

**AUTORES
CONVIDADOS**



ALFABETIZAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS: A CONSTITUIÇÃO DE MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Backes

Érica Cecília Noronha da Boit

Kátia Renata Quinteiro Juliano

Resumo: Neste capítulo refletimos sobre como se constituem os multiletramentos, no contexto da educação básica (espaço), atravessado pela contemporaneidade (tempo). Assim, sublinhamos os desafios do processo de alfabetização na contemporaneidade, mediados por tecnologias analógicas e digitais, para entendermos os letramentos que se desdobram em multiletramentos. Para tanto, o objetivo é compreender os multiletramentos constituídos no contexto da educação básica (espaço), atravessados pela contemporaneidade (tempo). A partir de diferentes pesquisas, produzimos dados empíricos, submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), para discutir sobre as práticas pedagógicas a partir de tecnologias no processo de alfabetização; os letramentos dos estudantes na participação dessas práticas pedagógicas; a identificação dos multiletramentos, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Multiletramentos, Alfabetização, Tecnologia, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, o processo de alfabetização, sempre esteve nas pautas de discussões de pesquisadores da educação e de professores da educação básica. As discussões sobre o ensino da linguagem foram atravessadas pelos tensionamentos provenientes do espaço de aprendizagem e vivenciados ao longo do tempo, marcado pela tecnologia na contemporaneidade. Assim, temáticas sobre analfabetismo, retenção e repetência, metodologias e a presença de tecnologias, sempre estiveram presentes.

Desde a Independência do Brasil acompanhamos o analfabetismo no país, indicando algumas ações educacionais, sociais e políticas para erradicar um problema ainda persistente nos dias atuais e já superado por alguns países da América Latina, conforme Braga e Mazzeu (2017). A partir do Período Imperial os olhares se direcionaram para a educação de adultos com a Carta Magna (BRASIL, 1824). O Artigo 179, Parágrafo XXXII, garante que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, texto digital). Porém, a concepção de cidadania deste período era perversamente limitada, uma vez que mulheres e escravos (aqui a perversidade já era extrema) não gozavam deste direito. A preocupação política nesse momento estava voltada para o fortalecimento do eleitorado e para a preparação de uma mão-de-obra eficaz aos novos tempos de urbanização e industrialização. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) inicia atrelada aos interesses econômicos e políticos da elite. No final do Período Imperial foram criadas, em quase todas as províncias brasileiras, “escolas noturnas” destinadas aos adultos que faziam parte da nova conjuntura econômica. Segundo Paiva (2015), em 1876 havia 117 escolas para adultos, evidenciando a intenção da educação para a qualificação de mão-de-obra. Com a Lei Saraiva (BRASIL, 1881), os eleitores precisavam saber ler e escrever, houve a difusão das escolas noturnas e a marginalização dos analfabetos.

No final do século XX, uma das ações mais significativas para a Educação foi a legitimação da EJA, configurando-se como uma modalidade da Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/96 (BRASIL, 1996). O conceito de modalidade ou “modos” de ensinar e aprender caracteriza a EJA na perspectiva do tensionamento de diferentes saberes. Contudo, essa modalidade é marginalizada pela sociedade, que relaciona a mesma com o aligeiramento da certificação para atender as exigências de acordos internacionais, sem maiores preocupações com os processos de ensino e aprendizagem.

Ferreiro (1993) anunciou alguns resultados referentes ao Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, construído em 1979, pouco significativos para a meta de “Conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos”. (p.11). Conforme Neves et al. (1998), ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática das escolas públicas, que ainda se encontram sem bibliotecas, infraestrutura e equipamentos tecnológicos, estendida a quase toda população.

Os índices alarmantes de retenção e repetência, apontados por Ferreiro (1993), resultaram em algumas medidas ao longo desses 30 anos como: promoção automática, ampliação dos serviços especializados de apoio e a implementação de alguns recursos, políticas e programas pontuais. No entanto, essa precariedade ainda é observada nos índices atuais. Em 2019, 1,4 mi-

lhão de crianças, entre 6 e 7 anos, não sabiam ler e escrever. Após o contexto pandêmico, em 2021, houve aumento de 66,3%, atingindo o índice de 2,4 milhões de crianças, entre 6 e 7 anos, que não sabiam ler e escrever, conforme o relatório TODOS PELA EDUCAÇÃO (BRASIL, 2021). Nesse contexto complexo, emerge a pergunta “Como se constituem os multiletramentos, no contexto da educação básica (espaço), atravessado pela contemporaneidade (tempo)?”

Para a discussão, o capítulo está organizado em cinco momentos que se articulam e promovem reflexões sobre as práticas pedagógicas envolvendo os conceitos de alfabetização, letramentos e multiletramentos, em diferentes níveis e modalidades de ensino. No primeiro momento, apresentamos uma discussão sobre a educação na contemporaneidade e a necessidade de uma alfabetização em contexto de letramentos na coexistência de tecnologias analógicas e digitais.

No segundo momento, trazemos o percurso metodológico para a reflexão por meio do projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a Nível Internacional”, inserido no contexto da linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e nos Grupos de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/ CNPq e Rede Geres UNICAP/CNPq. Além do grupo LeA Paul Émile Victor, vinculado ao Laboratório de Pesquisa: Sciences, Sociétés, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP), na Université Claude Bernard Lyon 1 - França.

No terceiro momento, propomos a reflexão sobre práticas pedagógicas realizadas na alfabetização e pós-alfabetização, apresentando possibilidades de interação entre os educandos e as educandas, a partir de diferentes letramentos e multiletramentos, com atividades que promovem os letramentos, a cooperação e a autoria dos educandos e educandas.

No quarto momento, abordamos a realidade da EJA no imbricamento entre o processo de alfabetização, letramentos e vivências para a leitura de mundo de cada educando e educanda. Nas práticas pedagógicas evidenciamos a coexistência das tecnologias analógicas e digitais e o processo de autoria e co-autoria na construção dos diferentes letramentos.

No quinto momento, concluímos o capítulo refletindo sobre as práticas pedagógicas, os desafios ainda presentes no processo de alfabetização, letramentos e multiletramentos, bem como a coexistência entre as tecnologias analógicas e digitais, na reconstrução da educação para a contemporaneidade.

1. EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS

A alfabetização continua provocando discussões que ainda se mantêm atualizadas, principalmente por ser considerada uma necessidade básica para a aprendizagem e pelo seu caráter interdisciplinar. Ler e escrever é um compromisso de/para todas as áreas de conhecimentos, segundo Neves et al. (1998, p. 11):

Mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional de muitos textos, nas muitas áreas que compõem o cotidiano da escola, os exercícios de leitura e de escrita devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar novas informações, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo.

A alfabetização é um objeto de conhecimento que emerge do contexto social para a promoção de homens e mulheres nesse contexto. Esse objeto de conhecimento é construído no processo que consiste na interação da criança (ou adulto) com a escrita, em que descobre que escrever é registrar sons (fonemas) com letras (grafemas) e não coisas. Alfabetizar é um “[...] processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem” (SOARES, 2003, p.18). Então, há a compreensão de que a palavra é a abstração do significado do objeto ou da mensagem.

A partir daí, os educandos e educandas exploram as letras e suas combinações em uma tentativa de escrita, conforme as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Logo, encontram-se no processo de apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. A alfabetização se constitui como um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. Para Soares (2003, p.19) “Assim podemos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações”.

O processo de alfabetização tem uma dimensão cognitiva articulada com a dimensão social e precisa ser desenvolvido por meio de metodologias congruentes com essa compreensão. As tendências sociolinguísticas, linguísticas e da psicologia cognitiva sobre o processo de alfabetização, necessariamente, destacam o caráter social, em que “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1982, p.12). Estamos imersos, cotidianamente, na linguagem a partir de artefatos³ analógicos e digitais, que nos remetem a leitura e escrita desses/nesses múltiplos objetos sociais que expressam as múltiplas realidades.

Em 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) decretou estado de pandemia no mundo, expressando medidas fundamentais para o combate à doença denominada COVID 19, entre elas: higienização das mãos; uso de máscaras; distanciamento físico. Com a iminência de uma pandemia mundial, o Ministério da Educação, com base nas orientações da OMS,

³As tecnologias são entendidas como artefatos para Backes (2011) e Carneiro e Backes (2020), assim os artefatos são portadores de múltiplos significados, atribuídos pelos usuários no seu cotidiano e compartilhados com o outro, em diferentes contextos sociais. Logo, as tecnologias não são compreendidas como simples ferramentas para executar melhor uma atividade.

publicou a portaria Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020), originando o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, as instituições educacionais, em todas as instâncias e níveis, reiniciaram suas atividades letivas com aulas por meios tecnológicos digitais de informação e comunicação e com o desafio de adaptar os processos de ensinar e de aprender.

A necessidade de distanciamento físico, bem como a necessidade de manter o contato social, para Santos et al. (2021), fez emergir problemáticas que antes eram amenizadas pelo encontro presencial nas escolas, mesmo que precário. As problemáticas envolveram desde acesso a tecnologias digitais (TD) e conexão, até os letramentos (comunicação, expressão, digital...) de educandos, educandas, educadores e educadoras. Conforme Backes et al. (2022) houve a necessidade de reinventar a educação a partir das condições sanitárias e de vulnerabilidades, alterando a natureza das interações e reconfigurando o espaço de aprendizagem, para a superação dos novos desafios.

Novos tensionamentos emergem em relação às TD, enquanto espaço para manter o contato social e continuar os processos de ensinar e de aprender nas instituições educacionais. Questões como acesso à TD e à conexão, letramento digital (de educandos e de educadores) e práticas pedagógicas congruentes com a realidade foram rapidamente disseminadas na educação.

Além disso, esses aparatos dinamizam a ação do professor e facilitam a interação entre os alunos, permitindo-lhes o acesso a uma grande quantidade de conteúdos, necessários para a interação em diversas agências sociais cotidianas. Também, oportunizam, a partir da convergência tecnológica e textual, o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras e colaborativas. (ANACLETO et al., 2020, p. 7)

Na articulação entre o conhecimento, prática social e experiência/vivência é que a educação, dinâmica e complexa, participa da vida cotidiana de homens e mulheres, mediada pela cultura escrita, cultura digital e cultura oral. Assim, as práticas pedagógicas propiciam novas aprendizagens para agir criticamente nas demandas que se apresentam. A pedagogia da emancipação (FREIRE, 2021) tensiona as práticas pedagógicas que utilizam, simplesmente, as tecnologias, sem nenhuma ou pouca mediação por parte das escolas e dos educadores e educadoras, expondo crianças, jovens e adultos a todo tipo de violência e alienação.

Repensar o processo de ensino e de aprendizagem é compromisso de educadores e educadoras por meio de práticas pedagógicas para “provocar para a conscientização e empoderar os seres humanos para que tenham autonomia na busca da transformação” (BACKES; SCHLEMMER, 2014, p. 60). As autoras vão além e trazem a necessidade de uma Educação Emancipadora e Cidadã, ressaltando a importância da autoria dos homens e mulheres nos diversos espaços ocupados e das relações e articulações com o outro em congruência com a realidade, para desenvolver a capacidade de transformação, a partir de diferentes níveis de conscientização.

Assim, a partir da Educação Emancipadora e Cidadã, legitimamos os educandos e as educandas ao contemplar os letramentos construídos ao longo de suas histórias. Para Kleiman (2005), os conceitos de letramentos compreendem os usos da língua escrita, não somente na escola, mas em todo lugar. A escrita está em todas as partes, isto é, faz parte da paisagem cotidiana. O processo de alfabetização implica em práticas de letramentos que envolvem múltiplas estratégias, diversos gêneros e diferentes tecnologias, já que vivemos em um mundo em constante transformação.

Para Silva (2011), educadores e educadoras, inspirados na concepção de letramento como prática social, entendem que os “iletrados⁴” são os homens e as mulheres a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, nas diferentes áreas do conhecimento. O(s) letramento(s) possibilita(m) as mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita e está(ão) intrinsecamente ligado(s) à alfabetização e ao ato de aprender a ler e escrever. Não basta alfabetizar, mas construir esse processo na perspectiva de letramento. Então, a educação se configura também no compartilhamento dos diferentes letramentos, ou seja, na configuração da educação podemos visualizar os multiletramentos.

As práticas multiletradas se originaram com “[...] as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 8). Nesse contexto complexo de diversidades, diferenças, inclusão e exclusão, desigualdades, precisamos promover práticas pedagógicas que visam a autoria, criatividade e multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos, quanto digitais ou impressos, que combinem “diversos modos semióticos - linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial” (DIAS, 2012, p. 12), e de agir de maneira crítica às diversidades e diferenças nos mais distintos contextos sociais.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A REFLEXÃO

O projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a Nível Internacional” está inserido no contexto da linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e nos Grupos de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/ CNPq e Rede Geres UNICAP/CNPq. Além do grupo LeA Paul Émile Victor, vinculado ao Laboratório de Pesquisa: Sciences, Sociétés, Historicité, Education, Pratiques (S2HEP), na Université Claude Bernard Lyon 1 - França. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e submetido à Plataforma Brasil sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307 e contemplado com financiamento do Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021 - Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica - PROEdu.

O projeto é natureza exploratória, pois “[...] a pesquisa intervém em espaços educacionais com o intuito de recontextualizar as ciências e a contação de histórias em uma perspectiva emergente e em situações do cotidiano na educação básica” (BACKES et al., 2021, p. 157). A metodologia de estudo de caso foi desenvolvida na construção de práticas pedagógicas recontextualizadoras, em reuniões de estudo envolvendo pesquisadores e professores da educação básica; e desenvolvida posteriormente com os estudantes desses professores, conforme Backes, Chitolina e Sciascia (2019). Para Yin (2001), o estudo de caso permite que a investigação realizada preserve as características holísticas e significativas dos acontecimen-

⁴ O próprio termo “iletrado” não é compatível com a ideia de letramento como um processo sócio-histórico de aquisição de leitura e escrita, já que estando inseridos em contextos de uso da linguagem, “as práticas sociais influenciam os indivíduos de uma sociedade” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5).

tos da vida real. Portanto, isso consubstancia-se numa investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esse projeto foi desdobrado em duas dissertações, vinculadas ao grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq: “A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso” (JULIANO, 2021) e “O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: resignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos. 2023” (BOIT, 2022). Cada uma com problema, objetivos e metodologias específicas, articuladas com a linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE. As pesquisas foram desenvolvidas em escolas das redes públicas de ensino, estaduais e municipais, de diferentes cidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

As pesquisas contemplaram tecnologias, analógicas e digitais, exploradas para a reflexão sobre o processo de alfabetização, letramentos e os multiletramentos. Nesse artigo, a configuração do espaço de aprendizagem ocorreu por meio:

Google Meet: Videochamadas com possibilidade de interação por chat, áudio e vídeo, bem como de compartilhamento de arquivos, sites e imagens. As videochamadas são online, sem necessidade de download do software, ou quando utilizadas em Tablets e smartphones, com instalação do aplicativo.

Google Apresentações: Super Quiz sobre bioma da Amazônia e o executável “As aventuras de Pierre e Marie”⁵, explorando hibridismo das linguagens, interatividade e literaturalização das ciências. Essas apresentações foram construções autorais das educadoras da Educação Básica, participantes das pesquisas e estão disponíveis gratuitamente.

GameBook (Tablets e smartphones): Mídia híbrida que apresenta história articulada com minigames, O GameBook “Guardiões da Floresta” foi construído pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais UFBA/CNPq e está disponível gratuitamente pelo Play Store.

Padlet: tecnologia online e de compartilhamento, representando um cartaz, quadro ou mural para inserção de ideias, mensagens, avisos, imagens ou como organizador de atividades e tarefas. Essa tecnologia é disponível gratuitamente⁶.

Os registros e observações produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), atravessados por 3 dimensões: Práticas pedagógicas a partir de tecnologias; Letramentos dos estudantes na participação; Identificação dos multiletramentos.

⁵ CONVIVÊNCIA e tecnologia digital na contemporaneidade. *As aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo*. Canoas; França: COTEDIC Unilasalle/CNPq, 2020. 65 slides. Disponível através do e-mail: cotedic.unilasalle@gmail.com

⁶ <https://pt-br.padlet.com>

3. ENSAIO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL: BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização abrange a maior parte das ações do planejamento docente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que para progredir aos demais anos e aprender sobre outras áreas de conhecimentos é necessário que os educandos e as educandas saibam ler, escrever e interpretar. O aprofundamento das experiências infantis com a língua oral e escrita é um processo desenvolvido entre educadores e educadoras, educandos e educandas e os objetos de conhecimento, inseridos num contexto. Para tanto, é preciso considerar que essas experiências precedem a escola, pois

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais (FERREIRO, 2011, p. 44).

Assim, o processo de alfabetização (aprendizagem do sistema alfabético) necessita estar articulado ao letramento (uso da escrita em práticas sociais) para que o estudante atribua sentido à ação cognitiva, de leituras e produções textuais em seu cotidiano, utilizando de práticas sociais para a leitura e escrita (SOARES, 2020).

Com o desenvolvimento e socialização das tecnologias digitais, as relações das crianças com os portadores de texto criaram outros significados, abrangendo textos compostos por hiper-mídias e hiperlinks de forma “multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades [...]” (SOARES, 2002, p. 150). No entanto, mesmo que os educandos e as educandas já possuem conhecimentos sobre a utilização e manuseio de artefatos digitais, como tablets e smartphones, seu uso ainda não está diretamente relacionado aos processos de ensinar e de aprender.

Assim, identificamos a necessidade de explorar a familiaridade que os estudantes possuem com esses artefatos tecnológicos digitais para o processo de alfabetização, por meio do GameBook Guardiões da Floresta com educandos e educandas do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Canoas. Optamos pelo 4º ano por identificar dificuldades significativas de leitura e escrita, assim como, por não serem mais considerados no bloco de alfabetização. Logo, não há muitas oportunidades para avançarem no seu processo de alfabetização.

Os educandos e as educandas, que se encontravam em diversos níveis de hipótese de escrita, foram organizados em duplas para potencializar o processo de interação. Portanto, contemplamos a aprendizagem entre pares, em que a colaboração emergiu entre aqueles que liam com autonomia e aqueles em processo de alfabetização. O GameBook envolve uma história de ficção-realista que contempla *minigames* para avançar nos capítulos. Os educandos e as educandas que ainda não conseguiam ler de forma autônoma participavam da leitura do colega a fim de compreender o desafio no momento do jogo, colocando em prática seus conhecimentos de raciocínio lógico, seriação, ordenação, correspondência termo a termo e memória.

Figura 1 - Estudantes explorando o Gamebook Guardiões da Floresta



Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

Ao iniciar a interação por meio do GameBook, evidenciamos o engajamento dos educandos e educandas, mesmo quando era o colega que realizava a ação, o educando acompanhava atentamente. Num primeiro momento, os educandos e as educandas não priorizaram a leitura da história e passavam rapidamente o texto para acessar o minigame, porém, como não conheciam a história, não sabiam o objetivo do jogo. Falas como “precisa ler de verdade”, “temos que voltar para o início”, “presta bem atenção na leitura para saber qual é o desafio da menina Lyu” eram expressas pelos educandos e educandas no desenvolvimento da atividade. Para Backes et al. (2021, p. 161):

A interatividade entre a narrativa, personagens e os jogadores/leitores amplia as possibilidades de aprendizagem, por meio da leitura e interpretação para a resolução de problemas, das múltiplas linguagens, de elementos da natureza desconhecidos e da criatividade na caracterização dos personagens.

Por meio da exploração do GameBook os educandos e educandas compreenderam a importância da leitura e interpretação no contexto social, além dos desafios de decifrar o código linguístico, relacionando os grafemas e fonemas para formar as palavras da história. Nas tentativas, os educandos compartilhavam seus conhecimentos a fim de realizar a atividade. Essa e outras tecnologias fazem parte, direta ou indiretamente, da realidade contemporânea.

Vídeo 1 - Exploração do GameBook Guardiões da Floresta



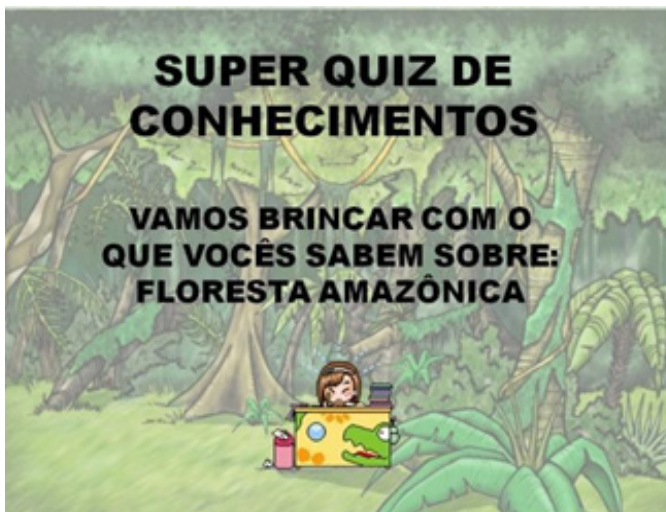
**CLIQUE NO QR CODE
PARA ACESSAR OU
APONTE A CÂMERA
DO CELULAR**

Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

No vídeo percebemos o ambiente dinâmico da sala de aula, muitas conversas atravessadas e a alegria com a experiência. As educandas registradas no vídeo realizam a leitura e a atividade do minigame num operar da ação com o outro, isto é, antecipando o pensar do outro para as suas ações. A leitura realizada foi interpretada pelas educandas que logo em seguida souberam jogar o minigame, além da familiarização com os comandos disponíveis na interface. Também podemos evidenciar as discussões sobre hipóteses, reflexões e outras possibilidades para as ações.

Nessa sequência de exploração do GameBook, também foi realizada atividade de escrita espontânea e autônoma dos estudantes, em momentos nos quais eles escreviam o que mais gostavam no jogo. Nesse momento também foi explorado o bioma Amazônia e ampliado para outros biomas: “E se o jogo acontecesse no bioma Pampa?”. Os estudantes, novamente em duplas e com a mediação da professora, pesquisaram algumas características do bioma local, fazendo anotações e explanando para os demais o que encontraram.

Figura 2 - Quiz sobre bioma da Amazônia



Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

O Super Quiz foi construído pela educadora, contemplando conhecimentos que os educandos e educandas já sabiam sobre a Floresta Amazônica, assim como conhecimentos novos, estabelecendo relação com o Bioma dos Pampas. Cada questão apresentava respostas múltiplas e cada resposta tinha um link para o *feedback*, que auxiliava a compreender melhor o conhecimento. Assim, não era apenas apresentado o certo ou errado, mas abordava informações que auxiliavam a compreender o porquê da resposta estava certa ou errada. Essa proposição e postura da educadora inspirou os estudantes na escrita criativa, com múltiplas linguagens e, principalmente, autoral.

O trabalho com o GameBook teria continuidade, porém, no ano de 2020, devido à pandemia, as escolas seguiram as orientações enviadas pelo Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que autorizava “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Desta forma, se instituiu o ERE, com aulas à distância para todos os anos do ensino fundamental.

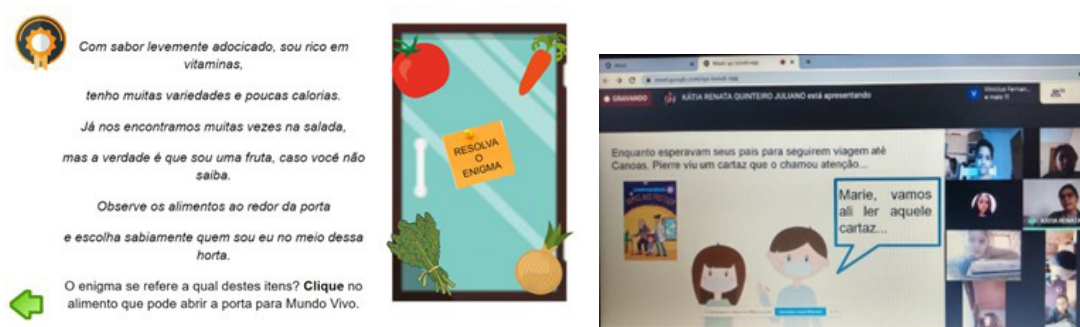
Com o distanciamento social, a alfabetização dos estudantes passou por mudanças e adaptações necessárias durante o ERE, como uso de aplicativos em dispositivos móveis⁷ e uso de conhecimentos das tecnologias digitais pelos docentes. Embora as tecnologias estejam presentes no cotidiano dos estudantes, inclusive em práticas pedagógicas, e nos encontremos inseridos na cultura digital, evidenciamos igualmente a precariedade do acesso à tecnologia e à conexão de internet, bem como a demanda de atualização dos conhecimentos tecnológicos dos professores. Além desse quadro paradoxal, somamos a situação tensa da ameaça constante de contaminação pelo vírus e a falta de interação diária entre professores e estudantes.

⁷ No município de Canoas foi utilizado prevalentemente WhatsApp, Google Meet

Nas escolas participantes da pesquisa foram organizados encontros síncronos, semanalmente, por meio do Google Meet, com um planejamento desenvolvido em conjunto com as educadoras. Nesses encontros eram explorados os conteúdos das disciplinas já trabalhadas, jogos e vídeos para tornar a aula mais dinâmica, agradável e relevante com o contexto no qual se estava vivenciando. No entanto, o grande desafio era promover ações que os recursos tecnológicos e de conexão dos educandos e educandas suportavam.

Foram construídas mídias pedagógicas no contexto do grupo de pesquisa COTEDIC UNILA-SALLE/CNPq, e pelas educadoras, que contemplavam várias áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências, conteúdos referentes à pandemia, como regras sanitárias de cuidados, protocolos de higienização entre outros. Os conhecimentos eram explorados por meio da literaturalização das ciências e do hibridismo das linguagens, potencializando a contação de histórias. Essas mídias foram criadas em um PowerPoint executável.

Figura 3 - Interfaces: Mídias Pedagógicas e Compartilhamento no Google Meet



Fonte: Arquivos do COTEDIC (2020).

Nesse cenário paradoxal, educadores e educadoras, precisam compreender que existem aspectos cognitivos, sociais e econômicos que atravessam o processo de alfabetização, na modalidade ERE. Assim, destacamos: a superação das desigualdades sociais, incluindo o acesso à tecnologia e à conexão; a manutenção do processo de comunicação e principalmente interação para a aprendizagem de educandos e educandas, contemplando ações de compartilhamento, colaboração e cooperação; a ampliação significativa da compreensão sobre a mediação pedagógica, antes contemplada pelos educadores e educadoras e atualmente compartilhada com a família que em alguns casos não tem o ensino fundamental completo; e a constituição de redes entre os profissionais da educação e pesquisadores. Entendemos que o processo de alfabetização e os letramentos dos educandos e das educandas são potencializados pelas práticas que tensionam esse cenário paradoxal e contemplam o contexto científico, por meio de outras áreas de conhecimento como ciências naturais, exatas e da terra.

4. ENSAIOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Na concepção freiriana, somos seres humanos inacabados, incompletos e passíveis de construir novas aprendizagens ao longo da vida. Compreendemos, então, a EJA como um campo frutífero para movimentos de reflexão e transformação. Nessa perspectiva, as práticas de convivência, dos diferentes tipos de leituras do mundo, os momentos de lazer e trocas de vivências entre familiares, amigos, colegas e professores e o reconhecimento do outro como um ser capaz de aprender e ensinar, favorecem espaços de autoria e co-autoria nas turmas da EJA.

Esses educandos e educandas, que trazem para as aulas suas bagagens culturais, familiares, profissionais são convidados a conhecerem e ampliarem canais de comunicação cada vez mais flexíveis, dinâmicos e conectados. Sabemos, porém, que o contexto brasileiro apresenta problemas de escrita e leitura mesmo entre os considerados alfabetizados, ficando evidente a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o tema.

Para Freire (2016), uma educação libertadora legitima homens e mulheres a serem autores de suas histórias. Na leitura de seus cotidianos, com plena consciência, passam a interferir sobre e na realidade em que vivem, com possíveis condições de mudá-la. Essa leitura de mundo (FREIRE, 2005) individual passa a ser ampliada quando as experiências coletivas, construídas com o outro, fazem parte das práticas pedagógicas que fortaleçam o “nós”, na esperança de ver frutificar espaços coletivos de organização, aprendizagens, enfrentamentos e luta.

Nesse contexto, a alfabetização é mais do que saber codificar e decodificar signo e sons, uma vez que ela precisa acontecer em contexto de letramento, ou seja, por meio de uma leitura social e de compreensão da multiplicidade das leituras, de textos, vídeos, imagens. A alfabetização desenvolve habilidades de exploração da tecnologia da escrita em seus contextos sociais e culturais (SOARES, 2002).

Nas várias totalidades da EJA, quando os educandos e as educandas estão no início do processo de alfabetização, percebemos a apropriação da cultura digital para resolver situações do cotidiano, como enviar um recado, acessar um aplicativo de transporte, realizar compras e vendas por meio do PIX, se localizar através do Google Maps, enviar áudio para os filhos ou netos, entre outras funções características da cultura digital. Logo, as TD não são artefatos de propriedade ou exclusividade da escola ou de alguma classe socioeconômica.

Além disso, é importante destacar o processo de juvenilização da EJA, onde cada vez mais as turmas são formadas por adolescentes e jovens adultos, que colaboram e participam para que a cultura digital esteja presente na organização e planejamento das aulas. Assim, “a coexistência entre essas diferentes perspectivas e a necessidade de reencantar esses homens e mulheres a partir da reflexão sobre seus saberes e potencialidades” (BOIT, 2022, p. 40) exige ainda mais reflexões nos processos de alfabetização e letramento.

Assim, é relevante e necessário criar e propiciar práticas pedagógicas problematizadoras e dialógicas, contemplando diversas tecnologias (analógicas e digitais) e “proporcionando momentos de redescoberta do aprender, investigar, ajudar o outro nesse processo, testar, errar, construir hipóteses, comprová-las ou refutá-las” (BOIT, 2022, p. 59). As práticas dialógicas estão em congruência com a concepção de construção do conhecimento de homens

e mulheres, enquanto sujeitos do conhecimento conforme Freire (1980). Essa relação de conhecimento não está reduzida à relação dicotômica entre sujeito-objeto, mas na relação intercomunicativa entre os sujeitos (diálogo para escolha das palavras).

Por meio dessa relação, a comunicação entre sujeito e sujeito, sujeito e objeto é estabelecida. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, provocando interações e produções coletivas. A criação do acróstico, sobre conceitos significativos do continente africano, construído coletivamente de forma colaborativa e cooperativa, se aproxima da premissa de Freire (1980, p. 36), onde o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do objeto comunicante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. Os educandos e educandas da EJA, ao estudar o continente Africano a partir de tecnologias digitais (quebra-cabeça de mapas) e analógicas (atlas geográfico), criaram seus acrósticos

Figura 4 - Pesquisa e Acróstico sobre a África - Grupo 3 e 4



Fonte: Boit (2022, texto digital).

Nos acrósticos, percebemos a presença de palavras iguais, devido à exploração das mesmas fontes de pesquisa, como também a presença de vocabulários diferentes, onde os educandos e educandas trazem seus conhecimentos prévios a partir de suas histórias de interação. Assim, expressam seus conhecimentos sobre ler e escrever, o continente africano e a realidade por onde transitam.

Por esse motivo, na contemporaneidade, o termo letramento proferido somente no singular, não contempla mais a complexidade da sua amplitude. Entendemos assim, que não há apenas um tipo de letramento. Sobre isso, Soares (2002, p. 155-156) sugere que:

[...] se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ao dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

No jogo digital sobre os países colonizadores do continente africano, trabalhado na dissertação de Boit (2022), foi acertado que os trios poderiam retomar as informações construídas no passaporte geográfico para auxiliar na atividade do caça-palavras digital. Durante a realização do jogo, os participantes interagiram entre si, auxiliando os colegas e, dialogicamente, emergiram hipóteses para ajudar uns aos outros. Alguns participantes passavam de mesa

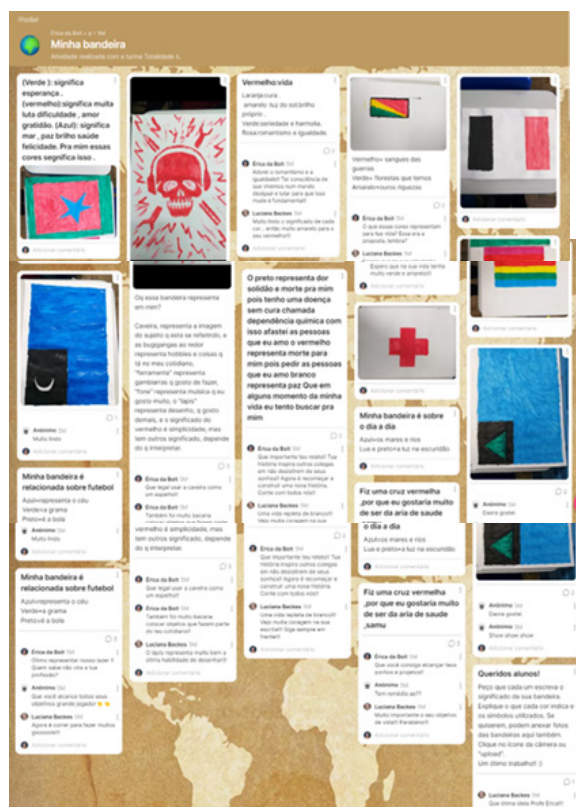
em mesa, mostrando como encontrar os nomes dos países colonizadores através do encaixe de palavras. No processo de letramento digital, muitos educandos e educandas pesquisaram em outros sites jogos digitais semelhantes ao realizado em aula, para encontrar dicas sobre a conclusão da atividade

Figura 5 - Jogo Digital Caça-palavras continente Africano



Fonte: Boit (2022, texto digital).

Figura 6 - Imagens do Padlet construído com a turma



Fonte: Boit (2022, texto digital).

A partir da atividade se instaurou a problematização fazendo com que educandos e educandas procurassem novas soluções para concluir o caça-palavras. Schwartz (2007, p. 132) retoma a visão de Freire no que se refere à capacidade de homens e mulheres problematizarem os seus contextos para dar sentido ao conhecimento, “num processo de produzir (e não apenas receber) informação”. Identificamos a presença de diferentes tipos de letramentos digitais, pois conseguem articular outros conhecimentos para resolver os desafios propostos. Mas a conquista da Emancipação Digital como “controle dos processos produtivos digitais (produção de conteúdo) e sustentação da autonomia nas demais esferas da vida” (SCHWARTZ, 2007, p. 133) ainda é um grande desafio dos educadores e educadoras na construção de práticas pedagógicas que possibilitem essa competência digital autoral.

Nessa atividade o engajamento e a interação entre os educandos e educandas ficou evidenciado tanto nos relatos sobre a construção das bandeiras individuais, como nos comentários entre os participantes. Identificamos o processo de letramento digital na articulação entre imagens e textos referentes às vivências íntimas, histórias de vida e perspectivas de futuro, no compartilhamento com o outro. Mesmo apresentando algumas dificuldades em utilizar o Padlet inicialmente, a maioria dos educandos e educandas presentes na oficina trouxeram seus relatos e/ou comentaram nas imagens dos colegas, evidenciando eventos de multiletramentos.

O letramento escolar e o letramento não escolar articulam-se diariamente nas turmas da EJA. Letramento linguísticos, literários, digitais, por músicas e filmes, entre outros, aproximam os educandos e as educandas da EJA, legitimam seus saberes e os contextualizam em suas práticas sociais. Da mesma forma, o “desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 13) são atravessadas pelas tecnologias, onde percebemos a necessidade do letramento digital “para a compreensão histórica, política e cultural que estamos vivenciando, isto é, muito além da operacionalização de dispositivos móveis, aplicativos ou recursos digitais” (BOIT, 2022, p. 69).

Nessa perspectiva, entendemos que o letramento digital não está restrito aos espaços escolares, pois passa a dialogar em outros espaços onde os educandos e educandas estão inseridos, uma vez que vivemos em uma sociedade em rede, que conecta e exclui ao mesmo tempo. Esses novos contextos de letramento abrangem o papel da escrita para além da decodificação de códigos, mas escrever para se legitimar, expressar seu posicionamento, tornar-se autor da sua história, pensamentos e aprendizagens e no compartilhamento com o outro, por meio do diálogo e interação, ressignificar as ações e reconstruir conhecimentos.

Pensando na complexidade e riqueza da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, compreendemos que os multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de linguagens, na pluralidade e diversidade cultural, fazem parte do contexto de educandos e educandas nas suas vivências cotidianas. Segundo Rojo (2013), os multiletramentos nos instigam a pensarmos em metodologias que proporcionem aulas pautadas em diversas linguagens e de forma a privilegiar a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para Boit (2022), os multiletramentos seriam os letramentos dessa sociedade, onde homens e mulheres transitam em diversas situações e contextos, realidades se encontram e imbricam gerando uma multiplicidade de conexões, de identidades e interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos multiletramentos, em congruência com os seres humanos, meio, história, questões culturais, sociais, econômicas e políticas emerge da multiplicidade e diversidade das práticas sociais contemporâneas. A cultura digital, cada vez mais presente nos cotidianos mesmo daqueles que não possuem acesso direto às tecnologias, inspira educadores e educadoras a promoverem práticas pedagógicas que contemplem a coexistência das tecnologias analógicas e digitais para a construção do conhecimento.

Como o processo de alfabetização é complexo, exigindo conhecimentos linguísticos (fonologia, ortografia, estrutura silábica) e psicológicos (psicogênese da escrita, psicologia cognitiva, psicologia comportamental), o ensino da língua escrita envolve a reflexão sobre as diferenças entre escritas digitais e escritas no papel, a importância de adequar o texto às características do suporte que usa - tela ou papel - dos gêneros, dos objetivos e dos destinatários para que a aprendizagem se efetive. O letramento, por sua vez, não se limita ao ato de ler e escrever somente, mas às práticas de saber fazer uso da leitura e da escrita em seu contexto.

A educação tem um caráter de permanente formação, portanto o letramento, enquanto elemento desse sistema, não é meramente um método, uma técnica ou uma habilidade, mas trata-se de um conjunto de capacidades e conhecimentos para mobilizar a alfabetização” (BOIT, 2022, p. 67).

Trabalhar nessa perspectiva é incluir simultaneamente o aprendizado da leitura e da escrita de textos e o aprendizado da formação das palavras, da sílaba e da consciência fonológica. Ainda é importante promover momentos para o desenvolvimento da identidade cultural e da contextualização da história de vida dos aprendentes, valorizando as vivências, o conhecimento de mundo, as relações familiares e sociais e a familiaridade ou não com livros, jornais, panfletos, entre outros, para que homens e mulheres sejam autores de seus próprios discursos.

O multiletramento, então, amplia as possibilidades de imersão de educandos e educandas nas práticas pedagógicas, extrapola o letramento, repensa e dialoga com a cultura midiática, uma vez que grande parte destes homens e mulheres se relacionam com figuras e imagens digitais em seus cotidianos. Da mesma forma, os multiletramentos ampliam a diversidade de canais de comunicação e mídias destacando a importância das diversidades culturais e linguísticas. O compartilhamento dos letramentos dos educadores e educadoras com os letramentos dos educandos e das educandas promove a compreensão de multiletramentos, por meio de outras leituras de mundo e possibilidades de transformação social.

Para Rojo (2013), os multiletramentos representam a possibilidade de leituras e escritas compartilhadas, forjam um novo autor ou novos autores que desconstruem suas produções individuais e ressignificam produções coletivas. Reavaliar e reconstruir as práticas de escrita e leitura em congruência com a contemporaneidade possibilita que educandos e educandas desenvolvam habilidades de compartilhamento e de ideias na produção textual. A leitura de imagens, mapas, filmes e gráficos aproxima os conteúdos desenvolvidos das vivências de cada homem e mulher, trazendo ressignificados e novos olhares. Além disso, os textos multimodais aproximam muitos educandos e educandas de seus cotidianos ao conectarem as palavras, os sons e as imagens.

Nas práticas pedagógicas de multiletramentos, educandos e educandas puderam olhar para a escrita expandindo a compreensão de texto, para além do papel e da caneta, promovendo, assim, o letramento crítico com práticas de autoria e co-autoria, na coexistência do analógico e do digital. Promove-se, assim, a imersão dos educandos e das educandas nas práticas, trazendo suas vivências, histórias e saberes na articulação com os conceitos trabalhados e com a complexidade da sociedade contemporânea cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, Úrsula C.; OLIVEIRA, Maiele S.; FERRAZ, Débora A. S.; SILVA NETTO, João Francisco (Orgs.). **Tecnologias digitais e (multi)letramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. Itabuna, BA: Mondrongo, 2020.

ASSOLINI, Filomena E; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, 1999.

BACKES, Luciana; BOIT, Érica C. N.; JULIANO, Kátia R. Q.; SCIASCIA, Cláudia. Recontextualizando as ciências por meio do Gamebook Guardiões da Floresta: um estudo de caso sobre as aprendizagens. In: ALVES, Lynn (Org.). **Jogos digitais e funções executivas: desenvolvimento, pesquisas e aprendizagens mediadas pelo gamebook Guardiões da Floresta**. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnpkajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34313/1/jogos-digitais-e-funcoes-executivas-REPO.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

BACKES, Luciana; BRUGUIÈRE, Catherine; FELICETTI, Vera L.; GABRIEL, Naidi C. Recontextualizar ciências por meio da contação de histórias: rede e hibridismo na educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 247-264, out. 2022.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati F.; SCIASCIA, Claudia. Recontextualização das ciências por meio da contação de histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 128-143, 2019.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para a emancipação digital. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**, Canoas, v. 3. n. 1, p. 47-64, mar. 2014.

BACKES, Luciana (2011). **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador**. 362 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo - co-tutela em Science de l'Education, Université Lumière Lyon 2. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3878>. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOIT, Érica Cecília Noronha. **O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos**. 2022. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

BRAGA, Ana C.; MAZZEU, Francisco J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Imperador do Brasil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Lei Saraiva, Lei do Censo**. Rio de Janeiro: Imperador do Brasil, 1881.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Todos pela Educação: Relatório anual de atividades**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/todos-relatorio-220217-online-low-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARNEIRO, Eduardo Lorini ; BACKES, LUCIANA . **Para além do gameplay: a compreensão dos jogos eletrônicos enquanto artefatos**. ANTARES: LETRAS E HUMANIDADES, v. 12, p. 293-312, 2020. Disponível em <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/9054>. Acesso em: 06 mar. 2023.

CONVIVÊNCIA. **As aventuras de Pierre e Marie no Mundo Vivo: Executável**. Convivência, 2020. Disponível em: <http://www.convivencia.com.br/?p=1103>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

COTEDIC. Canoas: La Salle, 2020. [Arquivo particular].

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, Multiletramentos e a formação do professor de inglês para era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato crítico de estudar**. In: FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 28.ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

JULIANO, Kátia Renata Quinteiro. **A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso**. 2021. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Unicamp, 2005.

NEVES, Iara C. B.; SOUZA, Jusamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita (Orgs.). **Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Orientação Técnica e de País: Doença de Coronavírus (COVID-19)**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PAIVA, Vanilda P. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

ROJO, Roxane H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Larissa B.; BACKES, Luciana; GABRIEL, Naidi C.; FELICETTI, Vera L. A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente. **Revista PR KSIS**, v. 3, p. 56-76, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2586/2915>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SCHWARTZ, Gilson. Educar para a Emancipação Digital. In: CIVITA, Roberto; SANTOS, João A. R. (Orgs.). **Reescrevendo a Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2007. p.125-135.

SILVA, Simone B. *Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores da língua inglesa*. 2011. 233f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 12 out. 2019.

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

BIODADOS

Luciana Backes. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Pedagogia Habilitação Magistério e Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente, é professora-pesquisadora Programa de pós-graduação em Educação - UNILASALLE, pesquisadora-visitante Université Claude Bernard - Lyon 1, líder do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. luciana.backes@unilasalle.edu.br

Érica Cecília Noronha Da Boit. Mestranda em Educação na Universidade La Salle_ Canoas/RS, especialista nas áreas de educação e gestão educacional, graduada em História. Atualmente, é professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita-RS e participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. ekadaboit@yahoo.com.br

Kátia Renata Quinteiro Juliano. Mestra em educação pela Universidade La Salle, pós graduada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade La Salle - Canoas (2016), pós graduada em Tecnologias da Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG - pólo UAB Novo Hamburgo (2018) e pós graduada em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio grande do Sul - UFRGS - pólo UAB Novo Hamburgo (2018), graduada em pedagogia. Atualmente, é professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Canoas-RS e é participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. katiajuliano@gmail.com