

## Práticas de multiletramentos com *laptops* educacionais

*Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante*<sup>1</sup>

*José Aires de Castro Filho*<sup>2</sup>

*Ângela Maria Bessa Linhares*<sup>3</sup>

*Eduardo S. Junqueira*<sup>4</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho apresenta uma prática com suporte de tecnologias digitais experimentada em sala de aula de uma escola participante do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e da Educomunicação. O estudo acompanhou alunos do 6º ano em uma atividade de produção de slides, referenciada pelos estudantes como sendo uma das mais significativas realizadas na escola. Tal evento pode ser considerado como de multiletramento pelo uso de imagens e textos com significados diversos e ricos atribuídos pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Educomunicação; Projeto um computador por aluno.

1 Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Ceará e pesquisadora do Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM). E-mail: andrea@virtual.ufc.br

2 Doutor, professor da Universidade Federal do Ceará. E-mail: aires@virtual.ufc.br

3 Doutora, professora da Universidade Federal do Ceará. E-mail: angela.ciranda@hotmail.com

4 Doutor, professor da Universidade Federal do Ceará. E-mail: eduardoj@virtual.ufc.br

## Multiliteracies practices with educational *laptops*

### *Abstract*

This paper presents a practice with support of digital technologies experienced in a classroom of a school participating in the Project one computer per student (UCA) in view of the multiliteracies Pedagogy and Educommunication. The study followed 6th grade students in an activity of slide creation, referred to by students as one of the most significant undertaken in school. Such an event can be considered as multiliteracy since used images and texts with diverse and rich meanings attributed by the students.

**Key-words:** Multiliteracy; Educommunication; Project one computer per student.

## Prácticas multialfabetización con *laptops* educativos

### *Resumen*

Este artículo presenta una práctica con el apoyo de las tecnologías digitales con experiencia en el aula de una escuela participante Un Proyecto ordenador por estudiante (UCA) en vista de la Pedagogía multialfabetización y Comunicación Educativa. El estudio siguió a los estudiantes del sexto año en una actividad de producción de diapositivas, mencionado por los estudiantes como una de las más significativas realizadas en la escuela. Tal evento puede ser considerado como multiletramento el uso de imágenes y textos con diversos y ricos significados atribuidos por los estudiantes.

**Palabras claves:** multialfabetización; Educomunicación; Proyecto una computadora por alumno.

## Introdução

Cada vez mais as crianças brasileiras estão conectadas à internet. Em 2011, os dados da TIC Domicílios<sup>1</sup> indicavam que 75% da população na faixa etária entre 10 e 15 anos acessaram a rede. Em 2013, esse percentual chegou a 85%<sup>2</sup> e, 62% das crianças nessa faixa etária relataram acessar a internet todos os dias. No que se refere ao local de acesso, a casa aparece como principal, com 68%, seguida da casa de parentes e amigos, 38%, escola com 37% e centros pagos, como as *lan houses*, 26%. Entre os anos de 2011 e 2013 o acesso à internet na escola cresceu apenas de 35% para 37%.

Considerando essa realidade, Levin (2007, p. 11) se perguntava se estamos diante de uma infância virtual, já que a nova cultura do audiovisual, cuja centralidade está na imagem, incentivaria novas formas de brincar, sentir e imaginar. Babin e Kouloumdjian (1989) defendem que a exposição de crianças e jovens às tecnologias digitais possibilita a criação de uma nova cultura. “[...]uma mistura das duas culturas, a interpenetração das duas linguagens”. Não apenas porque estamos diante de novas tecnologias de informação e comunicação – TIC, mas de uma nova criança ou, como diz Sibília (2012), de novas subjetividades infantis e juvenis. Babin e Kouloumdjian (1989, p. 150) pensam que nesse cenário a escola é ainda mais necessária “para aprender a ligação que as coisas têm com a ação e a sabedoria do viver”.

Caberia então à escola articular a relação entre essa cultura midiática e a cultura escolar, favorecendo uma aprendizagem mediada por artefatos tecnológicos. Ao mesmo tempo, a escola deve possibilitar que as crianças desenvolvam um posicionamento crítico diante das tecnologias e mídias.

O presente texto integra uma pesquisa de doutorado que objetivou investigar em que medida a escola está favorecendo a aprendizagem de crianças mediada por artefatos tecnológicos. Além disso buscou-se conhecer que práticas com suporte de tecnologias digitais estão sendo experimentadas na sala de aula na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

A pesquisa foi realizada de 2010 a 2014 no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada na cidade de Fortaleza e participante do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), iniciativa do Governo Federal para incentivar o uso de tecnologias na escola e favorecer a inclusão digital de crianças e adolescentes (BRASIL, 2010). Neste artigo buscamos compreender melhor como acontecem as experiências de multiletramentos no âmbito da escola, mediadas pela tecnologia, mais especificamente, por laptops.

O texto está organizado em quatro seções. Além da Introdução, apresenta-se na seção a seguir, o referencial teórico em que estão inseridas as discussões conceituais sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Práticas Educomunicativas, seguida de seção sobre o contexto da pesquisa focando na escola onde a investigação foi realizada e na descrição da atividade com os *laptops* educacionais. Por último, nas Considerações Finais, discute-se os significados para os estudantes relacionados à experiência.

## ***A pedagogia dos multiletramentos e práticas educacionais na escola***

O enfoque teórico do estudo dialoga com as proposições da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE e KALANTZIS, 2009; LEMKE, 2010) e da educomunicação (SOARES, 2011; MARTIN-BARBERO, 2003 2008; BELLONI, 2001, 2012).

A presença, cada vez mais intensificada, da mídia no cotidiano de crianças e adolescentes favorece novas possibilidades de aprendizagem que incluem uma autodidaxia, como define Belloni (2001) ou, como situa Martin-Barbero (2011, p. 125), “Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade”.

Em linhas com tais proposições, consideramos as contribuições da Educomunicação, aqui entendida como sendo “um campo de ação política, como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos” (SOARES, 2006, p.04).

Educomunicação, mais do que um objeto a ser investigado, é um campo de relação *de e entre* saberes. É um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes. É também um espaço de ações e experiências que levam a saberes ou partem deles em direção a outros. (Idem).

Não é recente a aproximação entre os campos da Educação e da Comunicação. Soares (2011), Belloni (2001, 2012), Melo e Tosta (2008), por exemplo, expressam experiências em que esses campos se cruzam desde a década de 1960. Belloni (2012) situa as experiências realizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), na década de 1960, como sendo de mídia-educação, em que o rádio era utilizado na alfabetização em massa de jovens e adultos em vários estados do Brasil, notadamente no Nordeste. Soares (2011) reporta-se à atuação da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) na década de 1980, com o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC). Melo e Tosta (2008), por sua vez, consideram as experiências dos Centros Populares de Cultura (CPC) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) como relacionadas ao contexto da Comunicação e Educação e mais próximas da Pedagogia de Paulo Freire do que a da Educação formal.

O pensamento de Paulo Freire, para Martín-Barbero (2014, p. 18), constitui a primeira teoria latino-americana de comunicação, porque tratou de práticas e processos comunicativos essencialmente vinculados à dimensão da linguagem, que, por meio da palavra geradora, “tornou possível a geração de novos sentidos [...] instaurando o espaço da comunicação”.

Educação e Comunicação constituem uma “mesma coisa porque educar é sempre comunicar e porque toda educação é um processo de comunicação”, entende Kaplún (2003, p. 60).

Setton (2011, p. 7, 8), por sua vez, introduz na discussão o componente da cultura. Para ela as mídias precisam ser consideradas “como matrizes de cultura porque atuam enquanto agentes sociais da educação”:

[...] as culturas, entre elas a cultura das mídias, devem ser vistas enquanto *processo*; devem ser vistas nos atos de *produção*, nos atos que envolvem a *divulgação* e nos atos de *promoção* das mensagens, bem como nos atos de *recepção* daquilo que é produzido. [...] A cultura não se reduziria aos objetos, símbolos morais ou bens materiais de uma sociedade, mas se apresentaria também como resultado das *diferenças de sentido* ou *diferenças de usos* entre os diversos indivíduos que a produzem e a consomem [...] A cultura mediatiza uma ideia, um sistema de ideias, ela oferece um discurso que cria os sentidos e as verdades. (SETTON, 2011, p. 19, 21, grifo nosso).

Afinal, educomunicação ou mídia-educação? O que designam esses termos e em que se aproximam ou se diferenciam? Soares (2011) explica que a expressão *Media Education* ou *Media Literacy* designa a recepção crítica das produções midiáticas e é comumente usada na Europa e nos Estados Unidos, respectivamente.

Na América Latina, a expressão *Educación para la Comunicación* nomeou a maioria das ações que se desenvolveram nesse campo desde a década de 1980 e que estavam assentadas em uma pedagogia dialógica e participativa de Educação popular nos moldes propostos por Freire. Foi na América Latina que aconteceram as mais numerosas ações de Educação para Comunicação e que depois se ampliaram para a produção midiática envolvendo especialmente crianças e jovens, situando a perspectiva da Comunicação como um direito humano.

Para Soares (2011), o termo educomunicação passou a ser adotado para designar as práticas não restritas ao âmbito da leitura crítica da mídia, mas envolviam a produção midiática em si, como os jornais e as rádios escolares, por exemplo.

O conceito educomunicação legitima-se com suporte em uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo (USP), com participação de 12 países latino-americanos, ao concluir “que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar” estava se constituindo (SOARES, 2011, p. 35).

Soares (2011, p. 44, grifo do autor), assim, nomeia o campo da educomunicação: “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer *ecossistemas comunicativos*”.

O sentido de ecossistema é para o autor “uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente, em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social” (SOARES, 2011, p. 44) em oposição ao entendimento de Martín-Barbero, que designa ecossistema como nova ambiência proporcionada pelas tecnologias e na qual estamos todos compulsoriamente imersos.

Soares (2011, p. 49) relaciona seis áreas de intervenção segundo as quais as práticas educacionais estão situadas. O autor defende o argumento de que as áreas de intervenção funcionam como “pontes lançadas entre os sujeitos sociais e o mundo da mídia, do terceiro setor, da escola”.

A primeira delas, *educação para a comunicação*, tem ênfase na recepção, buscando entender as implicações da atuação dos meios de comunicação. A *expressão comunicativa* reconhece o potencial criativo das formas de manifestação artística como espaço de comunicação. Aproxima-se da arte-educação. Já a *mediação tecnológica na educação* se interessa pela presença e pelos usos criativos das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, bem como pela gestão democrática de seus recursos por crianças e adolescentes. A *pedagogia da comunicação* relacionada ao ambiente escolar e a realização de projetos que possibilitem o trabalho conjunto de professores e alunos. A *gestão da comunicação* é dedicada à criação, execução de planos e projetos educacionais. Por último, a *reflexão epistemológica* é responsável pela sistematização das experiências e é dedicada ao estudo do que vem a ser educacional (SOARES, 2011, p. 48).

Segundo Belloni (2012), o termo híbrido mídia-educação é legitimado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na Declaração de Grünwald, de 1982, a qual recomendava programas

de educação para as mídias e de formação de educadores. O termo, explica, vem evoluindo. Se antes era considerado como “formação para a apropriação e uso das mídias como ferramentas: pedagógicas para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política de todos os cidadãos” (BELLONI, 2012 p. 47), atualmente precisa ser entendido em suas várias dimensões, como a leitura crítica das mensagens em múltiplas telas, o uso pedagógico em situações de aprendizagem, a dimensão da inclusão digital e a dimensão como meio de expressão, que busca a participação de jovens (BELLONI, 2012).

O campo da Educomunicação, por sua vez, se afirma no universo das pesquisas acadêmicas. Pinheiro (2013) identificou 97 trabalhos sobre a área, sendo 79 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado.

A maior parte dos trabalhos, 47%, tratou da mediação tecnológica, seguida da área de intervenção educação para a comunicação, com 22%. A autora conclui que “os fundamentos da inter-relação Comunicação e Educação estão cada vez mais fortalecidos [...] a educomunicação, tem como premissa a gestão democrática, o que garante o seu afastamento tanto de uma quanto de outra área do conhecimento mais tradicional”. (PINHEIRO, 2013, p. 15).

Babin e Kouloumdjian (1989) falam que uma nova cultura está em andamento diante do apelo do audiovisual nos processos de aprendizagens. É preciso compreender como essa nova cultura se relaciona, se integra ou interage com a cultura já constituída na escola?

Essa perspectiva de compreender a escola com base nas culturas que se entrelaçam no cotidiano escolar é defendida por vários pesquisadores da escola, tais como Penin (1994), o qual define cultura escolar como

Um saber específico, considerando de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da lógica institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana escolar. (p. 26)

Para Veiga Neto (2002), devido à indícios, como a da fragmentação do currículo ou da instituição de temas transversais nos contextos de aprendizagens, a escola pode ser caracterizada como um não-lugar, no sentido proposto por Marc Augé (1994, p. 73).

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a 'lugares de Memória', ocupam aí um lugar circunscrito e específico.

Augé (1994, p. 53) compreende os "não-lugares" como espaços da supermodernidade em que os sujeitos são tratados como clientes ou usuários em uma relação mediada pelo consumo e pelo excesso, ao passo que o lugar é caracterizado como histórico porque articula identidade e relação. Para Veiga Neto (2002, p. 182, 183),

[...] cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria e mais ou menos estável, e passou mais a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa, mas não deve se comportar como se estivesse em casa. Esses não-lugares não ensinam civilidade, dado que reduzem os códigos de convivência a um mínimo.

Não entendemos a escola como um não-lugar no sentido proposto por Augé e ampliado por Veiga Neto. A escola no nosso entendimento, se constitui como um lugar, um território onde as subjetividades de jovens e crianças se constituem; onde se tecem relações fortalecidas na cotidianidade da rotina escolar e ultrapassam os limites físicos da escola, migrando para o universo virtual; em que os saberes se pluralizam e se amplificam transpostos aos conhecimentos pedagógicos.

Reconhecemos que a crise de instituições como a família e o Estado perfazem as dinâmicas escolares e repercutem no seu funcionamento, obrigando a escola a realizar movimentos de ajustamentos e constituir novos *modus operandi* no sentido de cumprir com a sua missão educacional, e mais, dar conta de um sem-número de atividades que lhe foram delegadas em virtude da fragmentação dessas instituições.

Muitos estudos que tratam dos avanços tecnológicos, especialmente os que abordam a ampliação das mídias eletrônicas no cotidiano, tendem a enfatizar os impactos provocados por tais avanços, considerando que são exteriores à dinâmica social e não resultado dessa dinâmica, como defende Lévy (1999).

Para o pesquisador francês, mesmo considerando a existência das entidades cultura, técnica e sociedade, as tecnologias são resultado de uma sociedade e de uma cultura e, portanto, é inadequado pensar as tecnologias com base nos seus impactos (LÉVY, 1999, p. 22). Do mesmo modo, Castells (1999, p. 43) entende que "a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica". Identificar a tecnologia como parte do contexto e fruto dessa dinâmica social implica, para nós, uma abordagem mais próxima da realidade, sem exorcizar a experiência mediada nem fazer dela panaceia para o advento do uso, situando a tecnologia, sobretudo, a serviço da humanização relacional, embora vendo as contradições que gesta.

A questão que nos interessa, ante esse referencial, é compreender melhor como acontecem as experiências de multiletramentos no âmbito da escola mediadas pela tecnologia, mais especificamente, pelo computador.

Compreendemos que essas experiências estão relacionadas mais aos processos, como acontecem dentro e fora da escola, do que propriamente às tecnologias utilizadas. Optamos por trabalhar com a perspectiva dos multiletramentos, significando a necessidade de incorporar nas práticas curriculares da escola, novos letramentos, seja pelas possibilidades de ascensão das tecnologias de



informação e comunicação, seja pela diversidade cultural presente nas salas de aula.

O termo multiletramentos foi escolhido pelo New London Group para representar a síntese das discussões empreendidas, porque sintetiza dois argumentos importantes, um relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e outro ao crescimento proeminente da diversidade cultural e linguística.

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional. O que podemos nomear como “mera alfabetização” continua centrado apenas na linguagem e geralmente em um modelo nacional único de linguagem, concebido como um sistema estável de regras, tais como o domínio da correspondência entre letras/som. Tal concepção de linguagem pode ser entendida como uma pedagogia mais ou menos autoritária. (NEW LONDON GROUP, 1996; tradução nossa)

Os pesquisadores entenderam que era necessário considerar que os distintos modos de construção do significado do texto estão relacionados com a dimensão visual, sonora e espacial, disponíveis nas plataformas multimídias. “Os novos meios de comunicação estão modificando a forma como usamos a linguagem”, sustenta o New London Group (1996, p. 5).

Outro argumento defendido pelo grupo para a expressão multiletramentos diz respeito à importância de lidar com as diferenças linguísticas e culturais. “É necessário levar em conta as variações situacionais da linguagem, sejam elas técnicas, desportivas ou relacionadas a grupos de interesse” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5).

Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente são refeitos por seus usuários à medida que eles trabalham para atingir seus vários propósitos culturais. (NEW LONDON GROUP, 1996; p. 5, tradução nossa).

Rojo (2012) considera que a validade da proposta da pedagogia dos multiletramentos está em conhecer e

compreender como as novas gerações interagem com os conteúdos multimodais e desse conhecimento empreender outras estratégias de ensinar e de aprender. Propõe ela: “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (p. 27).

Um dos objetivos da pedagogia dos multiletramentos é “criar as condições de aprendizagem que favoreçam o crescimento de um tipo de pessoa confortável consigo mesma, bem como flexível o suficiente para colaborar e negociar com outras pessoas a fim de construir um interesse comum” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9).

Para Rojo (2012), o trabalho da escola com a pedagogia dos multiletramentos é criar as condições para que os alunos se transformem em criadores de sentidos, com competência técnica nas ferramentas e práticas e capaz de atuar de forma crítica, testando novos significados ao aprendido, por si mesmo no processo de negociação de sentido.

Na próxima seção apresentamos a experiência de produção de *slides* em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos e da educomunicação.

### ***Produção de Slides: o que os estudantes pensam sobre a escola***

A escola, localizada em um bairro de periferia da cidade de Fortaleza, Ceará, tem cerca de 500 alunos distribuídos do 7º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A escola integra o projeto UCA desde 2010, tendo havido acompanhamento das atividades na escola no projeto de 2010 a 2013. Os dados apresentados nessa discussão foram coletados durante o acompanhamento das atividades com o uso do *laptop* educacional nas aulas de Geografia e História nas turmas dos 6º anos, durante o ano de 2013.

A produção de *slides* constituiu-se como um “evento de multiletramento”, no sentido proposto por Heath (1982) que nomeou “evento de letramento” como sendo “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de

seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *Apud* PICCOLI, 2009, p. 5).

No segundo semestre de 2013, durante as aulas de Geografia nas turmas do 6º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Fortaleza, os estudantes foram orientados sobre como produzir *slides* usando o *laptop* educacional. A orientação da professora foi para que cada estudante definisse um tema sobre o qual gostaria de apresentar e que produzisse as próprias fotos usando a câmera do *notebook*.

A intenção era que a partir do tema definido, eles tirassem fotos para articulá-las com o texto dos *slides*. Cada um deveria preparar a apresentação contendo cinco *slides* e cinco fotos. Após a orientação, os estudantes saíram em pequenos grupos para a sessão de fotos na própria escola.

A oportunidade de circular pela escola no horário das aulas, com o devido consentimento da professora, deixou todo mundo empolgado. Após a orientação, os estudantes saíram em pequenos grupos para a sessão de fotos. Muitos nem sabiam ainda sobre o tema que iriam escrever, mas circulavam animados com o *laptop* nas mãos, fotografando o que viam.

Foram momentos muito diferentes da rotina, já que eles estavam livres para circular pelos espaços da escola com exclusividade, visto que naquele horário os demais colegas estavam em sala de aula e talvez por isso mesmo não soubessem bem como proceder inicialmente. Aquele espaço, antes tão disputado, agora era somente deles. Os primeiros momentos foram de surpresa. Depois passaram a pensar o que seriam as suas imagens. Era preciso a autorização de um adulto para que essa permissão viabilizasse a expressividade necessária à produção dos *slides*.

Aos poucos, de certa forma seguindo o rastro daqueles já haviam decidido os seus temas, os estudantes foram experimentando também o poder de decidir sozinhos e pensar com suas imagens sobre o que seria a temática do trabalho. Essa liberdade de escolha nem sempre é

oferecida a eles, o que provavelmente explique, a sensação inicial de não saber o que fazer.

Os estudantes retornaram à sala em pequenos grupos assim como haviam saído há alguns minutos, depois de percorrer todos os espaços da escola: quadra, pátio, corredores, áreas de jardim e a biblioteca. Não houve dispersões nem alunos que ficaram pelo pátio e tiveram que ser chamados de volta. O retorno à sala de aula foi natural: estavam interessados em aprender a fazer os *slides* e curiosos para saber como as fotos haviam ficado. Comentavam uns com os outros que queriam ver as fotos que tiraram, falavam em voz alta o tema escolhido e questionavam se o tempo seria suficiente para fazer os cinco *slides* propostos pela professora.

A professora foi atendendo aos que chegavam e explicava pacientemente como fazer: abrir o editor de apresentações no *laptop* educacional, o *KPresenter*, usar os espaços destinados ao título - ela reforçou a importância de se criar um título para a apresentação - escrever textos curtos e a inserção das fotos em articulação com o texto.

Os alunos trabalharam com dedicação na elaboração dos *slides* cujas temáticas foram variadas. Alguns alunos tematizaram o amor; outros, o desenvolvimento da leitura e ainda outros, a questão da amizade. A maioria optou por apresentar nos *slides* o espaço escolar com uma angulação pessoal, focalizando a quadra, as plantas, o pátio, as pessoas e a forma como interagem com a paisagem do ambiente.

O exercício permitiu, entre outras coisas, que os estudantes observassem a escola não apenas como frequentadores, mas buscando um olhar diferenciado sobre aquele espaço tão conhecido deles. Através dos *slides* comentaram sobre questões da escola que elegeram como relevantes, tais como o desconforto com as pichações na quadra, o fato da quadra alagar quando chove, o uso inadequado das lixeiras para a coleta seletiva do lixo, as plantas do espaço escolar e a importância de cuidar bem da natureza.



Na perspectiva dos estudantes, a quadra foi o espaço mais comentado, visto que foi tema de cinco apresentações, do total das doze produzidas. Na apresentação “A quadra e a pichação”, a primeira imagem é uma foto em plano fechado, dando relevo à pichação, como que justificando o título escolhido para nomear o conjunto de cinco *slides*. No segundo *slide*, vem o texto sem imagem: “A pichação dentro da escola causa um transtorno maior para a nossa educação por que a prefeitura nos traz pouco dinheiro<sup>3</sup>”.

Figura 01– A quadra e a pichação / *slide* 1



Fonte: Apresentação em slides “A quadra

Que relação pode existir entre a pichação e a ausência de recursos na escola? Será que o autor quis dizer que o fato de haver espaços pichados fez com a escola não recebesse os recursos devidos por parte do órgão competente, no caso a Secretaria de Educação do Estado em vez da Prefeitura, já que é uma escola estadual?

Há ainda a relação entre a pichação e a educação: será que a pichação revela que a educação oferecida não está sendo adequada porque nem mesmo os estudantes zelam pelo espaço da escola, como patrimônio de todos e por isso picham a parede da quadra? O que seria patrimônio, do ponto de vista da população? O que os jovens queriam dizer sobre isso? E o que dizer da relação pichação e transtorno? Em que medida esta relação indica que

a pichação é por si um ato não desejável, ainda mais se praticado dentro da escola?

Ainda que todas essas perguntas não possam ser respondidas, elas dão margem a uma série de reflexões que poderiam ter sido feitas quando do exercício imagético e poderiam indicar como os estudantes se sentem em relação às pichações na escola, ao modo do “tema-dobradora” proposto por Freire (1997), em que os temas geradores não são necessariamente propostos pelos sujeitos, mas inseridos nos âmbitos de aprendizagem pelos educadores.

Aqui poderíamos dizer ter condensadas as palavras-chave, uma vindo à frente e se conectando – implicando – outras

- a) pichação e transtorno;
- b) pichação e desejo;
- c) pichação e “publicização”;
- d) pichação e patrimônio;
- e) pichação e fala in-ter-dita; e
- f) pichação e criação.

A imagem pode ser pensada em um movimento expressivo e reflexivo quando estes dois aspectos estão juntos e atuam na criação de significados de ordem linguística e visual, como preconizados pela Pedagogia dos Multi-letamentos. Consoante o que preconiza a abordagem educacional, o que importa é “o tipo de mediação que elas (as tecnologias) podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p. 18). Os demais *slides* têm fotos do detalhe de um grafite na parede da quadra e outra imagem mais aberta, com uma pessoa em primeiro plano com a trave e algumas pessoas ao fundo.

Figura 02 – A quadra e a pichação / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra e a pichação"

Figura 03 – A quadra e a pichação / slide 4



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra e a pichação"

A segunda apresentação, "A quadra", começa com o seguinte questionamento: "Porque não tem um teto do lado da quadra e é para colocar e não deixem os alunos pixarem. E a quadra é um lugar esportivo e tem que jogar com a quadra sem água mas quando chove alaga a quadra".

São muitas questões em um só período: o descontentamento com a pichação e com o fato de a quadra alagar e de permanecer com água impossibilitando o uso do espaço de forma adequada. Também o texto provoca a direção da escola a manter a quadra em boas condições ao

solicitar que "não deixem os alunos pixarem" e "porque não tem um teto do lado da quadra e é para colocar".

Estudiosos das práticas de grafite e pichação reconhecem a pichação como estratégia de comunicação, já que ao pichador interessa mais o ato em si, "o rito, o aparecer, o transgredir, e menos o processo criador" (JAKOBSON, 1970 *apud* OLIVEIRA; ZORZO; SOUSA, 2012, p. 3).

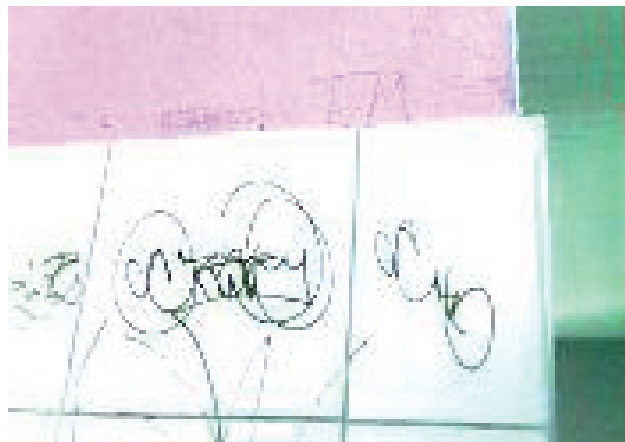
Nessa apresentação, as imagens são combinadas com textos dispostos ou inseridos sempre na parte superior do *slide*. Uma delas toma todo o espaço do *slide* e traz a trave de futebol, a tabela de basquete. O *slide* seguinte mostra a pichação e o texto: "A pichação é uma coisa muito idiota por isso que não pode os alunos pixarem".

Figura 04– A quadra / slide 2



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra"

Figura 05 – A quadra / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra"

A queixa com o fato de a quadra alagar está no terceiro *slide*, seguida de uma foto com uma visão inusitada da quadra, o teto: “A quadra é um lugar esportivo para nós jogar mas tem dia que a quadra fica com água e é ruim de jogar”. A apresentação termina com a imagem de um grafite que está na parede da quadra, com o texto: “Na quadra tem uma pintura que é legal mas a quadra sem uma rede é ruim”.

Figura 06– A quadra / *slide* 4



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

Figura 07– A quadra / *slide* 5



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

O evento de multiletramento possibilitou ao seu autor usar a criação de *slides* para expressar como se sentia em relação à manutenção da quadra esportiva, o único espaço para uso recreativo da escola, muito disputado

nos intervalos, no início e no final da aula. Talvez faltem oportunidades para livre expressão como essa, que os estimulou a perceberem a escola sob vários aspectos e manifestar o que foi observado, com as nuances que pudemos capturar.

Em outra apresentação sobre a quadra há uma combinação de textos e imagens que alterna reclamação - a cesta de basquete quebrada em texto e foto -, com uma imagem contemplativa de uma árvore frondosa em contraste com as arquibancadas de concreto da quadra, junto à frase: “Como é lindo a natureza”. A apresentação, aliás assinada, é concluída com a foto de uma pintura na parede com os dizeres: só existe uma terra, só existe uma chance. Preserve a natureza”.

Figura 08 – A quadra da escola / *slide* 1



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra da escola”

Figura 09 – A quadra da escola / *slide* 2



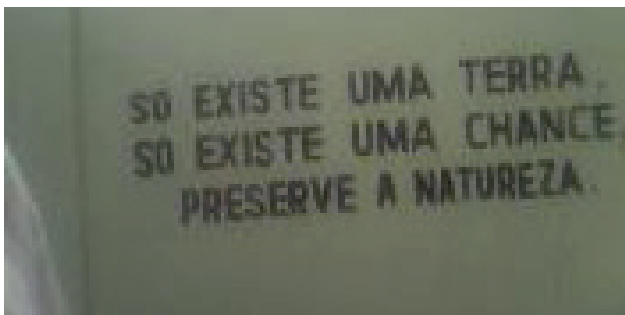
Fonte: Reprodução dos slides “A quadra da escola”

Figura 10 – A quadra da escola / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra da escola"

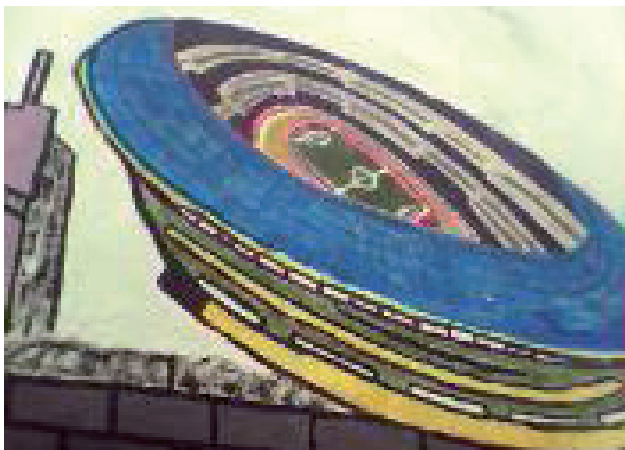
Figura 11 – A quadra da escola / slide 5



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra da escola"

Mais duas apresentações são sobre a quadra. Uma delas somente com imagens abertas, que tomam todo o espaço do slide e que mostram a trave, a tabela de basquete e crianças no espaço, mas sem qualquer texto.

Figura 12 – A quadra por M. M. / slide 1



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra por M. M."

Figura 13 – A quadra por M. M. / slide 2



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra por M. M."

Figura 14 – A quadra por M. M. / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides "A quadra por M. M."

A outra, intitulada "Futebol", exhibe vários ângulos da quadra. No primeiro slide, aparece o texto: "O futebol e um jogo que qualquer criança do mundo inteiro queria jogar também e um jogo qui outras crianças não querem jogar". Nos demais slides, os textos funcionam como legenda para as fotos: "Um menino com uma bola de futebol olhando um campo de futebol", em referência a uma pintura na parede da quadra; "Um espaço recreativo", para a imagem em plano aberto da quadra; "Uma quadra de futebol", para a foto da trave.

Figura 17 – O futebol / slide 2



Fonte: Reprodução dos slides "O futebol"

Figura 18 – O futebol / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides "O futebol"

Figura 19 – O futebol / slide 4



Fonte: Reprodução dos slides "O futebol"

Fugindo da temática da quadra e do esporte, o tema escolhido por uma das alunas foi sobre "As plantas e o meio ambiente". A autora fez um texto inicial em que explicita a motivação para a escolha do tema.

Observando algumas partes da escola, eu percebi que algumas plantas não estavam em bom estado (algumas muitas e secas), sendo que isso pode prejudicar o nosso meio ambiente. Em algumas dessas situações, eu também encontrei algumas lixeiras fora de ordem (alguns lixos que deveria estar na lixeira de plástico estavam em outras lixeiras). Para mim todos deveriam ajudar a manter a nossa escola sempre limpa, pois estaremos ajudando a nossa vida e de tantas outras pessoas. (Apresentação "As plantas e o meio ambiente").

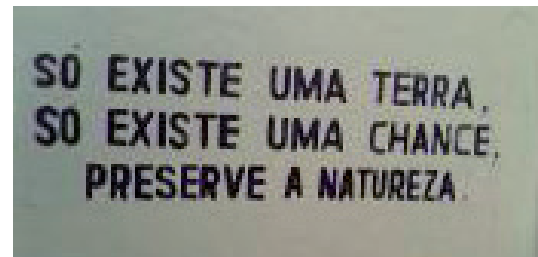
As fotos expressas nos slides variam entre as imagens de plantas do jardim da escola e imagens de cartazes sobre a questão ambiental que, na ocasião, estavam em vários espaços da instituição, mas sem nenhum texto.

Figura 20 – As plantas e o meio ambiente / slide 2



Fonte: Reprodução dos slides "As plantas e o meio ambiente"

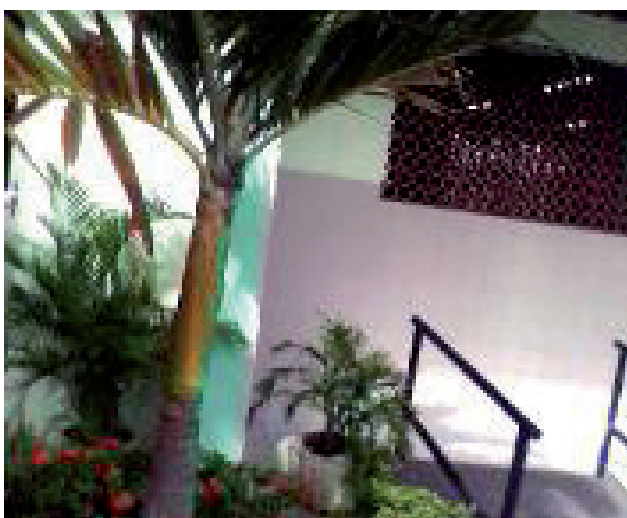
Figura 21 – As plantas e o meio ambiente / slide 3



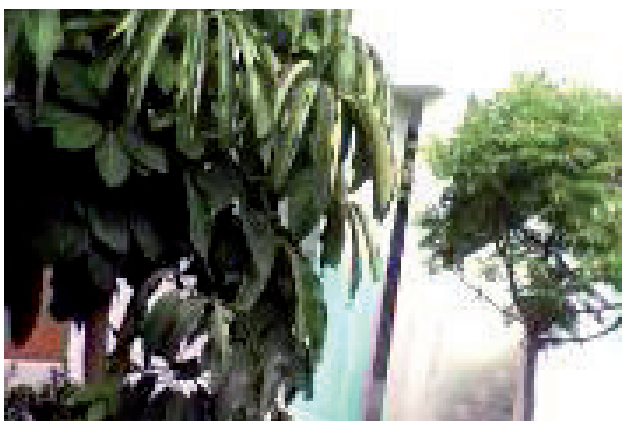
Fonte: Reprodução dos slides "As plantas e o meio ambiente"

Figura 22 – As plantas e o meio ambiente / *slide 4*

Fonte: Reprodução dos slides “As plantas e o meio ambiente”

Figura 23 – As plantas e o meio ambiente / *slide 6*

Fonte: Reprodução dos slides “As plantas e o meio ambiente”

Figura 24 – As plantas e o meio ambiente / *slide 7*

Fonte: Reprodução dos slides “As plantas e o meio ambiente”

Figura 25 – As plantas e o meio ambiente / *slide 8*

Fonte: Reprodução dos slides “As plantas e o meio ambiente”

O texto inicial mantém o mesmo tom dos demais sobre a quadra – revela descuidos em relação à estrutura da escola, na medida em que expõe a falta de cuidado com as plantas, mas avança no sentido de propor uma responsabilidade compartilhada, convidando todos aos cuidados com a limpeza da escola.

Observa-se que apenas esse texto e outro sobre amizade recorreram ao uso da primeira pessoa do singular. O mais comum foi utilizar uma palavra ou frase como título. Quem escreveu um pouco mais o fez usando a terceira pessoa.

Há ainda *slides* com fotos de pessoas da escola ou colegas de classe. Na apresentação sobre amor a autora usou algumas pessoas com as mãos em formato de coração para falar sobre o tema, repetindo a palavra “amor” em todos os *slides*, como título.

O mesmo aconteceu com a apresentação sobre “desenvolvimento para a leitura” em que essas palavras são usadas como títulos em todos os *slides* e são mostradas algumas imagens da biblioteca e da bibliotecária, além de uma foto das duas coordenadoras da escola, sem qualquer relação com o tema.

Na apresentação sobre amizade estão quatro fotos da autora com distintos grupos de amigos para os quais



mandou beijos no texto inicial ao se referir a importância de ter amigos<sup>4</sup>, segundo ela, necessários (deve-se ter pelo menos dez amigos, observa o texto).

A amizade é muito bom. Quando você estiver Triste ele pode te alegrar. Quando você estiver com saudade Ele pode te ajudar a superar o seu sofrimento. Por isso nos temos que ter pelo menos 10 amigos. Eu mando um beijo para os meus melhores amigos.<sup>3</sup>

A atividade de criação dos *slides* pelos alunos se aproxima do que Buckingham (2007) identifica como potencialmente criativo para incentivar a produção de mídias pelas crianças, considerando os *slides* como um espaço de expressão do pensamento e, portanto, como mídia no sentido de “cultura das mídias”, proposto por Santaella (1996, p. 43), cuja força está no caráter semiótico da linguagem das mensagens que se relacionam e têm natureza híbrida.

Percebemos nessa atividade o papel das crianças e jovens como criadores de um discurso sobre a escola, articulando textos e imagens, cuja temática foi eleita por eles. Assim como coube a eles fazer as fotos, selecioná-las, organizá-las e fazer a apresentação dos *slides*, além de escrever os textos.

Essa vivência, que contou com a autorização de um adulto direcionando-a, no caso, a professora, constituiu-se como um exercício de autoria na qual eles se sentiram autorizados a “pensar com suas próprias imagens e textos”, em uma ação reflexiva, constituinte do processo educativo. Como destaca Warschauer:

Hoje percebo a ambiguidade presente nessas experiências: de um lado, a necessidade de um espaço de livre escolha para a manifestação da singularidade, do projeto individual dos alunos. Do outro, a necessidade de estímulo, acolhida, acompanhamento e orientação do professor. Uma alteridade fundamental, mas que dependendo de como se davam as relações pessoais e também com o conhecimento, podiam resultar em experiências formativas ou desastrosas do ponto de vista da autoria. (2001, p. 34)

Sentiram-se autorizados a expressar, em forma de texto, as suas impressões sobre a escola, exercitando, assim, o que Marcuschi (2010) aponta como condição para atuar no campo das comunicações digitais: estabelecer as relações entre a leitura e a escrita.

Na perspectiva dos multiletramentos, ações como essa permitem projetar experiências de aprendizagem nas quais os alunos estabelecem estratégias para lidar com o novo. Ainda em acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, tal ação tem aspectos característicos da prática situada, em que há necessidades afetivas, socio-culturais e identitárias dos participantes e da instrução aberta, que, por via da mediação do professor, possibilitou aprender a usar o editor de apresentações do *laptop* educacional.

Rojo (2012) entende que tais concepções da Pedagogia dos Multiletramentos fortalecem o paradigma da aprendizagem interativa, problematizando a dimensão ética e estética dos contextos de aprendizagem.

Nesse caso específico, problematizar com os estudantes a pichação dos espaços da escola, com suporte no que foi registrado por eles, nos textos e imagens dos *slides*, teria sido uma experiência ainda mais enriquecedora, visto que teria permitido a reflexão coletiva de uma reclamação feita de forma constante nos *slides*, que foi o fato de haver paredes pichadas na quadra de esportes da escola.

Embora a professora tenha exibido os *slides*, comentado sobre as temáticas escolhidas, e realizado uma votação para escolher os melhores trabalhos - o primeiro colocado foi sobre “As plantas e o meio ambiente”. Nota-se que faltou o exercício da reflexão crítica da produção dos *slides* na turma do 6º ano A.

### ***O significado da produção de slides para os estudantes***

A criação de *slides* com o *laptop* educacional foi mencionada por todos os estudantes entrevistados na turma do

6º ano A - 10 no total - como sendo a atividade mais significativa realizada por eles ao longo do semestre. Quando perguntados sobre o que aprenderam a fazer com a inserção do computador nas rotinas da sala de aula ao longo do ano, a produção dos *slides* foi citada por todos como a mais relevante porque, além de terem uma chance de falar de pontos do cotidiano escolar que os incomodam, eles nunca tiveram a experiência de fazer os seus próprios *slides*, especialmente porque decidiram livremente a temática e fizeram as fotografias.

Muitos comentaram que, em decorrência do uso constante do computador nas aulas de História e Geografia, perceberam outras possibilidades de uso para o artefato, antes empregado quase que exclusivamente para acesso à internet. “Eu já sabia acessar a internet, mas criar documentos, pastas, salvar, copiar, colar, eu aprendi com o UCA”, explica uma das estudantes entrevistadas.

Muitos relatos fazem referência à escolha por cursar o 6º ano nessa escola porque há computador na sala de aula, mas, mesmo sabendo dos recursos que a escola oferecia, isso causou certo estranhamento. “Eu sempre estudei com um caderno e um livro em cima da minha mesa. Aí vem um computador na minha mesa. Aí eu já achei estranho, mas eu fui me acostumando”, diz uma das entrevistadas.

Pela experiência, pelos relatos dos estudantes e, especialmente, pelas fotografias usadas nos *slides*, é perceptível o fato de que a escola exerce papel significativo na orientação sobre as novas aprendizagens e competências possibilitadas pelo computador na sala de aula.

Apesar de muitos estudantes estarem imersos em um ecossistema comunicativo, no sentido proposto por Martin-Barbero, como sendo “o entorno que nos envolve, caracterizado por ser difuso e descentrado” (SOARES, 2011, p.43), de possuírem aparelhos de telefone celular com recursos para tirar fotos, por exemplo, e serem afeitos à prática constante da fotografia de várias situações cotidianas, como ficou demonstrado em muitas sessões de acompanhamento das atividades com o uso do *laptop* na sala de aula - o que poderia favorecer certo domí-

nio na produção de fotografias - ficou evidente que não há um domínio inato nas questões de enquadramento, contraste, planos aberto e fechado, foco, como demonstraram as fotos usadas nos slides.

Todas essas ações requerem uma aprendizagem, não bastando a posse do artefato para configurar a proficiência em determinada área da produção de imagens. É fato que a posse do equipamento e o exercício constante podem levar à autodidaxia, mas não é uma característica inata dos “jovens conectados” como querem fazer certos discursos deslumbrados.

Muito se fala sobre uma competência inata das crianças e jovens para lidar com as mídias, o que Buckingham (2007) nomeia de “alfabetização midiática”, e que seria negada aos adultos. Isto, de certa forma poderia gerar um conflito geracional – de um lado, os jovens “alfabetizados midiáticos” inseridos no contexto das mídias e de outro, os “analfabetos midiáticos”, usuários “funcionais” dos artefatos eletrônicos.

É certo que há algum tempo experimentamos o que Mead (2006) identificou nos seus estudos antropológicos na década de 1960 com os povos de Nova Guiné, que caracterizam uma ruptura com a forma até então dominante de transmissão de conhecimentos.

A sociedade passou pela cultura pós-figurativa, típica das sociedades primitivas, cuja característica era o fato de a aprendizagem ocorrer predominantemente pela transmissão de informações dos mais velhos para as crianças; vivenciou experiências da ordem da cultura cofigurativa em que crianças e adultos aprendem com seus pares e estaria, na contemporaneidade, situada na era da cultura pré-figurativa, cuja marca é o fato de os adultos aprenderem com as crianças.

Diz Mead (2006, p. 94) que os jovens estão inseridos em uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas que os situam em um tipo de experiência que não foi vivenciada por seus pais ou seus parentes, significando que o futuro já não é mais o prolongamento do passado como historicamente havia sido, - o futuro é desconheci-

do. Provoca, entretanto: “devemos descobrir meios prefigurativos de ensino e aprendizagem que mantenham aberto o futuro” (MEAD, 2006, p. 121).

O que este evento de multiletramento revela é, como propõe Fantin (2012, p. 103), “a necessidade de se entender a complexidade que envolve as novas formas de aprender e ensinar na cultura digital” ao mesmo tempo em que se deve “desconstruir certos discursos da naturalização da competência midiática infantil e juvenil”.

## Notas

1 Disponível em <http://cetic.br/tics/usuarios/2011/total-brasil/C1/>. Acesso 20.08.14

2 Disponível em <http://cetic.br/tics/usuarios/2013/total-brasil/C1/>. Acesso 20.08.14

3 Os textos dos *slides* foram transcritos da forma como foram escritos pelos estudantes.

4 Na apresentação o texto foi centralizado na página e escrito conforme está citado.

## Referências

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.249 de 11 de Junho de 2010. Dispõe sobre a criação do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2010. Seção 1, p. 1677-7042

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011. Disponível em <http://cetic.br/tics/usuarios/2011/total-brasil/C1/>. Acesso 20.08.14

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2013**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. Disponível em <http://cetic.br/tics/usuarios/2013/total-brasil/C1/>. Acesso 20.08.14

COPE, B.; KALANTZIS, M. ‘**Multiliteracies**’: new literacies, new learning. *Pedagogies: An INTERNATIONAL JOURNAL*, v. 4, p. 164-195, 2009.

FANTIN, M. **Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso do laptop na escola**. In: Revista Educação On-Line. Rio de Janeiro, nº 11, 2012. (p.89-105).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KAPLÚN, M. Pedagogia de la comunicación. In: APARICI, R. (Org.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Traduzido por Clara Dornelles (UNIPAMPA/RS). Disponível no endereço: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext) Acesso em 07 de março de 2014.

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros textuais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo, Cortez, 2010.

MARQUES DE MELO, J. & TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTIN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Norma, 2003.

\_\_\_\_\_. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, técnicas e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MEAD, M. **Cultura e compromisso**: estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2006.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, R.A; ZORZO, F. A.; SOUZA, A.W.S. de. Linguagens visuais dos pichadores e grafiteiros em Alagoinhas – BA. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. [Anais...]. Cachoeira: UFRB, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Linguagens-visuais-dos-pichadores-e-grafiteiros-em-Alagoinhas-BA.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

PENIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PICCOLI, L. Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul: [s.n.], 2009.

PINHEIRO, R. M. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais...** Manaus: INTERCOM, 2013.

ROJO, R; M. E. (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, D. **Educomunicação** – O que é isto? Gens, Serviços Educacionais. 2006. Disponível em [www.portalgens.com.br](http://www.portalgens.com.br). Acesso em janeiro de 2015.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

VEIGA NETO, A. J. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovação curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Recebido em 14 de junho de 2015.

Aceito em 20 de agosto de 2015.