que eles pensam antes de ir pra uma competição, pra uma Olimpíada. Achei muito legal.” Priscila

“O que eu achei mais legal foi na hora do questionário, pois o meu grupo não estava conseguindo fazer, não sabíamos mexer no *formulário Google*, depois conseguimos e também conseguimos oitenta e uma respostas.” Roberto

A quebra de expectativa em relação ao que era esperado fez Ivana perceber que o elemento surpresa e a escuta de outras opiniões caracterizam o gênero entrevista. Já para Priscila, a descoberta do pensamento do outro, de poder adentrar num mundo até então desconhecido foi o que lhe chamou a atenção. De fato, o contato com realidades diferentes proporcionou inúmeras descobertas, o que nos permitiu relacionar o conhecimento escolar com aquele que está além dos muros da escola. A esse respeito, Mora (2013, p. 66) afirma: “a curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento”.

O depoimento de Roberto revela outro aprendizado: a fluência digital, um dos eixos previstos na educação midiática. Por fluência digital, à luz do Educamídia (2019), consideramos “acessar ampla gama de ferramentas digitais e ter flexibilidade para encontrar e adaptar-se a novas ferramentas, dominando um repertório básico de recursos para produção e compartilhamento de conhecimento”. A maior parte da aprendizagem sobre o uso de recursos midiáticos e tecnológicos por crianças e jovens se dá de forma experimental, e envolve a aprendizagem de uma série de conteúdos e de habilidades. Por vezes, o que é ainda mais desejado, essa aprendizagem experimental é potencializada pela experiência colaborativa.

O material coletado nos questionários também se tornou conteúdo para o ensino em Matemática.

“O que eu achei mais legal foi montar o gráfico com o professor de matemática, pois poderíamos fazer diversos tipos de gráficos com cores e isso foi bem legal.” Renata

Ver o valor prático do ensino, isto é, o uso social do conhecimento, permite ao estudante



“pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam” (VALENTE, 2018, p. 28). O depoimento de Amanda reforça esse aspecto:

“Eu achei muito legal porque foi algo bem mais variado do que ficar estudando a matéria em português, matemática e geografia que são matérias que você só estuda o assunto mesmo, o negócio é mais direto da matéria. Foi algo mais divertido e diferente. Eu adorei!” Amanda

O ensino do conhecimento acadêmico é mais efetivo quando a escola rompe com processos lineares de transmissão de conteúdos, propondo uma relação mais horizontal dos saberes. Ou seja, saberes dos alunos e saberes científicos têm o mesmo valor e podem/devem dialogar entre si.

### *Dimensão grupal*

Wallon (1986) caracteriza grupos como reuniões de pessoas que mantêm entre si relações interpessoais e se atribuem objetivos determinados. São esses objetivos que definem a composição do grupo, a repartição de tarefas, regulando as relações dos membros entre si e sua hierarquia quando necessário.

Na experiência realizada, os alunos desenvolviam suas atividades sempre em grupos, os quais se configuraram pela escolha dos próprios estudantes. Nosso papel como professores era de intervir nos grupos, identificando dificuldades de compreensão, esclarecendo dúvidas, no enquadramento crítico, envolvendo todos os alunos na produção da tarefa, chamando a atenção para a importância da implicação e mediando questões atitudinais relacionadas ao trabalho em grupo.

Selecionamos algumas respostas que ilustram como os alunos consideraram o trabalho em grupo.

“Eu achei emocionante trabalhar em grupo e fazer perguntas para outras pessoas [para montar o questionário].” Samuel

“Foi bem divertido estar com as minhas amigas e isso foi bem legal.” Renata

“E foi bem legal pra mim trabalhar em grupo, ver como a gente consegue trabalhar bem quando estamos juntos, quando estamos concentrados em um tópico.” Guilherme

“E a coisa que eu mais gostei do projeto foi de trabalhar em grupo” Miguel

“Para mim, o mais legal foi trabalhar em grupo com outras pessoas, com o grupo me ajudando nas notícias e tudo mais. Foi bem bom e eu curti bastante.” Renato

Observamos nesses comentários que o trabalho em grupo foi amplamente ressaltado como produtivo para os alunos. De fato, a palavra “grupo” associada aos termos “legal”,

“interessante”, “divertido”, “ajuda”, “colaboração”, apareceu 87 vezes nos depoimentos dos alunos. Conforme Renato, o grupo possibilitou a ajuda e a colaboração necessária para a realização das atividades. A esse respeito, Gonçalves afirma:

O êxito do grupo está em conseguir que todos os seus integrantes assimilem os objetivos de sua proposta e que aprendam com o grupo. O desenvolvimento das atividades deve centrar-se em uns ensinando aos outros, ou seja, mediante colaboração mútua, de maneiras que assimilem ideias e cada um absorva o conteúdo proposto (GONÇALVES, 2006, p. 54)

No decorrer do projeto, foi possível observar um enorme crescimento dos grupos em relação à autonomia, à responsabilidade e à cooperação.

Um das etapas da construção da notícia exigia que os alunos lessem seus textos para os outros grupos. A escuta sempre era feita de forma respeitosa sem avaliações ou julgamentos. Isso contribuiu para que Álvaro se sentisse à vontade para expor seus pensamentos e se sentir acolhido pelo grupo. Conforme afirma: “no trabalho em grupo, o mais legal foi discutir, pois eu gosto de falar. Também gostei de escutar os colegas”.

É por meio da construção de uma relação afetiva, acolhedora que o aluno se sente seguro e disponível para as atividades entre os demais e o conseqüente desenvolvimento de sua aprendizagem. Isso não significa que nos grupos não tenham ocorrido conflitos, uma vez que os conflitos são inerentes às relações humanas. Tal como considera Silva (2010) enxergamos os conflitos como oportunidade de aprendizagem.

Na autoavaliação no *Flipgrid* inserimos as seguintes questões: O que achou da participação do seu grupo? Teve conflitos? Seus colegas comprometeram-se com todas as etapas do trabalho? Para as quais selecionamos algumas respostas:

“No começo o que eu achei mais difícil foi a interação do grupo em si, porque eu tinha ideias e os outros integrantes do meu grupo tinham outras, só que no final a gente acabou encontrando um meio termo pra conseguir fazer a atividade.” Daisy  
“O mais difícil pra mim foi concordar em tudo do que o grupo pedia” Joana  
“Eu podia ter trabalhado melhor com um colega, [...] é que assim, tem que ter os colegas certos para fazer o projeto. Eu não fiquei com um grupo que eu gostaria, mas ao final a gente trabalhou bem.” Fábio

É possível notar que os alunos exercitaram as capacidades de negociação e aceitação. Avaliamos que a nossa intervenção como professores favoreceu a resolução dos conflitos. Em alguns momentos do projeto, foi necessário dar uma pausa nas atividades programadas para discutir conteúdos atitudinais que fortalecessem a criação de vínculos. O vínculo é uma relação afetiva que carrega essa generosidade de acolher o outro mesmo que se pense que ele esteja errado. A interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa

quase infinitamente a aprendizagem.

### *Dimensão produtiva: o processo da escrita*

“O mais legal, na minha opinião, foi descobrir o processo de escrever uma notícia.”  
Bárbara

A escrita da notícia foi um processo. Cada etapa exigiu que os alunos se debruçassem em seus textos. Todos escreveram várias versões da mesma notícia, o que demandou tempo e esforço. Esta atividade também mobilizou aprendizagem.

“O que eu tive mais dificuldade foi escrever a notícia. As ideias, eu tinha ideias, mas escrever, arrumar as palavras não era para mim. Sobre essas coisas de palavras eu não sou muito boa. Acho que eu não levo jeito, mas acho que eu consegui dar ideias. Enfim, acho que o que mais senti dificuldade foi escrever a notícia em si, com as palavras formais, essas coisas.” Priscila

“O que eu senti mais dificuldade foi de escrever a notícia, revisar direitinho, de reunir as informações.” Bárbara

“A parte mais difícil foi escrever, por que às vezes eu não sabia encontrar as informações e outras vezes, quando a gente encontrava não sabia como colocar isso na notícia” Valentim

“Foi na hora de escrever a notícia, foi bem difícil.” Ricardo

“O que eu tive mais dificuldade foi realizar a notícia porque primeiramente a gente não tinha elaborado. Só a entrevista de informação, então foi meio difícil para a gente conseguir todas as informações juntas e elaborar o texto, mas a gente acabou conseguindo.” Sara

Escrever não é uma tarefa fácil e os depoimentos dos alunos evidenciam isso. Não se tratava apenas de escrever um relato de um episódio escolar, era preciso que os alunos descobrissem uma forma de dizer que tivesse correspondência e fosse adequada ao gênero textual proposto. Assim, a escrita da notícia possibilitou movimentos reflexivos genuínos a partir do contar, recontar, do pensar, do escrever e reescrever suas próprias ideias. Reconhecer-se autor, ser ouvido com respeito estimulou novas escritas.

Por estarmos nos apoiando na abordagem dos multiletramentos, sabíamos que o produto final do projeto - a notícia - não poderia ser tratada como um objeto escolar. Não queríamos que os alunos escrevessem notícias apenas para serem lidas por nós, professores, com intuito de corrigir e dar uma nota. Queríamos que o texto mantivesse suas características de objeto sociocultural real (ROJO, 2013). Assim, era necessário que os alunos tivessem em mente, desde o princípio, que seus textos iam ser publicados e lidos por diferentes pessoas, tal como uma notícia real. O depoimento da aluna Amanda sintetiza o que os alunos perceberam desse

movimento didático: “O que foi mais legal para mim foi escrever notícia porque é muito louco você pensar que a gente estava escrevendo realmente uma notícia. Não era uma notícia assim de brincadeira. Era realmente uma notícia!”.

O suporte para publicação da notícia foi a ferramenta *Google sites*, que, de forma intencional, foi escolhida visando à educação midiática no eixo da fluência digital, permitindo que os alunos desenvolvessem a habilidade de criação de um ambiente virtual a partir de um gerenciador de conteúdo padrão. Ainda, foi possibilitada a autoexpressão no eixo da escrita em meios digitais, evidenciando a produção de textos multimodais.

Além dos aspectos textuais do gênero notícia, foi preciso compreender aspectos estruturais do gênero midiático em questão, o jornalismo digital, extrapolando a comunicação textual-verbal para outros formatos, dando visibilidade a escolhas criativas e estéticas que privilegiavam a construção de sentido pelas múltiplas linguagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática relatada neste artigo partiu de uma intencionalidade: transformar o conhecimento do estudante. Para isso, levamos o contexto sócio-histórico-cultural para dentro da sala de aula de forma que eles vivenciassem experiências a partir do conhecido para o desconhecido, que buscassem conceitualizar novas situações, analisar criticamente e ressignificar sua aprendizagem.

Ao analisarmos nossa prática, por meio da escrita deste texto, partimos de uma pergunta: como as práticas de multiletramentos, em um projeto interdisciplinar, podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem? Ao sistematizar o que fizemos, nos colocamos no papel de professores pesquisadores da própria prática (ANDRÉ, 2016). A reflexão crítica que fizemos de nossa ação nos permitiu perceber acertos e desacertos.

Desse modo, o trabalho com a notícia mediado pelas TDICs, sobretudo, no contexto remoto, permitiu aos alunos explorarem outras realidades. A dinamicidade com que se trabalhou a entrevista, por exemplo, fez com que os alunos acessassem diversos especialistas como médicos, biólogos, psicólogos, atletas ou ainda depoentes que vivenciaram realidades completamente distintas das deles, como os usuários do transporte público. Tudo isso se deu, por meio dos recursos de videochamada. Portanto, trabalhar esse projeto no contexto de ensino remoto emergencial foi desafiador, mas também um grande acerto para a obtenção dos objetivos propostos, uma vez que os alunos, de fato, tiveram a oportunidade de refletir sobre os dados levantados, pois ainda que o objetivo fosse a lapidação desses dados para a inserção

na notícia, isso não foi possível sem um trabalho reflexivo sobre realidades tão distintas, reflexão esta, em muitos momentos, construídas sem a mediação do professor, o que reforçou a percepção que tivemos de que criamos condições que favoreceram o engajamento estudantil e a construção colaborativa do conhecimento.

Escrever é difícil e isso não seria diferente para os nossos alunos. Escrever um gênero textual do qual não são íntimos, pois nossos alunos não eram leitores assíduos de notícia, foi um outro desafio. Contudo, ao propor a escrita de uma notícia dentro de um projeto em que o aluno pôde ressignificar os saberes das outras áreas, permitiu ao aluno atribuir outro sentido à produção escrita. Ao recuperar a fala de Amanda, na qual diz: “é muito louco você pensar que a gente estava escrevendo realmente uma notícia. Não era uma notícia assim de brincadeira. Era realmente uma notícia!” percebeu-se que propiciar momentos de escrita em que a produção não era apenas um objeto escolar despertou o engajamento dos alunos, uma responsabilidade maior também em entregar um produto de qualidade, mas sobretudo, percebemos em nossos alunos a satisfação e o orgulho que eles sentiram ao serem autores, e não apenas consumidores, de notícias.

Entre os desafios enfrentados, consideramos um desacerto o uso da plataforma de design gráfico *Canva*. Foi necessário dedicar várias aulas para instrumentalizar os alunos no uso da ferramenta, estes sentiram grande dificuldade em configurar os templates e ficaram muito ansiosos e frustrados de não dominar os recursos da plataforma, o que foi desgante para professores e alunos. Somente ao longo das aulas voltadas à etapa de publicação é que constatamos que cada grupo apresentava a notícia com layout diferente dos demais, o que descaracterizava nossa ideia de Portal de notícias que abrigaria todas as produções. Percebemos que a escolha do *Canva* não atendeu aos aspectos socio-culturais do gênero notícia e de seu suporte, o jornal. Assim, a mudança para o *Google Sites* foi redefinida durante o processo, o que impactou no nosso tempo didático.

Por fim, constatamos também que ao desenvolver os pressupostos da pedagogia de multiletramentos a partir de um projeto interdisciplinar e trabalhar a multimodalidade e as multimídias digitais em consonância com o “por quê”, “o quê” e o “como”, na perspectiva da prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada o ensino ganhou um contorno diferente e expandiu a aprendizagem dos estudantes, pois concluímos que nossa ação ofereceu o que Almeida (2018) preconiza:

Condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para a resolução de problemas, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (ALMEIDA, 2018, p. 10).

As tecnologias digitais e os gêneros midiáticos, tratados de forma crítica e intencional na prática

pedagógica, uma vez que é parte integrante da Pedagogia dos Multiletramentos, permitiu extrapolar abordagens tecnicistas e trazer para o ambiente educacional elementos da cultura digital. O objetivo de promover uma educação midiática é atingido de forma significativa e orgânica, pois configura o “como” agir no mundo enquanto cidadãos digitais. Ao produzirem suas notícias, tornaram-se cientes dos elementos que compõem a criação de diferentes textos, desenvolveram a habilidade de ler criticamente o mundo que os cerca e, principalmente, refletir sobre o papel social e a responsabilidade que possuem ao serem produtores de informação.

Reconhecemos que tudo isso foi favorecido pelo contexto formativo da escola, na qual se desenvolveu este projeto, pois segundo Imbernón (2010, p. 9) o contexto formativo da escola está associado ao da prática docente, a partir de uma realidade sociocultural. “O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Apresentação. In. BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRÉ, Marli. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. In. ANDRÉ, M. (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Prefácio. In. BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](https://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 16 de abr. 2021.

COLL, César. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

Dooley, Larry. M. **Case Study Research and Theory Building**. *Advances in Developing Human Resources* (4), 2002, p. 335-354



EDUCAMIDIA. **Habilidades da educação midiática**. 2019. Disponível em: <[www.educamidia.org.br](http://www.educamidia.org.br)>. Acesso em 21 de abril de 2021

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Maria Ilse R. **Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede**. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 32, n.2, maio/ago. 2006. Disponível em <<https://bts.senac.br/bts/article/view/319>>. Acesso em 16/04/2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020

LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria Cecília. C; MEANEY, Maria Cristina; SANTIAGO, Camila; CANUTO, Mauricio; SANTOS, Jessica. A. A. **Projeto Digit-m-ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos**. Revista Prolíngua. Volume 10 - Número 3, p. 2-17 - nov/dez de 2015.

LIBERALI, Fernanda. **O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue**. In.: MEGALE, Antonieta (org.). Desafios e práticas na educação bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

LIMA, Ana M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de Língua Portuguesa**, 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2013. p.46-59. Disponível em <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8234/1/2013\\_tese\\_amplima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8234/1/2013_tese_amplima.pdf)> Acesso em 15/02/21.

MORA, Francisco. **Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama**. Alianza Editorial, 2013.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In. BACICH, L; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

RABELLO, Cíntia R. L.; HAGUENAUER, Cristina. **Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Cibercultura**. Revista EducaOnline. Volume 8 - N o 3 – Setembro/Dezembro de 2014. (80-105). Disponível em



<[https://www.researchgate.net/publication/277692473\\_Tecnologias\\_Novos\\_Letramentos\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_parana\\_Cibercultura](https://www.researchgate.net/publication/277692473_Tecnologias_Novos_Letramentos_e_Formacao_de_Professores_parana_Cibercultura)> Acesso em 04/08/2021.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Jeanny M. S. **O ethos do professor como agente de mudanças de situações de conflito em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

VALENTE, José A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In. BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.