

“EU APRENDI A LER NO GOOGLE”: um relato sobre o uso de rotações por estação no ciclo de alfabetização

Nara Meurely Moraes Ferreira¹

Elaine Vieira de Almeida²

Eixo temático: Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens;

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de com vistas a refletir sobre o trabalho com os multiletramentos no ciclo de alfabetização. O período ao qual nos reportamos neste texto refere-se ao mês de junho de 2019, quando convivemos com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 21 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza - CE. Baseamos nossas observações em pressupostos teóricos sobre letramento trazido por Soares (2005), e recorreremos ainda, aos estudos sobre os multiletramentos com Rojo (2012;2015). Concluímos que a experiência relatada permitiu que as crianças interagissem com a língua de maneira autônoma e não hierárquica, com base nos multiletramentos, assim como acontece socialmente, proporcionando reflexões acerca da língua enquanto interação e objeto de conhecimento.

Palavras-chaves: multiletramentos; linguagens; rotação por estações.

Introdução

Estamos inseridos em um contexto vivencial de rapidez de informações e ampliação das possibilidades de visão de mundo por parte dos indivíduos. Em contrapartida, observa-se cada vez mais a necessidade de busca pelo olhar local e resgate de memórias, bem como, pela solidez na construção da identidade de um povo, abrindo espaço para a diversidade cultural nos espaços escolares. Nossos estudantes também se encontram inseridos nessa nova dinâmica de geração

¹Especialização em Psicomotricidade Relacional (FACEL). Professora da Educação Básica do município de Fortaleza. Contato: nara.moraes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

²Doutoranda em Educação pela UFC. Professora da Educação Básica do município de Fortaleza. Contato: elainevieira231@gmail.com

tecnológica, recebem estímulos e informações o tempo inteiro, se sentem muitas vezes cidadãos do mundo, e são, continuamente, desafiados dentro de uma rede de comunicação dinâmica e com muitos contextos culturais.

Navegar na *web*, através de dispositivos que cabem na palma da mão, como os popularizados *smartphones*, impulsiona as formas de comunicação e disseminação de informações, impactando diretamente nas práticas sociais de leitura e escrita. Ler e produzir textos em ambientes virtuais, considerando as mais diversas linguagens, tem se tornado algo cotidiano. Neste contexto, enquanto sociedade, temos buscado nos familiarizar com os movimentos solicitados pelos textos multimodais. As práticas de leitura e escrita com uso de ferramentas tecnológicas atravessam cada vez mais o cotidiano de muitas crianças e jovens, ainda em idade de escolarização, através de postagens na internet, uso de aplicativos de mensagens, assim como, produção e audiência de vídeos e *podcasts*, por exemplo. Como temos lidado com a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades advindas dessas práticas sociais? Como a escola tem respondido às aparentes demandas sociais de aprendizagens fornecidas pelo uso destas tecnologias?

Em busca dessas respostas, a escola, instituição socialmente responsável pela sistematização, produção e disseminação do conhecimento, tem buscado se aproximar das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, do ensino do letramento. Em paralelo a esta busca, percebemos o impacto das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDICS) no desenvolvimento de ações pedagógicas. Esta sincronidade de eventos observados no ensino atual é pontuada por Rojo (2015, p. 115), ao lembrarem que “[...] faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, tinta e papel”. Aprender a ler e escrever, para além do papel, e ainda considerando a diversidade cultural e a diversidade de linguagens (ROJO; MOURA, 2012) tornou-se algo essencial para a aproximação entre o que se aprende na escola e o que necessitamos realizar socialmente.

Neste caminho, as novas TDICs adentram as salas de aula e trazem consigo gêneros textuais emergentes dos ambientes digitais. Com isso, observamos que as crianças em fase de alfabetização também trazem consigo a inserção da cultura digital no contato com o texto impresso. Fazendo com que os textos multimodais, que combinam imagens e texto impresso, característicos da hipermodernidade (ROJO,

2015), também ganhem um importante espaço nas escolhas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, com base nos multiletramentos.

Neste contexto de dinamismo social e comunicativo, considerando as novas demandas relacionadas aos gêneros emergentes da cultura digital, torna-se latente questionar: qual o espaço dedicado aos multiletramentos no ciclo de alfabetização? Como os professores têm lidado com a interface entre os textos multimodais e o processo de apropriação do sistema de escrita? Como as crianças se relacionam com a multimodalidade nesta fase de escolarização? Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência de uma professora alfabetizadora da rede municipal de ensino, tendo em vista refletir sobre o trabalho com os multiletramentos no ciclo de alfabetização.

(Multi) Letramento (s): a construção de conceitos em diálogo com as práticas sociais

Numa sociedade dinâmica e marcada pela velocidade da propagação de informações, novas demandas relacionadas à leitura e à escrita emergem e impulsionam atitudes dos indivíduos e grupos sociais. A partir destes movimentos surgem termos necessários para explicar atitudes que vão além do simples “saber ler e escrever”. Neste contexto, tem se exigido dos indivíduos o uso social da língua de uma maneira abrangente, inserido nos contextos sociais de forma a atender e facilitar as práticas comunicativas. Soares (2005, p. 29) menciona que “Já não se quer apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que também saibam fazer uso dela [...], transformando assim seu estado ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.”. Neste sentido, ao considerarmos aquele que se apropria do sistema de escrita e a utiliza para inserir-se nas práticas comunicativas modificando, por vezes, sua condição social, tornando-se sujeito ativo no contexto individual e comunitário, estamos nos referindo ao que Soares (2005) aponta como letramento.

Considerando a abrangência do termo, inclusive como parte de um debate histórico, entender o conceito letramento como práticas de leitura e de escrita capazes de mudar a condição do indivíduo e por consequência, bem como interferir diretamente no grupo o qual faz parte, nos leva a refletir sobre as várias dimensões sociais a serem atingidas por este processo. Estudos apontam a possibilidade de

identificarmos os processos de letramento para além dos espaços escolares, sendo possível apontá-los como legitimadores de práticas e estratificações sociais, por exemplo.

Considerando esse contexto de multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades, Rojo e Moura (2012) lançam, para o debate, o conceito de multiletramentos. Para os pesquisadores desta temática, considerando-os em sua pluralidade, apreciar a multiplicidade das culturas e das linguagens é uma tarefa urgente e emergente do contexto da escola, ou seja, se faz necessário pensar sobre uma pedagogia dos multiletramentos. Para Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos [...] de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ibid, p.13).

A pesquisadora ainda cita que os textos que compõem essa diversidade apresentam três características marcantes. A primeira delas é a interatividade, na qual os textos em ambientes digitais, por exemplo, possibilitam, em alguns casos, o caráter colaborativo, além da participação ativa do leitor em suas formas de comunicação. A segunda característica, segundo Rojo e Moura (2012), é que esses textos possibilitam a transgressão das relações de poder estabelecidas. O hibridismo e as “misturas” das várias linguagens em um mesmo texto são apontadas como uma terceira característica observada em um contexto de multiletramentos.

Diante disso, e com a presença das tecnologias digitais em nossa cultura, outras formas de comunicação emergem de nosso cotidiano, com uma variedade de habilidades que precisam ser desenvolvidas. A escola, instituição responsável pelo ensino da língua materna, se encontra na necessidade de abrir espaço para os suportes interativos, propiciando para o ciclo de alfabetização, por exemplo, a leitura de imagens, a navegação na *web*, as animações e vários outros recursos midiáticos que expandem e difundem este tipo de linguagem (LORENZI; PÁDUA, 2012).

Os multiletramentos e as crianças em processo de alfabetização: uma experiência de ensino.

O período ao qual nos reportamos neste texto refere-se ao mês de junho de

2019, quando convivemos com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 21 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza - CE. Nessa turma, as crianças eram constantemente estimuladas a fazerem o uso da linguagem escrita em sala de aula. Dentre as várias ações desempenhadas pela professora, o projeto intitulado “Brinquedos e brincadeiras” surgiu a partir da observação da docente quanto ao que as crianças demonstravam interesse emergente em falar sobre seus brinquedos e brincadeiras do cotidiano. A educadora observou, também, que algumas dessas conversas convergiam para o uso desses instrumentos em ambientes digitais, através de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. O projeto teve como objetivo, portanto, (re)significar as práticas de leitura e escrita de textos impressos e digitais, considerando as diversas linguagens utilizadas socialmente, assim como o repertório cultural das crianças.

O trabalho foi planejado e desenvolvido pela professora regente, que aqui a chamaremos de Diana⁴, e aconteceu de maneira interdisciplinar, considerando conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Informática e História. Este envolveu, prioritariamente, a leitura e a produção escrita de gêneros textuais, tais como o poema, cantigas, gráficos, listas e textos informativos. Nesse contexto, Diana trabalhou com outros elementos como a oralidade, o uso da leitura e da escrita, além de noções de tratamento da informação e conjuntos. É importante ressaltar que a professora fez uso desses gêneros com as crianças, percorrendo suportes físicos e digitais, conforme visualizaremos a seguir.

Durante as quatro semanas em que a professora desenvolveu as atividades, fizemos registros através de áudios, vídeos e fotografias, a partir do consentimento da docente e das famílias das crianças envolvidas. Identificamos que a professora elaborou o projeto a partir da necessidade de avançar com o processo de alfabetização e letramento das crianças, em consonância com as constantes verbalizações das crianças sobre o uso de páginas da internet como o Google e o Youtube.

A exemplo desse interesse, citamos a fala de Josué³ para um outro colega da turma: “*Eu aprendi a ler no Google*”. A fala que soou engraçada para a professora,

³ Nome fictício

logo em seguida geraria algumas observações acerca das várias linguagens presentes nesse contexto de alfabetização. Josué ainda não havia se apropriado do sistema de escrita, mas navegava na rede com muita propriedade. Fazia leitura de ícones e realizava tarefas naqueles ambientes virtuais com bastante autonomia. Inferimos que, ao se referir sobre ser “alfabetizado pelo Google”, o estudante parecia se referir à autonomia e às possibilidades não hierárquicas de interação com a língua, proporcionadas pelo ambiente digital, através dos multiletramentos.

A turma, segundo relato da professora, apresentava níveis de escrita e leitura diversos, e que, por isso, ela buscava planejar visando a heterogeneidade dos discentes. Observamos que as crianças desempenharam um papel de autoria desde as ações iniciais do projeto, fazendo escolhas, elaborando estratégias e buscando resolver os desafios aparentes de forma dialógica. Tal constatação nos ajuda a observar três características importantes dos multiletramentos na sala da professora Diana: a interação, a transgressão das relações de poder e o hibridismo. As crianças estavam em um papel colaborativo na maioria das propostas feitas, transgredindo, em algumas situações, as relações de poder estabelecidas (ROJO; MOURA, 2012).

À exemplo disso, a professora iniciou as atividades do projeto conversando sobre brincadeiras antigas, a partir da leitura do texto “Brincadeiras esquecidas”, presente no material didático das crianças. Assim sendo, as crianças desenharam seu brinquedo favorito e, à medida que finalizaram, colocaram em um cartaz exposto na sala.

Neste momento, além da observação em relação as possíveis linguagens presentes para representar suas escolhas, as crianças ainda registraram, espontaneamente, a escrita dos nomes dos objetos. Além disso, observaram as escritas dos colegas e trocaram informações acerca das hipóteses de escrita, lançando mão da possibilidade de retomar escritas convencionais como suporte.

Figura 1- Desenhos e registros escritos dos brinquedos



Depois de realizarem uma leitura global sobre o brinquedo predileto, Diana pediu que as crianças agrupassem os brinquedos que faziam parte do mesmo campo semântico, abrindo espaço para a criação de coleções. Além disso, as crianças quantificaram os brinquedos, fazendo considerações sobre aqueles que seriam apontados como os preferidos da turma. Após algumas hipóteses levantadas, a professora propôs que eles transformassem aquelas informações em um gráfico de barras pois, assim, ficaria mais fácil de descobrir qual seria o objeto eleito pela turma. Para isso, ela distribuiu um quadrinho de papel e explicou que ele representaria um voto. Também foi explicado que, de acordo com os apontamentos feitos na atividade anterior, os brinquedos que poderiam ser votados no gráfico seriam: *boneca, bola, casinha, carrinho e tabuleiro*.

Figura 2 - Agrupamentos e gráficos de barras



Assim como apontam Lorenzi e Pádua (2012), observamos nessa proposição de atividade, o entendimento por parte da docente de que a “formação do leitor

proficiente precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e multiplicidade de sua significação” (ibid, p.39).

Rotação por estações: desafios, colaboração e aprendizagem ativa

De posse dos brinquedos e brincadeiras prediletos da turma, a professora convidou as crianças para participarem de uma atividade com base na metodologia rotação por estações⁴. Ela explicou que as crianças se organizariam em grupos e teriam de realizar várias atividades conforme os desafios propostos. Neste modelo proposto, cada estação seria representada por uma cor e as crianças teriam um tempo para resolverem o problema proposto.

Figura 3 - Rotação por estações



Durante a divisão dos grupos, a professora foi anotando os nomes sugeridos para compor as equipes, realizando algumas mediações para que a heterogeneidade dos níveis de leitura e escrita fosse contemplada. Isso se fez necessário, por considerar os desafios propostos em cada uma das quatro estações, nas quais havia atividades de leitura e produção de textos relacionados ao tema “brinquedos e brincadeiras”.

⁴ Ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos, os estudantes se dividem em grupos e alternam entre estações. Essa rotação ocorre dentro de uma sala de aula ou de um conjunto de salas de aula.

Na primeira estação, as crianças localizaram informações explícitas em um texto de curiosidades sobre brinquedos antigos. É importante salientar que o texto fazia parte do material didático das crianças e que já havia sido explorado em sala de aula. Crianças leitoras auxiliaram seus pares que ainda estavam em processo de alfabetização, e trocavam informações sobre as hipóteses de respostas aos questionamentos da estação azul. A presença da professora mediando as elaborações feitas pelas crianças potencializou as observações sobre a apropriação das suas habilidades de leitura.

Figura 4 - Estação azul - Localização de informações no texto



Na estação seguinte, representada pela cor vermelha, as crianças tinham de montar nomes de brinquedos diversos utilizando letras móveis. Destacamos que as palavras já faziam parte do repertório da turma, pois foram retiradas das listas elaboradas pelas crianças nos dias anteriores. Além disso, segundo a professora, essa estação tinha como objetivo provocar as crianças que ainda estavam na fase inicial de apropriação dos princípios do sistema de escrita, abordando o conhecimento de letras, consciência fonológica e o desenvolvimento psicogenético.

Figura 5 - Estação vermelha: formação de palavras com letras móveis



Dando continuidade ao circuito, na estação verde, as crianças organizaram o texto “Brincadeiras esquecidas”, que estava fora de ordem. Nesta seção, os alunos consideraram, de forma coletiva, aspectos estruturais do texto, como localização do título, ordem das estrofes, e organização da imagem na composição do texto. Além das habilidades relacionadas à fluência leitora, foi apontado, como objetivo desta atividade, a identificação do gênero poema, considerando a formatação e diagramação específica, conforme apontam habilidades do ciclo de alfabetização presentes no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2019).

Figura 6 - Estação 3: Organização do texto fatiado



Como quarto e último desafio, na estação amarela, as crianças escolheram uma gravura de um brinquedo e escreveram um pequeno texto digital em um programa de edição. Algumas crianças descreveram o brinquedo, outras escreveram

um texto narrativo a partir da escolha, e parte delas registrou palavras relacionadas ao objeto escolhido. Nesta estação, composta por quatro equipamentos, as crianças se distribuíram para a produção de forma colaborativa.

Figura 7 - Estação Amarela: escrita de texto digital



Considerações finais

Concluimos que a experiência relatada permitiu que as crianças interagissem com a língua de maneira autônoma e não hierárquica, com base nos multiletramentos, assim como acontece socialmente. Essas ações consideraram um importante elemento das práticas comunicativas: a relação com os textos multimodais. Essa prática demonstrou ainda, a coexistência entre as práticas de letramento e de alfabetização, que através de atividades planejadas com intencionalidade, proporcionaram reflexões acerca da língua enquanto interação e objeto de conhecimento.

Referências

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019. ISBN 978-85-8171-249-9

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blogs em anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido em um clássico infantil. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.