

Implementação de práticas leitoras através de mesa educacional digital em rede pública de ensino

Implementation of reading practices through a digital educational table in a public school network

Implementación de prácticas lectoras a través de una mesa educativa digital en una red de educación pública

Julianna Silva Glória¹

Ghisene Santos Alecrim²

Resumo: Este artigo divulga ação intervencional de formação de professores para uso de mesa educacional digital em práticas leitoras em sistema público de ensino. Os aportes teóricos que fundamentam a análise dos dados aqui apresentados são os estudos de Rojo (2012) e Wolf (2019) a respeito da leitura em ambiente digital; Bakhtin (2006) sobre dialogismo; Barton e Hamilton (2000) sobre as atuais práticas letradas; Mcluhan (1969) sobre comunicação e interação e Levy (1990) sobre a história da cultura escrita. Como resultados, exploramos dados coletados na observação das práticas leitoras e de depoimento dos professores em relação ao planejamento de atividades leitoras na mesa digital que apresenta texto na tela com áudio, animação, dentre outros recursos multissemióticos.

Palavras-chave: Formação de professores; práticas leitoras; mesa educacional digital.

Abstract: This article disseminates an interventional action to train teachers to use a digital educational table in reading practices in the public education system. The theoretical contributions that support the analysis of the data presented here are the studies by Rojo (2012) and Wolf (2019) regarding reading in a digital environment; Bakhtin (2006) on dialogism; Barton and Hamilton (2000) on current literacy practices; Mcluhan (1969) on communication and interaction and Levy (1990) on the history of written culture. As results, we explored data collected from the observation of reading practices and teachers' statements regarding the planning of reading activities on the digital table that presents text on the screen with audio, animation, among other multisemiotic resources.

Keywords: Teacher training; reading practices; digital educational table.

Resumen: Este artículo difunde una acción de intervención para capacitar a docentes en el uso de una mesa educativa digital en las prácticas lectoras en el sistema educativo público. Los aportes teóricos que sustentan el análisis de los datos aquí presentados son los estudios de Rojo (2012) y Wolf (2019) sobre la lectura en un entorno digital; Bakhtin (2006) sobre el dialogismo; Barton y Hamilton (2000) sobre las prácticas actuales de alfabetización; Mcluhan (1969) sobre comunicación e interacción y Levy (1990) sobre la historia de la cultura escrita. Como resultados, exploramos datos recopilados a partir de la observación de prácticas lectoras y declaraciones de docentes respecto a la planificación de actividades lectoras en la mesa digital que presenta texto en pantalla con audio, animación, entre otros recursos multisemióticos.

Palabras clave: Formación docente; prácticas de lectura; mesa educativa digital.

¹ Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES

² Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES

Introdução

A sociedade contemporânea encontra-se rodeada por uma rede de textos constituídos e produzidos a partir das tecnologias digitais. Esses textos possuem novos formatos, linguagens e exigem novos gestos e comportamentos diante dos recursos e ferramentas que os constituem.

Sem dúvida que as possibilidades de comunicação e de interação com o uso das tecnologias digitais ampliaram muito os processos de produção de conhecimento. Cada forma de comunicação que surge, gera novos conhecimentos e traz em si outras mensagens (MCLUHAN, 1969). Essa parece ser a sina do ser humano em seu processo de invenção da escrita e das tecnologias da comunicação. Pierre Lévy (1999), em breve descrição sobre a história cultural da escrita, ressalta:

A escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez, os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares nas quais foram produzidos [...] A comunicação puramente escrita elimina a mediação humana, que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro tempo ou de um outro local. Nas sociedades orais primárias, por exemplo, o contador adaptava a sua narrativa às circunstâncias da sua prestação e, também, aos interesses e conhecimentos dos seus auditores. Do mesmo modo, o mensageiro formulava o pensamento daquele que o enviava em função dos costumes e das disposições particulares do destinatário. A transmissão oral era sempre, simultaneamente, uma tradução, uma adaptação e uma traição. Na medida em que está condicionada a uma fidelidade, uma rigidez absoluta, a mensagem escrita pode tornar-se obscura para o seu leitor. (LÉVY, 1999, pp. 113-114).

Deixar de ser uma sociedade apenas oral e passar a dar mais valor à comunicação escrita trouxe desenvolvimento para a sociedade ocidental e ampliou as possibilidades de relacionamento com o outro. Afinal, não precisamos mais estar próximos para nos comunicarmos. O mais distante se tornou perto, por meio da escrita. No entanto, não se pode negar que os suportes, os instrumentos, além das formas de produção/reprodução da escrita determinam seus usos e sua circulação.

No caso da cultura escrita digital, a qual está ligada à cultura escrita, que é bem mais ampla e dinâmica, observamos que a compreensão de como seus suportes e ferramentas digitais interferem na interação com o texto, contribui para que as práticas com o texto digital sejam mais ricas e significativas; a falta disso coopera, sem dúvida, para a alienação.

Vivemos, portanto, em um mundo de grande acesso à informação e de produção de conteúdo; entretanto, em meio a tantas possibilidades de interação, as pessoas estão cada vez

mais desinformadas e sem saber o que dizer, para quem dizer, como dizer e por que dizer. E o que esse contexto sinaliza para a educação? Especialmente para os processos que implicam o aprendizado e a apropriação da escrita em contexto escolar? Isso, sem dúvidas, aponta para a necessidade de rever conceitos, mudanças didáticas e reestruturação das práticas educacionais para que o aluno aprenda e reconheça as palavras, se identificando com as mesmas e construindo conhecimentos sobre a vida através delas, experimentando práticas sociais com textos manuscritos, impressos e digitais.

Como refletem Rojo e Almeida (2012), o momento social atual é de multiletramentos que promovem produções letradas com multimodalidades e multissemioses variadas e muito ricas. Em relação aos suportes digitais, essas novas propostas sociais de texto requerem o uso de múltiplas linguagens, exigindo a formação de um leitor e de um produtor de texto cada vez mais crítico e criativo.

Em uma cidade do leste de Minas Gerais, após dois anos de pandemia, e visando dar continuidade à incorporação de tecnologia digital na educação dos alunos, a Secretaria de Educação investiu em alguns recursos digitais, em 2022. Dentre eles, a Mesa Educacional Digital implantada, a princípio, para turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil e em todo ciclo de alfabetização, a saber: do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Isso provocou muitas mudanças e alterações nas práticas educacionais, demandando e estimulando investimento em formação dos professores, a fim de que incorporassem práticas sequências didáticas com textos digitais que contribuíssem para a formação dos alunos dessa rede de ensino.

Este texto tem o propósito de apresentar um pouco do processo de formação e estudo com os professores regentes, a fim de que pudessem agregar à sua prática com os alunos o texto digital. E mais, buscamos realçar especialmente algumas práticas leitoras desenvolvidas, analisando a contribuição delas para a formação de um leitor crítico desde a Educação Infantil.

Ressaltamos ainda, que este trabalho de intervenção foi realizado por um convite que o Departamento de Ensino (DE) da Secretaria de Educação de tal município fez às pesquisadoras do grupo de pesquisa Leitura, Escrita e Tecnologia, pertencente ao CNPQ e coordenado pelas professoras Ana Elisa Ribeiro (CEFET/BH) e Carla Viana Coscarelli (FALE/UFMG). Todos os dados aqui apresentados e adiante analisados por nós estão devidamente autorizados pela secretaria de ensino do município no qual realizamos esta ação.

Contexto de implementação de práticas leitoras na mesa digital

O município, no qual acompanhamos a implementação desse recurso didático, fez grande investimento financeiro ao adquirir mesas educacionais digitais da rede Positivo. Cada escola recebeu em média cinco mesas com bancos para grupo de seis alunos em cada. Essa mesa digital possui oito ambientes alfabetizadores com diversas atividades digitais, utilizados para explorar textos através do uso de recursos multimodais e multissensoriais digitais. Mediante atividades digitais lúdicas, gamificadas ou não, o aluno é estimulado a desenvolver habilidades relacionadas ao sistema de escrita alfabetico e às práticas leitoras por meio do uso de várias ferramentas e recursos digitais.

Essas atividades ocorrem na mesa a partir de gêneros textuais digitais e digitalizados que favorecem práticas leitoras, envolvendo gestos e comportamentos diferenciados, assim como a experimentação do texto multimodal digital e seus estímulos à compreensão e à produção de sentido do texto.

Segundo recente orientação do MEC, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, (BRASIL, 2023): “Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar: I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular”.

Nesse sentido, em tempos de tanto acesso à informação, ao *chatGPT* e à rede social muito cedo, nunca foi tão fundamental que a escola forme leitores críticos que transitem pelos textos em diversos suportes e formatos, incluindo o digital, assumindo uma receptividade questionadora, ao invés de passiva. É preciso ensinar os alunos a lerem com objetivo, analisando, deduzindo, inferindo, sintetizando e muito mais.

Em nossos estudos com professores regentes, aprofundamos sobre as possibilidades de uso da Mesa Educacional Digital (MED) para práticas leitoras, tendo em vista uma recepção ativa e participativa na compreensão textual. Para tanto, realizamos encontros de estudo teórico sobre a cultura digital, assim como conhecimentos técnicos sobre a multimídia da mesa digital, a fim de que pudéssemos configurar práticas leitoras significativas e que estimulassem os alunos a pensarem a letra, a palavra, mas principalmente o sentido do texto.

Sobre o configurador dessa máquina da mesa digital, esclarecemos que este se revela o “coração” da aula do professor. Nele, se escolhe o texto de um dos *e-books* presentes na mesa digital e a forma como o aluno deverá desenvolver sua prática leitora. Ele aceita também que o

professor acrescente textos digitalizados para a máquina, tornando esse suporte digital de texto com possibilidades infinitas de trabalho com leitura. Logo abaixo, o configurador que se apresenta com várias possibilidades de trabalho com texto:

Figura 1: Fotos do configurador e dos quatro *e-books* que contêm diversos gêneros textuais



Fonte: Dados da investigação científica

Visto isso, adiante, escolhemos duas práticas leitoras planejadas por professoras regentes e desenvolvidas com alunos da pré-escola e do ciclo de alfabetização. Por intermédio dos relatos dessas atividades desenvolvidas, abordaremos questões que envolvem o processamento de leitura na tela do computador.

Sobre práticas leitoras na mesa digital

A MED implantada nas escolas da rede pública em que trabalhamos, coordenando este projeto, é uma multimídia que funciona a partir de uma programação estabelecida por um especialista de informática, que criou um software educativo juntamente com toda uma equipe pedagógica e de designer gráfico. Os professores, ao conhecerem pela primeira vez a mesa digital, têm a impressão de que todas as atividades estão “prontas” dentro de um ambiente digital, bastando escolher as atividades para que os alunos realizem. Entretanto, tendo em vista a formação sobre cultura digital que organizamos e os estudos que fizemos a respeito de como funciona o configurador da mesa, o professor regente teve a oportunidade de entender que nada é definitivo na máquina e que cada vez que conhecemos melhor os recursos digitais, podemos criar novas usabilidades para eles. Sobre a formação, a **Professora A** deu o seguinte depoimento: “As práticas leitoras na Mesa Educacional não são opcionais, mas uma

necessidade para alavancar o processo de ensino-aprendizagem e tornar nossos alunos leitores críticos no mundo digital” (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

A partir do nosso estudo com os professores, fizemos o desafio de eles criarem práticas leitoras que estimulassem os alunos não apenas a reconhecerem as letras (decodificação), mas que fossem estimulados a produzirem sentido (leitura interpretativa / recepção ativa do texto).

Diante do desafio feito, e acompanhando o trabalho desenvolvido nas escolas dessa rede de ensino público, que engloba tanto escolas da cidade quanto do campo, passamos, a seguir, a apresentar algumas experiências daquilo que temos vivenciado no contexto em que estamos inseridas e que revela uma riqueza de aprendizados sobre práticas leitoras na tela do computador.

Prática leitora na educação infantil

A sequência didática que relatamos e analisamos aqui, se iniciou na sala de aula com a professora de uma turma de cinco anos, contando a história “A Galinha Ruiva”, utilizando-se de um livro impresso. Na mesma semana, os alunos foram à sala da MED para experimentar a leitura desse conto através da realidade aumentada. Foram usadas plaquinhas com as personagens que são colocadas na cena por meio de uma lente que as projeta na tela, enquanto os alunos, em grupo, escutam a história e tentam organizar cena a cena no ambiente digital. Alguns registros desses momentos:

Figura 2: Registro do instante da leitura do texto impresso quanto da leitura através da realidade aumentada na mesa digital



Fonte: Dados da investigação científica

Na semana seguinte, o foco da sequência didática foi na germinação do milho e, para tanto, na mesa digital, os alunos assistiram a um vídeo, configurado para a máquina, sobre tal

processo para descobrirem se o milho usado para fazer o bolo de milho da Galinha Ruiva era o mesmo milho usado para fazer pipoca. A pergunta foi feita antes de eles assistirem ao vídeo no ambiente do cinema da MED e, depois de visto, foi retomada a pergunta inicial, a fim de que professora e os alunos comentassem sobre as diferenças apresentadas no vídeo entre as sementes de milho de pipoca e as do milho para fazer a farinha de milho.

A partir disso, os alunos fizeram uma atividade em que na tela da multimídia da mesa digital apareceu, por exemplo, a imagem do milho, o áudio da palavra milho e a palavra milho escrita na tela, ou seja, a professora não precisou ler para o aluno. Assim que os alunos ouviam e viam a imagem e a palavra milho escrita na tela do computador, eram estimulados a usarem blocos magnéticos do alfabeto para reconhecerem as letras da palavra milho e a formarem essa palavra em uma base onde eles podiam inserir os blocos das letras (letra por letra). À medida que faziam isso, a palavra era projetada na tela da máquina com imagem e o áudio. As crianças fizeram essa atividade usando o seguinte campo semântico: MILHO, BOLO, PIPOCA. Com isso, a professora conectou a história da “Galinha Ruiva” com o estudo sobre germinação do milho. E mais, os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer letras de palavras significativas e de acordo com o objeto de conhecimento explorado pela professora com sua turma. A seguir, registros desses momentos:

Figura 3: Registros tanto o momento de assistir ao documentário quanto o trabalho com o campo semântico do texto explorado, no ambiente da mesa educacional digital



Fonte: Dados da investigação científica

No dia seguinte, a professora plantou a semente do milho com as crianças e, na sala de aula, houve um acompanhamento do processo de germinação com relatório feito pela professora coletivamente com a turma. Com a germinação das sementes, os alunos plantaram

suas mudas em uma área verde da escola. A proposta era a de que pudessem acompanhar o crescimento desse milho, e assim como a Galinha Ruiva, pudessem fazer o bolo de milho com a colheita da turma. Entretanto, ao contrário do que essa personagem viveu em sua narrativa, todos os alunos com sua professora resolveram, desde o início, cooperar para fazer juntos o bolo. Além disso, durante todo o processo, os alunos foram levados a pensar no tempo de duração de cada cena, pois se na ficção tudo acontecia em uma cena após a outra (e de forma instantânea), os alunos dessa turma puderam refletir que entre plantar, germinar, colher e fazer o bolo, demora muito tempo.

Ressaltamos, com essa prática leitora proposta para Educação Infantil, que os alunos puderam ainda, nesse processo, produzir vários conhecimentos, tais como: o reconhecimento das letras que compõem a palavra MILHO, BOLO, PIPOCA, assim como pensar sobre as ações da personagem, e propor a execução de todo o processo do plantio até produção do bolo de forma coletiva. E mais, os alunos foram levados a perceber também que na narrativa ficcional tudo parece acontecer de forma instantânea, mas ao passarem por todo o processo de plantio até a feitura do bolo, eles perceberam que o tempo da vida real é diferente. É mais lento e demorado. Portanto, entre uma cena e outra da história passa-se muito tempo, ou seja, a Galinha Ruiva leva muito tempo até que ela possa fazer o bolo. E isso faz com que a professora, juntamente com seus alunos, questione os comportamentos das personagens nessa narrativa ficcional: será que a galinha não foi muito “dura” com os outros animais? E se todos cooperassem? Gastariam menos tempo?

Outro aspecto fundamental nesta prática leitora é a conexão que se estabelece entre as atividades e as vivências diferentes com o texto. A esse respeito Wolf (2019) comenta:

A origem não natural e, sim, cultural do letramento – primeiro aspecto enganosamente simples a considerar sobre a leitura – significa que os jovens leitores não têm um programa de base genética para desenvolver esses circuitos. Os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, incluindo a mídia em que a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida. Cada mídia de leitura favorece certos processos cognitivos em detrimento de outros. Traduzindo: o jovem leitor tanto pode desenvolver todos os múltiplos processos de leitura profunda que estão atualmente corporificados no cérebro experiente, completamente elaborado; ou o cérebro leitor iniciante pode sofrer um ‘curto-circuito’ em seu desenvolvimento; ou pode adquirir redes completamente novas em circuitos diferentes. Haverá profundas diferenças em como lemos e em como pensamos, dependendo dos processos que dominam a formação do circuito jovem de leitura das crianças (WOLF, 2019, p. 09).

No caso da prática leitora experimentada pelos alunos nessa proposta descrita aqui, várias foram as conexões e as mídias usadas para favorecer a leitura dos alunos. Primeiro, o texto impresso que é usado para introduzir a prática; depois a experiência de montar as cenas da história através da atividade de realidade aumentada na mesa digital. E mais, ao mesmo tempo que a professora em sala de aula refletiu, em um debate com os alunos, sobre a falta de cooperação dos personagens da história com a Galinha Ruiva; ela propôs aos alunos subverter o texto lido, experimentando a cooperação do plantio até o momento de fazer o bolo com a turma. Para isso, usou o ambiente da mesa para ver o vídeo que tratava sobre germinação, promovendo uma intertextualidade com a história, além de os alunos serem estimulados ao reconhecimento de três palavras do campo semântico da leitura: MILHO, BOLO, PIPOCA. Isto é, por intermédio da multimídia da máquina que possui áudio, imagem e palavra, juntamente com os textos explorados e produzidos em sala de aula através do impresso e manuscrito, os alunos construíram um hipertexto que transita por diversas materialidades (digital, impressa, manuscrita e oral) para produzir compreensão leitora, tendo em vista tanto o texto como um todo como também seus discursos, os conflitos provocados pela narrativa. Os alunos ainda foram levados a reconhecer letras do alfabeto de forma significativa, dentro de um processo de prática leitora que teve muitas facetas e aprendizados.

Prática leitora no ensino fundamental

A proposta de leitura que escolhemos para compartilhar e analisar foi desenvolvida com turma do 1º ano do ciclo de alfabetização. No planejamento, a professora regente descobriu que havia um karaokê na máquina repleto de canções populares: exatamente, o que estava explorando em sala de aula. Abrimos tal recurso e ela se encantou. Propomos realizar um karaokê com os alunos. A cantiga escolhida foi "A canoa virou", por permitir uma interação com o nome dos alunos. A professora explorou a canção em sala de aula, fazendo o texto lacunado, em que o nome dos alunos foi inserido no verso da canção. Na sala da mesa educacional preparou uma aula completa de "show do karaokê" com ensaio, gravação da cantoria de cada equipe e audição das gravações pelos jurados (professores e funcionários da escola com disponibilidade) para escolha dos campeões que receberam medalha do Patrulheiro da Galáxia do conhecimento (PG), que é o avatar que acompanha o aluno em todos os ambientes da Mesa Educacional Digital.

A cultura do karaokê faz parte do contexto digital e na mesa educacional tem um repertório vasto de canções populares que podem ser exploradas com turmas tanto da pré-escola quanto do ciclo de alfabetização.

No caso dessa aula, a professora planejou usar o karaokê da mesa digital da seguinte forma:

Etapa 1 - Coletivamente e usando o áudio da mesa; toda a turma faz o ensaio da canção “A canoa virou”.

Etapa 2 - Gravação de cada equipe cantando “A canoa virou” e arquivando o áudio na pasta do karaokê da mesa digital

Etapa 3 - Os jurados (três professores da escola que tinham disponibilidade) foram convidados a escutar a gravação e, por fim, a escolher as três melhores equipes, das sete participantes, que venceram o karaokê. Nessa etapa foram entregues as medalhas de 1º, 2º e 3º lugar no “Show de Calouros da MED”.

Precisamos esclarecer que karaokê dessa mesa possui o áudio com o ponteiro para escutar e depois gravar as vozes de cada equipe cantando. Entretanto, não possui a interação com a nota que normalmente todo karaokê possui no final das rodadas de cantoria.

Por isso, para não deixar de realizar todo o processo da competição de vozes, orientamos que os professores, ao usarem esse recurso da mesa, fizessem a etapa da avaliação das vozes, convidando jurados (outros professores e funcionários da escola) para escolherem os melhores grupos. Seguem alguns registros dessa prática: da esquerda para a direita, a foto 1 registra o trabalho com texto lacunado em sala de aula em que a criança insere seu nome na canção; a foto 2 mostra a equipe de alunos entrando no ambiente do karaokê e a foto 3, o momento de gravação da equipe, usando o microfone da máquina que está em cima dos blocos de letras do alfabeto.

Figura 4: Dinâmica do karaokê na MED

Fonte: Dados da investigação científica

Quando havia aula de karaokê, normalmente, o tempo de 50min da aula era o suficiente para realizar a competição. Na semana seguinte a essa aula, a professora continuou trabalhando a canção, usando outro ambiente da mesa que, no caso, não possuía a intenção de fazer o evento de cantoria, mas de trabalhar com o campo semântico do poema/canção. Nesse caso, a professora propôs ao aluno trabalhar com o texto lacunado no ambiente digital, em que cada equipe precisaria cantar novamente a canção, mas agora para descobrir qual palavra que estava faltando. O ambiente possui uma ferramenta que aciona o áudio da canção. Quando descobrem, os alunos usam os blocos magnéticos da mesa para soletrar as palavras e completar a canção. O campo semântico escolhido pela professora foi: REMAR, MAR, NADAR, PEIXINHO, VIROU, FUNDO. Este repertório de palavras foi explorado em sala de aula com atividades, focando tanto o reconhecimento dessas palavras na canção quanto uma reflexão sobre contar casos que envolvessem afogamento no mar e como prevenir essas situações. Na mesa digital, quando os alunos cantavam novamente a canção e faziam a atividade de texto lacunado, tinham a oportunidade de demonstrar todo o conhecimento consolidado pela professora ao longo do desenvolvimento da sequência didática que se iniciou com o karaokê.

Analisamos que, no suporte digital, a literatura que foi digitalizada para ele proporcionou ao aluno uma roupagem mais atualizada do texto através dos recursos da multimídia dessa mesa. No caso desse poema/canção, o suporte digital estimulou a uma aula que se iniciou com os alunos cantando o texto, antes de explorar o campo semântico dele. A

aula ficou mais lúdica e, ao mesmo tempo, pôde-se desenvolver com eles um trabalho reflexivo com a temática proposta no texto, assim como no conhecimento sobre a leitura de algumas palavras, levando-os a observarem tanto sua escrita quanto seu significado.

Enfim, a professora permitiu a seus alunos experimentarem esse poema/canção da cantiga de roda “A canoa virou” em uma outra roupagem, proporcionando-lhes outra vivência com esse texto tão conhecido do repertório infantil, ou seja, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Em depoimento, a **Professora B** comenta: “A possibilidade de desenvolver de forma lúdica sequências didáticas, trabalhando gêneros textuais como cantigas, contos, fábulas, parlendas e outros no ambiente digital, enriquece o repertório de atividades e desperta interesse nos estudantes pela leitura” (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

Ao dizer isso, a **Professora B** reforça a ideia de que a tecnologia digital traz roupagem diversa para os textos, o que atrai o interesse dos alunos, que muito cedo estão diante da tela. Entretanto, o que temos estudado com os professores desse sistema de ensino público é que estar diante da tela não forma leitores críticos; isso depende da intervenção dos professores em planejar sequências didáticas que levem os alunos a interagirem, não apenas com a máquina onde o texto se encontra, mas com as ideias do texto que se apresenta de uma forma multimodal com imagem, áudio, animação e palavra.

Nunca foi tão necessário ensinar a dialogar com o texto, duvidar do texto, subverter suas ideias, numa tentativa de tirar essa geração que fica excessivamente, diante da tela, de forma passiva e pouco reflexiva. Em depoimento, a **Professora C** reforça este pensamento que procuramos aprofundar com os professores regentes em nossa formação:

Nossa proposta é estimular a buscar sentido e provocar o leitor que mesmo sem saber ler alfabeticamente, é capaz de realizar as mais diversas atividades leitoras na mesa por causa da multimídia. São diversos ambientes que o professor regente, configurando, pode selecionar texto e grupo semântico de acordo com o planejamento e os objetivos da aula (Trecho de depoimento/material de coleta de dados).

As duas propostas de práticas leitoras apresentadas aqui demonstram essa tentativa do professor de levar o aluno a realizar tais práticas mesmo antes do domínio das letras, visto que a máquina digital possui áudio, imagem, animação e texto verbal. E a nossa orientação aos professores sempre foi a de que buscassem levar os alunos a interagirem com o texto e suas ideias, apresentando-o sempre sob várias formatos, incluindo o digital, a fim de que pudessem

ter uma degustação do texto em diferentes formatos e estilos, com o intuito de que isso os levem sempre a ampliar o seu olhar e sua sensibilidade para a leitura.

Considerações finais

A partir deste trabalho interventivo, que fizemos junto a uma equipe de professores de um sistema de ensino público para o uso da tecnologia digital em práticas leitoras significativas, percebemos que a formação desses docentes para o uso da mesa digital foi fundamental para que esse profissional pudesse entender os modos de leitura que são potencializados pela MED. No entanto, o grande aprendizado veio por meio do desafio que fizemos a eles de planejarem práticas leitoras, usando o recurso digital e outros suportes de texto que estimulassem os alunos a questionarem os textos o tempo todo.

Essa proposta leitora que valoriza a recepção mais ativa do texto foi o grande destaque, o que cooperou para que buscassem trabalhar com estratégias leitoras que levassem em consideração operações cognitivas sobre o texto, a saber: analisar, sintetizar, comparar, dentre outras, tirando os alunos da postura passiva diante da tela.

A formação do leitor crítico em tempos de texto na tela que brilha é de extrema necessidade. Daí, não basta simplesmente que estes aprendam os novos gestos e comportamentos diante do suporte digital de texto, isto é: ligar a máquina, clicar, digitar, dentre outros. Mais do que isso, o aluno precisa saber interagir de forma ativa e reflexiva, procurando entender e compreender, contestando o texto, fazendo perguntas e questionamentos que ampliem sua visão.

Diante do digital, o aluno precisa entender por que clicar; qual a relação entre o que ele vê e a animação; quais as linguagens envolvidas no texto que se apresenta na tela; qual a relação entre o texto digital/digitalizado com os que se encontram em outros suportes; o que identifica fontes confiáveis de texto?

Estes são alguns tópicos que precisam ser levantados, fixados e fortalecidos em nossas aulas de práticas leitoras na escola. À medida que os professores trabalham com o texto, incluindo o digital/digitalizado, em sala de aula, cooperando para o diálogo e para o levantamento dos discursos presentes nele, o aluno aprende desde muito cedo (antes mesmo de aprender as letras) a se posicionar diante das ideias, fazendo escolhas e compreendendo que o aprendizado por meio da leitura depende dessa interação com o texto (BAKHTIN, 2006).

Aliás, diante da agilidade e acessibilidade a tantos textos como o digital tem proporcionado ao leitor, essa interação ativa e participativa faz total diferença na recepção da leitura, tornando essa prática muito mais saudável e adequada. Afinal de contas as práticas letradas digitais não envolvem apenas alterações no comportamento das pessoas diante desse novo suporte de texto; mas ainda uma experiência social de relações humanas que permitem a construções de novos valores, pensamentos e sentidos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Portanto, os eventos de leitura ou de práticas leitoras são situações comunicativas de práticas de leitura compartilhadas em que é preciso que o leitor participe interagindo e se posicionando. No que se refere à leitura na tela que brilha, a formação desse leitor com perfil mais cooperativo na produção do sentido do texto, torna-se ainda mais necessária, visto que, no ambiente digital, exige-se um perfil de leitor mais ágil e que saiba lidar com uma diversidade de linguagem e informações cada vez maior e ampliada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira, 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local literacies: reading and writing in onecommunity. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situatedliteracies**. Trad. G. A. Tinoco. Londres: Routledge, 2000, p. 07-15.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Digital**. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

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

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. Mayumi Illari e R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

Sobre as autoras

Julianna Silva Glória: Possui graduação em Letras -Licenciatura pela Universidade Vale do Rio Doce (1989), especialização em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa pela PUC/MG (1994),

mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2004) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2011). Concluiu em 2018 pesquisa de pós-doutorado pela Fae/UFMG sobre Cultura escrita digital em Escola de Educação Infantil do Município de Governador Valadares. Participou do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/FAE/UFMG) e manteve contato com o grupo de pesquisa internacional International Partner - COST Action - The digital literacy and multimodal practices of young children (DigiLitEY) durante o tempo de seu funcionamento. Tem experiência tanto em ensino secundário quanto superior, além de atuar em projetos de formação de professores. Na área de Educação e Linguagem, estuda, principalmente, os seguintes temas: multiletramentos, apropriação da língua materna, prática de leitura e escrita, gêneros e suportes digitais de texto.

E-mail: jusgloria52@gmail.com

Ghisene Santos Alecrim: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2001). Especialista em Psicopedagogia pelo CEPEMG (2003), em Gestão Educacional pela Universidade Pitágoras (2012) e em Ludopedagogia e Educação Infantil pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013-2015) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/UFMG). Atualmente é Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Tem experiência na formação continuada de professores, na coordenação pedagógica de escolas públicas e particulares, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, alfabetização e cultura escrita digital.

E-mail: ghisenealecrim@gmail.com