



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

LTE

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TEREZINHA DE JESUS DA CUNHA FERREIRA

**DA AUTOBIOGRAFIA AO INSTAGRAM:
CONSTRUINDO A MEMÓRIA ESCOLAR**

BELO HORIZONTE

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

LTE

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TEREZINHA DE JESUS DA CUNHA FERREIRA

DA AUTOBIOGRAFIA AO INSTAGRAM: CONSTRUINDO A MEMÓRIA ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização como requisito para a obtenção do título de Especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Dra. Luciana de Oliveira Silva
Coorientador: Dr. Junot de Oliveira Maia

BELO HORIZONTE

2020

F383d

Ferreira, Terezinha de Jesus da Cunha.

Da autobiografia ao Instagram [recurso eletrônico] : construindo a memória escolar / Terezinha de Jesus da Cunha Ferreira. – 2021.

1 recurso online (42 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Luciana de Oliveira Silva.

Coorientador: Junot de Oliveira Maia.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 39-42.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Línguas – Métodos de ensino. 2. Internet na educação. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Tecnologia educacional. I. Silva, Luciana de Oliveira. II. Maia, Junot de Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.



Universidade Federal de Minas
Gerais Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome da aluna: TEREZINHA DE JESUS DA CUNHA FERREIRA

Às 11:00 horas do dia 20 de janeiro de 2021, em sala virtual da plataforma “Google meet”, reuniu-se pela Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino para julgar, em exame final, o trabalho intitulado “DA AUTOBIOGRAFIA AO INSTAGRAM: CONSTRUINDO A MEMÓRIA ESCOLAR”, *requisito* final

para obtenção do Grau de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Abrindo a sessão, os professores Vicente Aguiar Parreiras e Érika Amâncio Caetano, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Prof. Vicente Aguiar Parreiras indicou a APROVAÇÃO da candidata;

Profa. Érika Amâncio Caetano indicou a APROVAÇÃO da candidata;

Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2021.

Luciana de Oliveira Silva

Érika Amâncio Caetano

Vicente Aguiar Parreiras

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenação.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender e refletir sobre a percepção da importância da aplicabilidade das tecnologias digitais na Educação com alunos assumindo uma postura mais dinâmica, produtiva e reflexiva diante do ensino da própria língua falada por eles, além da valorização dos laços que os identifica na comunidade escolar. Logo, este projeto foi desenvolvido para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, visando incentivá-los a se posicionarem dentro da comunidade escolar a partir das seguintes provocações para reflexão deles: como valores passados a mim por meus familiares se tornam referências positivas e influenciam minha vida? Qual é meu lugar no mundo? Como a escola se torna inspiração na minha vida, decisões e escolhas?

Assim, com base no conjunto de gêneros com características afins: autorretrato, *selfie*, autobiografia e memória, esta proposta visa a reprodução de momentos construídos na comunidade escolar provenientes de experiências e afetos compartilhados, a fim de construção de mural digital e divulgação do produto final pelo *Instagram*. A utilização desta ferramenta digital, caracterizada por seu cunho de rede social, agrega as competências de comunicação, interação, cooperação, além de pensamento crítico e criativo. Portanto, o projeto proporciona a formação para autonomia dos alunos, dentro da cultura digital, dando condições de assumirem o protagonismo em práticas de linguagem por meio de multiletramentos.

Palavras-chaves: 1. Línguas – Métodos de ensino. 2. Internet na educação. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Tecnologia educacional

ABSTRACT

This work aims to understand and to reflect on the perception of digital technologies applicability importance in student's education, therefore assuming a more dynamic, productive and reflective posture when teaching their spoken language, in addition to valuing the bonds that identify them inside the school community. Hence, this project was developed for 9th grade students, aiming to encourage them to position themselves within the school community based on the following provocations for their own reflection: how do values passed on to me by my family become positive references and influence my life? What is my place in the world? How does the school become inspiration in my life, decisions and choices?

Thus, based on a set of genres with similar characteristics, such as self-portrait, selfie, autobiography and memory, this project aims to reproduce moments built in the school community from shared experiences and affections, in order to build a digital mural and to publicize it on Instagram. The use of this digital tool, characterized by its social media character, adds the skills of communication, interaction, cooperation and also critical and creative thinking. Finally, the project provides training for students' autonomy within the digital culture, enabling them to take the lead in language practices through multi-literacies.

Key words: 1. Languages – Teaching methods. 2. Internet of education. 3. Computer-assisted learning. 4. Online education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E A PERSPECTIVA VYGOTSKYANA.....	13
3 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	14
4 AVALIAÇÃO	29
4.1 AUTOAVALIAÇÃO	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6 MANUAL DO PROFESSOR	38
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Os estímulos que levaram a desenvolver este projeto surgiram a partir da percepção da importância da aplicabilidade das tecnologias digitais na Educação com alunos assumindo uma postura mais dinâmica, produtiva e reflexiva diante do ensino da própria língua falada por eles, além da valorização dos laços que os identifica na comunidade escolar.

Refletindo sobre a revisão ocorrida em 2017, com alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional¹ e a previsão de mudanças efetivas até o término do Ensino Médio; nos anos do Ensino Fundamental, principalmente o 9º Ano, percebe-se a importância da interação dos alunos com conteúdos que os levem a aprender elaborando. Então, atividades pedagógicas precisam ser pautadas conforme competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre elas a de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018. p.9)

Desse modo, a aprendizagem rompe com a passividade do estudante e o coloca numa postura que dialoga com a perspectiva bakhtiniana de “responsiva ativa” (Bakhtin, 1997. p.291), quando o aluno ao receber e compreender uma “significação linguística”, adota os seguintes posicionamentos: “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” Logo, interage efetivamente com o processo de aprendizagem, identifica-se de forma autônoma dentro dele e dá sentido às suas produções, demonstrando um letramento que aprofunda a leitura e escrita.

Assim, foi definido como público-alvo os alunos do 9º ano e o gênero autobiografia no seu aspecto de memória e integração coletiva, numa perspectiva de produção autônoma, no formato de mural em ambiente virtual, com objetivo de valorizar as vozes e histórias destes estudantes, a fim de se reconhecerem como autores de conteúdos digitais, de forma significativa de letramento em contexto no qual estão socialmente ligados.

¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, visando garantir uma educação que aproxima as escolas à realidade dos alunos, diante das demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aprendizado de leitura e escrita, durante anos, ocorreu no campo da alfabetização nos seus diversos métodos de ensino. Logo, o conceito de letramento se prendia a tais metodologias e almejava um indivíduo capaz de fazer inferências no aprendizado da leitura e escrita, conforme contexto escolar e sociocultural. Com o passar dos tempos, o termo letramento, cada vez mais presente no cotidiano, foi se pluralizando tanto no seu conceito como na prática, desmembrando-se de alfabetização ou alfabetismo. Hoje a práxis é multiletramentos que amplia a expressão para além da visão estratificada pelo ambiente escolar, acompanhando a ideia de hipermodernidade e práticas sociais situadas (ROJO, 2020) que utiliza a escrita e leitura constantemente das mais variadas formas ou signos.

Segundo Rojo (2016), em entrevista concedida a Cristiane Mori do Instituto Singularidades, o conceito de letramento que surgiu na transição dos anos 1970 e 1980, para vários autores, detinha uma visão estacionária no sentido mais escolar e de jornalismo. Isto já era um sinal da necessidade de se identificar outros letramentos, pois a evolução é contínua e segue conforme realidade social. A mesma ideia já havia sido proposta por Dionísio (2008) sugerindo variedades termológicas para o sentido letramento como: *letramento científico*, *letramento visual*, *letramento midiático* (grifo da autora), defendendo o ponto de vista que imagem e palavra se completam, se integram, numa contiguidade utilizada pela tecnologia facilitando a criação de novas imagens, novos *layouts*.

Por isso, pensar o conceito de letramento como sinônimo de alfabetismo é limitá-lo quando na verdade o termo sugere uma evolução, da mesma forma que as tecnologias que o fizeram emergir avançam consoante necessidade da coletividade. Estudos comprovam que letramento é considerado como fenômeno proveniente da sociedade cada vez mais centrada na escrita e premente de demandas por práticas de leitura e de escrita não só no papel, mas também na cultura da tela e dos meios eletrônicos. Por consequência do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, acontecimento global que se tornou atraente e importante por permitir em tempo curto, através de meio digital, acesso a informações de qualquer lugar do planeta, cidadãos, virtualmente, se comunicam e interagem, tornam-se sujeitos da informação, exercem a prática social de leitura e escrita em ambientes digitais provenientes de computadores, dispositivos móveis, como celulares e *tablets*.

Para Soares (2002) a pluralização da palavra letramento é fundamental ao reconhecimento das diferentes tecnologias da escrita introdutoras de novos gêneros de práticas sociais de leitura e escrita, motivadas pelo uso da rede de computadores e série de equipamentos

que utilizam *web*. Esta concepção de amplitude estimula mudança comportamental no ambiente escolar cujo grande desafio é formar pessoas preparadas a atuarem numa era em que as soluções para várias situações cotidianas ocorrem em modo virtual. Mais que copiar e colar as muitas informações disponíveis virtualmente, o usuário considerado letrado digitalmente precisa desenvolver habilidades de se envolver em aprendizagem autodirigida independente. Esta concepção de aprendizagem autodirigida vem ganhando espaço nas escolas. A Revista Você S/A² (2019), republicando a reportagem da Revista Exame: **A revolução na educação traz novas oportunidades de carreira**, divulgou que no Brasil, a partir de 2016, escolas de ensino fundamental e médio, no âmbito particular, admitiam uso de computador e *tablet* em sala de aula e o professor passou, neste caso, a ser um mediador do aprendizado. De acordo com a matéria e diante das circunstâncias atuais do ensino emergencial remoto³, vive-se um cenário árido nas escolas públicas ainda carentes de questões básicas para um bom funcionamento escolar, distanciando o aprendizado no setor público deste processo necessário para mais oportunidades de sujeitos letrados digitalmente. É inegável que parte da transformação no processo de inclusão nas inovações tecnológicas dependem de esforços políticos governamentais, mas a principal mudança está na maneira de se instruir e ensinar.

Por conseguinte, percebe-se a necessidade de se harmonizar os diversos tipos de letramentos como forma de valorização e incorporação de outros gêneros textuais cotidianos no ambiente escolar. Rojo (2013) defende que a escola deveria apreciar os contextos culturais locais e as experiências dos alunos. Esta concepção leva ao pressuposto de que a palavra escrita, mapas, desenhos, fotografias, diagramas, poesias concretas, *emojis*, *emoticons*, etc. são objetos de incorporação da prática de letramento da imagem e do signo visual. Além destes recursos, a própria sociedade contemporânea com seus novos hábitos de comunicação, mais voltados para a tecnologia, merece na educação, uma aprendizagem que utilize a variedade de modos de comunicação, também conhecida como multimodalidade. Nela as diversidades de comunicação são valorizadas, tanto as padronizadas e tradicionais dadas pela escrita; como a oralidade, comunicação visual, gestual, ou outros modos de comunicação linguísticos, podendo também acrescentar aqui os recursos tecnológicos provenientes da tela como computador, celulares, etc. Para Dionísio (2008), a utilização de multimodais na metodologia de sala de aula deve ser bem esclarecida entre docente e discente, porque ao aluno é uma metodologia

² Num leilão realizado dezembro de 2019, em São Paulo, o Grupo Abril vendeu ao banco BTG Pactual sua unidade de negócios da Revista Exame.

³ Denominação dada ao ensino durante a pandemia do coronavírus ocorrida em 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado.

complexa, pois se trata de instigar no estudante a habilidade de coordenar diversas práticas de letramento. Isto talvez possa ser explicado por uma série de mitos sobre a oralidade e escrita, conforme estudos de Terra (2013); mesmo com os avanços tecnológicos, no momento de se colocar em prática uma concepção já reconhecida como necessária para evolução da educação, há quem considera a perspectiva da dicotomia entre fala e escrita.

Logo, um ponto relevante neste projeto é conciliar a oralidade e escrita, percebendo o desafio destas práticas sociais que não se separam, como fonte para implantar multimodalidade, vivenciar multiletramentos na perspectiva de Ribeiro: “produzir textos na integração de linguagens (...), ampliar o “poder semiótico” (grifo da autora), assim como, talvez, o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender...” (RIBEIRO, 2018. p.77).

Uma boa forma de entender como os multimodais vão se inserindo no letramento e gerando os multiletramentos está nas concepções de Rojo:

com desenvolvimento de novas mídias e tecnologias, os textos se transformam em entidades multimodais, em que diversas modalidades de linguagem (fala, escrita, imagens – estáticas e em movimento – grafismos, gestos e movimentos corporais se integram e dialogam entre si, construindo entre si, mutualmente os sentidos do texto e reconfigurando, conseqüentemente, as relações entre linguagem oral e escrita. (ROJO, 2006, apud TERRA, 2013)

Posteriormente, em 2013, ao definir multiletramentos, Rojo explica que jovens da escola pública, em seus cotidianos, estão em contato constante com as mídias em geral, seja a de massa ou as digitais, e as escolas ainda ignoram tal manifestação, por isso a defesa em favor da pedagogia dos multiletramentos. Ela reconhece, porém, que para incorporar um trabalho com multiletramentos é preciso reformular o currículo escolar, a fim de fazer uma adjeção das culturas locais dos alunos, o estudo valorizado pela escola, a leitura e produção de textos em múltiplas linguagens que circulam nos ambientes multimodais.

Paulatinamente, o Ministério da Educação (MEC), com a proposta que se assemelha às ideias de Rojo: a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pode alavancar a tão necessária pluralidade de letramento. Alunos, na nova perspectiva de ensino, aprenderão através da experimentação, projetos e vivências, utilizando diferentes linguagens, dentre elas as tecnologias digitais de informação e comunicação. Além de estarem constantemente interagindo tanto com as máquinas como com seus pares.

Diante do exposto, busca-se neste projeto uma interação mútua, conforme concepções de Primo (2000). O autor explana sobre a interatividade num contexto interpessoal, demonstrando que a interação pode ser vista além da capacidade da máquina. Logo, afirma que a compreensão da interatividade associa-se ao conhecimento sobre interação humana. A

concepção de interação mútua proposta por Primo apresenta características com elementos interdependentes num sistema aberto. Neste conceito global, para cada elemento afetado, todo sistema se modifica. Nele ocorrem constantes trocas proporcionando evolução e desenvolvimento, pois os resultados podem ser alcançados de várias formas, a que Primo (op. cit.) propõe como princípio da equifinalidade⁴. Nesta relação cada agente é uma multiplicidade em evolução num estado de constante redefinição e transformação. Assim, espera-se neste projeto, que o aluno, ao identificar valores pessoais e estabelecer relações com os diversos personagens da comunidade escolar, alcance a habilidade de desenvolver a auto percepção para valorizar a si próprio e ao grupo, respeitando a diversidade pronunciada nas diferentes histórias.

À medida que as interações vão se desenvolvendo, seja de forma síncrona ou assíncrona, para execução das sete etapas deste projeto, principalmente para divulgação do produto final, será necessária, além de computadores, a utilização de dispositivos móveis. Braga, Gomes Junior e Martins (2017) fundamentando-se no conceito de *affordance* de Gibson (1986), vindo da concepção de ecossistema na qual há um relacionamento de reciprocidade do organismo com o ambiente, transmitem uma ideia de potencialização do dispositivo móvel para proporcionar e gerar recursos de produção de conhecimento e saberes por possuir características: pessoais, sociais e ubíquas. Além disso, Braga (2017 apud BRAGA; GOMES JR.; MARTINS, 2017), apoiada nas ideias de Crompton (2013) e outros autores, define a aprendizagem móvel como paradoxal por ser individual e social ao mesmo tempo; dá autonomia e poder de aprendizagem a seu usuário, pode ser personalizada, situada, formal ou informal e permite o equilíbrio do quando, quem, o que, por que, com a quantidade e qualidade da informação no aqui agora do pensar e atuar. Com isso, Braga, Gomes Junior e Martins, concluem que a aprendizagem móvel pode ser assistida de duas formas: “uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem por meio de uma combinação de localidades, tempos, tecnologias ou cenários sociais” (2017. p.54) e a ubíqua.

Sobre a aprendizagem ubíqua, esclarece Lucia Santaella:

"Se a aquisição do conhecimento implica a aprendizagem, o que brota aí é aquilo que venho chamando de aprendizagem ubíqua e o tipo de aprendizado que se desenvolve é aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstância e contextos. Sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja brotando uma curiosidade ocasional, esta pode ser instantaneamente saciada e, se surgir uma dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais também instantâneos para resolvê-la, criando-se assim um processo de aprendizagem colaborativa." (SANTAELLA, 2014. p. 19)

⁴ As interações são voltadas para a evolução e desenvolvimento, os mesmos resultados de uma interação podem ser alcançados de diversas formas, independente da situação inicial.

Com isso, espera-se neste projeto, estimular o processo criativo imagético, utilizar o celular como objeto importante para execução de *selfies*, associar o contexto do aluno na atividade proposta, usar o celular para produção de textos multimodais e colaborativos e divulgação de conteúdo.

Acerca de produção colaborativa, Carlos D'Andréa (2015) discute a colaboração por pares como estímulos e provocações surgidos dentro da nova forma de produção de conhecimento. Com isso, aponta três conceitos fundamentais no processo colaborativo. O primeiro é a “produção de bens comuns por pares em rede” segundo BENKLER (2006, apud D'ANDRÉA, 2015. p. 284). Nele a produção se apresenta como uma forma de reapropriação e reutilização devido a descentralização de informação, conhecimento e cultura. Na produção por pares, pessoas, por meio de colaboração em rede de internet, criam e recriam tarefas compartilhadas de forma autônoma ou se identificando com atividades que lhes propõem mais facilidade no desenvolvimento. Segundo Carlos D'Andréa, “o bom funcionamento do sistema depende do desenvolvimento de mecanismos distribuídos e eficientes para acompanhamento das atividades, como a revisão de pares e o controle quantitativo das colaborações.” (D'ANDRÉA, 2015. p.286). Como segundo ponto e dialogando com ideias de Benkler, cita Surowiecki e a “sabedoria das multidões” com as condições para o trabalho colaborativo: “agir coletivamente para tomar decisões e resolver problemas”: diversidade de opiniões, independência e descentralização.” (SUROWIECKI, 2007, p. 15, apud D'ANDRÉA, p. 286). Nessa concepção, a *web* se torna a plataforma digital de inteligência coletiva que, entre diversidade e igualdade de pensamentos e opiniões, permite produção colaborativa de conhecimento valorosa, autônoma e dissolvida. Para conduzir ao terceiro tópico dos conceitos fundamentais: a *produsage*; o autor refere-se, primeiramente, à “cultura *hacker*”, por considerá-la como repercussão provocada pelas ideias de Benkler e Surowiecki. Assim, pelo seu caráter de liberdade e autonomia e segundo Castells, “há na cultura *hacker* um sentimento comunitário, baseado na integração ativa a uma comunidade, que estrutura em torno de costumes e princípios de organização informal” (CASTELLS, 2003, p.43, apud D'ANDRÉA, 2015. p.289). Para D'Andréa o novo comportamento na *web* se sustenta nos princípios da ética *hacker* proposta por Himanem (1997, apud D'ANDRÉA, 2015. p.289) que se diferencia da ética do sistema capitalista. Logo, a *produsage*, proveniente da junção das palavras *producer* (produtor) e *usage* (uso) é uma concepção de BRUNS (2008, apud D'ANDRÉA, 2015. p. 290) que identifica a produção colaborativa por pares em rede com acesso livre, de forma fluída, flexível, hierárquica, valorizando a equipotencialidade dos colaboradores.

Em conclusão às exposições sobre multiletramentos, interação e produção colaborativa, este projeto visa o ensino-aprendizagem a partir do gênero autobiografia para construção de uma linha do tempo da comunidade escolar, em formato de mural. Ao destacarem momentos significativos na convivência escolar, os alunos do 9º ano possam identificar experiências que fazem parte das suas histórias e ajudam a construir a identidade de cada um, além de perceberem a importância de se apossarem das tecnologias digitais de forma autônoma para enaltecem a memória da comunidade escolar.

2.1 O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA E A PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

A escolha do gênero autobiografia para o projeto se deu por compreender que as formas de propagação do “eu” se tornaram facilitadas na sociedade midiática com o avanço das tecnologias digitais. Com isso, o discurso no qual se faz autorreferência permite uma produção textual com reflexões e diálogos variados de valorização de culturas locais, memórias e vivências com apropriação de multiletramentos para dar ressignificação ao seu “eu” e à comunidade escolar. Logo, as interações que ocorrem podem ser consideradas mediante perspectiva Vygotskyana.

Segundo Valente e Almeida (2014), a educação se divide em três espaços: formal (escola), não formal (projetos comunitários, organizações) e informal (interações pessoais). Estes por vez, constroem dois contextos de aprendizagem: positivista (contexto limitado) e construtivista (contexto ilimitado). Assim, amplia-se a aprendizagem quando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI), por meio das tecnologias móveis sem fio, proporcionam aprendizagem de qualquer lugar e momento. Por extrapolarem os espaços formais (as salas de aula), criam contextos de aprendizagem que contribuem para a construção do conhecimento, consoante concepções Vygotskyana. Os autores analisaram tais contextos e como eles se relacionam com os ambientes formais da educação. Desse modo, referenciando ideias de Figueiredo e Afonso (2006) perceberam que:

“Isto significa que a presença das tecnologias em contextos significativos para os aprendizes lhes favorece a imersão em cenários interativos denominados pelos autores como cenários de saber, em que os aprendizes estão envolvidos e se situam como habitantes que interatuam com todos os elementos presentes, não se detendo às bordas ou fronteiras. Nesses contextos, a atribuição de significado tem origem na interação social com as pessoas, experiências presentes e passadas, instituições, tecnologias e objetos culturais e por meio da negociação intersubjetiva (Almeida, 2009), caracterizando-se como um contexto sócio-histórico (Vygotsky, 1989).” (VALENTE; ALMEIDA, 2014. p 36).

Destarte, percebe-se que os espaços contextuais citados se complementam e as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas multimodais, gerando possibilidades criativas na narrativa de autorreferência. Com isso, os alunos podem reinventar e ressignificar uma história contada. De acordo com FRANCO (2005, p. 313), estas interações contextuais podem ser explicadas na perspectiva de Vygotsky que percebe a “interação como função mediadora de desenvolvimento cognitivo.” Logo, a partir do momento que ocorre a interação social, o aluno amplia a sua relação com o mundo, por intermédio da linguagem, que lhe permitirá acessar informações da comunidade na qual está inserido.

Portanto, para este projeto foi considerada a teoria sociocultural de Vygotsky pela sua característica da linguagem escrita não se restringir ao processo gráfico e sim, expandir para o cultural, dando à escrita atributo histórico que pode ser reinventado, reestruturado, aperfeiçoado pelo estudante como prática social.

3 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Este projeto, desenvolvido para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, visa incentivá-los a se posicionarem dentro da comunidade escolar a partir das seguintes provocações para reflexão deles: como valores passados a mim por meus familiares se tornam referências positivas e influenciam minha vida? Qual é meu lugar no mundo? Como a escola se torna inspiração na minha vida, decisões e escolhas?

Assim, com base no conjunto de gêneros com características afins: autorretrato, *selfie*, autobiografia e memória esta proposta visa a reprodução de momentos construídos na comunidade escolar provenientes de experiências e afetos compartilhados, a fim de construção de mural digital e divulgação do produto final pelo *Instagram*. A utilização desta ferramenta digital, caracterizada por seu cunho de rede social, agrega as competências de comunicação, interação, cooperação, além de pensamento crítico e criativo. Portanto, o objetivo principal é proporcionar a formação para autonomia dos alunos, dentro da cultura digital, dando condições de assumirem o protagonismo em práticas de linguagem com a criação de mural multimodal.

A concepção para elaboração das atividades parte do princípio de fazer da tecnologia digital acessível aos estudantes, um instrumento para torná-los autônomos no sentido de interagir com a própria realidade e compreender que o uso de celulares, *tablets*, computadores e seus atrativos aplicativos digitais podem ir além da utilização a qual eles promovem no cotidiano. O uso de tais ferramentas serve de aprendizagem que contribui para um novo

conceito social, permitindo maior interação entre pessoas porque conduz à participação e construção colaborativa de conhecimento.

Assim, a realização deste projeto estimula alunos e professores à prática criativa e crítica da produção textual como objeto de descoberta, satisfação pessoal, valorização do contexto familiar, enaltecimento da comunidade escolar por meio de compartilhamento à sociedade.

Desse modo, espera-se que estudantes, ao analisarem os contextos nos quais estão inseridos, façam inferências elaborativas⁵ para construir e apresentar um produto comum à comunidade escolar, a fim de alcançar os seguintes objetivos específicos de aprendizagem:

- demonstrar autopercepção para valorização de si próprio e do grupo, respeitando a diversidade pronunciada nas diferentes histórias;
- ilustrar o gênero autobiografia por meio de ferramentas digitais, considerando seus desdobramentos na história da comunidade escolar;
- empregar o processo criativo imagético;
- experimentar a reflexão a respeito da autonomia e da autoria;
- distinguir valores pessoais e outros associados a personagens da comunidade escolar, estabelecendo relações com histórias afins;
- constituir texto multimodal a partir de leitura, oralidade e escrita;
- esquematizar, colaborativamente, com foco no gênero proposto, produção de texto multimodal que represente o grupo;
- valorizar a história da comunidade escolar por meio da restauração de momentos vividos;
- selecionar experiências próprias e da comunidade escolar para produção de mural virtual;
- praticar produção, edição, reprodução, exposição, divulgação, compartilhamento de gêneros multissemióticos.

Logo, a sequência de atividades propostas neste projeto articula práticas de leitura, oralidade e produção de texto envolvendo o contexto dos alunos, oportunizando ao professor mediar a relação dos estudantes com os gêneros autorretrato, selfies, autobiografia e desenvolvê-los em situação real de uso a ponto de elaborar o mural virtual de memória da comunidade escolar.

⁵ Segundo Regina Lúcia Péret Dell'Isola (2001), inferências elaborativas são adições originadas do conhecimento de mundo, hipóteses, suposições que auxiliam a compreensão do discurso.

Para isso, foi elaborada a tabela a seguir, adaptada da Base Nacional Comum Curricular BNCC para elencar as habilidades e metas a serem alcançadas durante todo o processo de aplicação do projeto.

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas

Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes, compreendendo o contexto sociocultural em que as opiniões são formuladas.	Produzir, seguindo as sete etapas discriminadas no projeto, um texto multimodal.
Leitura	Relação entre textos	Analisar e comentar fatos de relevância na comunidade escolar, comparando diferentes enfoques e identificar informações que possam contribuir para a produção do mural digital	Selecionar informações de forma criativa para produção imagética significativa
Leitura	Relação entre gêneros	Analisar e comparar materiais coletados de forma a perceber a articulação entre eles, as especificidades das várias semioses, a adequação desses materiais ao público-alvo, ao objetivo do projeto e à construção composicional e estilo do gênero memória em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão.	Buscar e acessar diferentes fontes de informação para ampliar a participação da comunidade escolar no produto final do projeto
Leitura	Efeitos de sentido	Analisar o efeito de sentido produzido pelo texto	Apropriar-se do texto para re(construção) do gênero autobiografia e memória

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas			
Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
Leitura	Exploração de multissemiose	Analisar nos materiais coletados e reproduzidos os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e ampliamentos das músicas e efeitos sonoros, reconhecendo a importância do conhecimento e utilizando-o para tal.	Produzir vídeos, áudios, fotos com efeitos significativos que transmitam a mensagem de resgate da memória da comunidade escolar.
Oralidade	Estratégias de produção, planejamento, realização e edição	Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao próprio contexto do entrevistador e pessoas da comunidade escolar com as quais tenha afinidade e deseje incluir na série memorial, como forma de obter dados e informações sobre os fatos que possam contribuir para linha do tempo da memória escolar, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, sabendo, para isso, avaliar a pertinência e confiabilidade das fontes de informações.	Ter desenvoltura no falar para conseguir armazenar materiais variados que contribuam para formar uma linha do tempo na qual as pessoas se sintam valorizadas ao se reconhecerem como membros da comunidade escolar.

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas

Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
Oralidade	Discussão oral	Posicionar-se de forma respeitosa nas situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões nos trabalhos em grupo, em relação às opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas, reconhecendo a importância do conhecimento de cada um.	Trabalhar em grupo de forma produtiva independente de opiniões divergentes.
Oralidade	Apreender o sentido geral dos textos	EF89LP22 ⁶ - Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos ⁷ e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar, bem como compreender o contexto sociocultural em que as opiniões são formuladas.	Compreender e respeitar valores, crenças e contextos sociais que influenciam cada pessoa, aproveitando o momento para a produção de conhecimento.
Oralidade	Produção / Proposta	Produzir e publicar um mural virtual, vivenciando de forma significativa o papel de pesquisador, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, como forma de compreender as condições de produção que envolvem a	Demonstrar interesse e disposição para lidar com problemas durante as produções colaborativas, principalmente quando demandarem novas abordagens para encontrar as soluções.
Produção de texto	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais		Reconhecimento da importância de manter viva a memória da comunidade escolar e intervir com uma produção significativa que contribua para esse acontecimento.

⁶ As fontes que estão com o código alfanumérico da BNCC foram copiadas do documento.

⁷ Neste projeto, entende-se por argumentos a exposição oral de problema e proposição de solução, um exercício de apreciação e réplica, que leve os alunos a superarem dificuldades e contribuam para a construção do texto multimodal.

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas

Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
		circulação das postagens no <i>Instagram</i> e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo de redes sociais de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor, antecipando respostas e aplicando o conhecimento na prática.	
Produção de texto	Textualização	EF69LP07 - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes,	Produzir texto multissemiótico que transmita a própria história entrelaçada com a história da comunidade escolar.

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas			
Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
		acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc., além de demonstrar mais motivação e autonomia para aprender.	
Produção de texto	Estratégia de produção: textualização	Produzir texto tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos digitais disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de meios de captação e edição de áudio e imagem, reconhecendo a importância do conhecimento e utilizando-o para tal.	Produzir o material para o mural da turma, agregando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual aos próprios conhecimentos de edição de fotos, áudios, vídeos e recursos provenientes do aplicativo <i>Instagram</i> .
Produção de texto	Planejamento de textos para promoção social	Planejar um mural virtual para promoção da memória da comunidade escolar, considerando como tema, causa significativa para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema, da definição do público-alvo, da ferramenta de divulgação de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc., utilizando e reconhecendo a importância desse conhecimento.	Produzir um mural significativo ao grupo e à comunidade escolar.
Produção de texto	Estratégia de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de texto.	Produzir, revisar e editar o mural digital, envolvendo o uso articulado e complementar dos diferentes materiais coletados, considerando a causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, a definição do público-alvo, as peças que serão produzidas, as	Usar a criatividade e conhecimentos intrínsecos para elaboração do mural

Tabela 1 - Práticas, objetos de conhecimento, habilidades e metas			
Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
		estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas, criando soluções inovadoras e modificando ideias em função de variações do contexto	
Produção de texto	Análise linguística	<p>Analisar a construção composicional do gênero de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento do tema, síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor apresentação no campo da divulgação do mural pelo Instagram.</p>	Dar conta da própria aprendizagem, compreendendo o contexto sociocultural da produção que está elaborando.
Produção de texto	Estratégia de escrita	Redigir, editar, revisar colaborativamente e divulgar o produto final no Instagram, reconhecendo a importância do conhecimento em redes sociais para fins educativos e socioculturais e utilizando-o para tal.	Utilizar a rede social <i>Instagram</i> como ferramenta para demonstrar o aprendizado escolar vinculado ao próprio contexto sociocultural, favorecendo a construção do conhecimento.

Prática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Meta
Produção de texto	Relação entre textos	Elaborar texto multissemiótico a partir da adaptação de autorretratos, autobiografias, autorreferências, re(significando) o discurso para colocar a comunidade escolar como protagonista, retextualizando o tratamento da temática, reconhecendo a importância do conhecimento público da memória da comunidade escolar e utilizando os conhecimentos adquiridos na preparação do mural digital.	Refletir significativamente e transformar o pensamento sobre a comunidade escolar de forma positiva.

Fonte: Adaptada de BNCC (2018)

Observa-se que a Tabela 1 engloba habilidades que contemplam as competências de conhecimento, pensamento crítico e criativo, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação.

Para a implementação deste projeto foram escolhidas as ferramentas digitais, *Padlet*, *Google Docs*, *Instagram* a serem usadas com o suporte do aparelho celular ou *Smartphone*. A escolha delas é devido à facilidade que os alunos encontram nos usos de tecnologias digitais. Por isso o intuito é demonstrá-las a eles como importantes instrumentos de ensino e aprendizagem. Desse modo, estes recursos podem dinamizar as aulas e alcançar o objetivo de produzir texto de forma compartilhada, com orientação e mediação do professor visando a construção de conhecimento de forma autônoma.

O celular ou *Smartphone* foram escolhidos devido aos seus acessos abrangentes e facilitadores da comunicação e como recursos de inclusão digital. Independente da tecnologia em relação a sistema operacional, no âmbito familiar, na maioria das casas há um aparelho celular, permitindo assim, a utilização de forma mais ampla e popular. Logo, o equipamento contribui para filmagens, trocas de mensagens, uso de redes sociais, fonte de pesquisa e estudo, além de ser fundamental para divulgação e propagação do mural virtual. Conforme texto introdutório deste projeto, a utilização dos dispositivos móveis baseia-se no conceito de

affordances, consoante estudos de Braga, Gomes Junior e Martins (2017) que demonstram como a integração de recursos digitais móveis promovem oportunidade de aprendizagem. Além disso, os autores citam também a importância da tecnologia móvel nas interações dadas pelo *WhatsApp*. Neste projeto, será necessária a troca de *selfies* pelo aplicativo para dar continuidade a este planejamento pedagógico.

O *Padlet* é uma ferramenta *online* em formato de mural que dá condições aos alunos de criarem suas próprias ideias. Por permitir comentários e curtidas, além de postagens de textos, fotos, vídeos, *links* torna-se uma ferramenta interativa que impulsiona a criatividade dos estudantes, principalmente por seu estilo de troca de conhecimento pelo método visual. A opção por esta ferramenta se baseia em pesquisa realizada por Gianini (2017), a respeito de uso de ferramentas de internet em aulas de inglês. A investigação apontou que alunos ao realizarem tarefas pelo *Padlet* “tornaram-se mais conscientes em relação ao processo de aprendizagem são mais colaborativos nas aulas, com os colegas e com a professora, e conseqüentemente adquiriram mais autonomia.” O objetivo inicial é utilizar esta ferramenta para os alunos, a partir de postagem das suas autobiografias, começarem a se preparar, num ambiente mais restrito, para exercer a autonomia na produção textual a fim de promover a comunidade escolar em ambiente virtual aberto.

A eleição do *Google Docs* como ferramenta é justamente por ser de fácil acesso, gratuita e por permitir edição colaborativa assíncrona e síncrona. Será usada para que os alunos possam desenvolver seus textos e planejamento do mural virtual em conjunto, além de desenvolver os processos de revisão e reescrita das redações. Machado (2009), em uma investigação sobre o *Google Docs*, afirma que a ferramenta:

(...) permite a interação e o intercâmbio de ideias. Temos a possibilidade de trocar informações, sermos autores, interferir nos processos de construção do conhecimento e, ainda, a possibilidade, que por muito tempo nos foi negada, de contra-argumentar, interferindo e contribuindo para a construção de uma realidade/conhecimento que nos torne sujeitos de nossa própria existência.

Assim, o uso do *Google Docs* se alinha à proposta de trabalhar de forma colaborativa, dando aos alunos autonomia para criar a parte que comporá o mural digital representativo da comunidade escolar.

Em relação ao *Instagram*, sabe-se que é uma rede social na qual está inserido um bom público infantil e juvenil. A ferramenta em voga é utilizada como entretenimento por permitir, por meio de recursos e filtros, edição de postagens, dando espaço à criatividade e tornando as publicações atraentes. De acordo com Lima, Silva e Loureiro (2020), em investigação sobre

tecnologias digitais e docência a partir de sua base construcionista⁸, o *Instagram* pode ultrapassar:

“os moldes engessados de um ensino tradicional, evidenciando o potencial criador do corpo discente e sua significativa bagagem, capaz de construir espaços de aprendizagem mais reflexivos e bem embasados teoricamente.” (LIMA; SILVA, LOUREIRO, 2020. p. 146).

Portanto, objetiva-se com a utilização desta ferramenta aproveitar o conhecimento e a familiaridade dos estudantes no uso dela para propagar, por meio de compartilhamentos, nas convivências dos discentes, o mural virtual elaborado segundo pesquisas e criatividade dos próprios alunos.

Diante do exposto, ressalta-se que este projeto para ser implantado precisa de autorização dos pais devido ao uso da imagem dos alunos e familiares, como também fornecimento de conta de *e-mail* dos estudantes e número de celular, além da criação de grupo de *Whatsapp* e perfil no *Instagram*.

Para este fim, será necessária uma reunião com o objetivo de conscientizar os envolvidos da importância da utilização dos meios digitais acessíveis à família. Tais suportes serão objetos de formação de cidadãos autônomos capazes de compreender melhor o ambiente familiar e escolar, contextualizando suas vivências na produção do mural virtual.

Feitos os contatos e cadastros necessários implementa-se o projeto conforme detalhes a seguir.

1ª Etapa: Autorretrato

Material: Sala de informática e celulares.

No laboratório de informática solicitar aos alunos, em grupo de cinco, que pesquisem: autorretratos de famosos. Provavelmente encontrarão Candido Portinari, Pablo Picasso, Frida Kahlo, etc.

Observação: Ressalta-se a importância de adotar critérios de navegação, segundo Carla Coscarelli: “navegar seria a parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa(...)”

Pedir para os alunos buscarem o autorretrato “As duas Fridas”.

Conversar sobre as impressões. Como um autorretrato para ser pintado requer do pintor o reconhecimento dos seus gostos, seu jeito de ser, se conhecer profundamente. Verificar como

⁸ Segundo os autores, filosofia que defende o máximo da aprendizagem a partir do mínimo de ensino.

as imagens de Frida expressam sentimentos, inclusive por causa dos corações expostos em duas identidades. Estabelecer relação entre os sentimentos que possam ter levado Frida Kahlo a pintar duas identidades de forma que os alunos reflitam sobre seus desejos, sonhos, as escolhas sociais, as convivências familiares e escolares. Perguntá-los como fariam um autorretrato não como artistas, mas como adolescentes.

Observação: Segundo Francis Arthuro Paiva (2016), falta habilidade em relacionar informações não verbais a leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos. O leitor de boas habilidades de leitura de textos impressos encontra mais facilidade para ler texto imagético. Portanto, o papel do professor mediador durante o ensino de leitura de textos visuais é identificar o perfil do leitor para intervir no sentido de auxiliá-lo a ponderar relações e avaliações das informações, contextualizando a imagem à realidade do aluno.

A seguir, entabular a relação do autorretrato com a *selfie*.

Pedir que façam *selfies* com os componentes dos grupos em seus celulares e reflitam sobre suas imagens e as dos colegas. O que pensam de si mesmos? Como se reconhecem?

As *selfies* deverão ser encaminhadas no grupo de *WhatsApp* da turma.

2ª Etapa - Autobiografia, o gênero

Sala de informática, *selfies* feitas na etapa anterior.

Destacar as seguintes características:

- o protagonista (principal) é o próprio autor;
- relata episódios da própria vida, discorrendo sobre fatos reais.

Propor aos alunos uma reflexão sobre a importância de ser protagonista da própria história.

Olhando as *selfies* feitas imaginem esse protagonismo.

Propor uma autobiografia diferente, como a escrita por Rinaldo Teixeira, um mineiro. Ele começa escrevendo sobre sua vida em Santana do Jacaré, em Minas Gerais.

Leitura do capítulo 1 disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/mec__leo.pdf>

Iniciar a leitura em dupla na sala de informática e terminar em casa. Para isso, o *link* deve ser disponibilizado pelo *WhatsApp* e o texto pelo e-mail.

Observação.: Motivar os alunos a continuarem a leitura do livro. O professor pode criar o momento de incentivo à leitura, imprimindo um trecho do livro numa folha (frente e verso), levar os alunos para o pátio e, ao ar livre, de forma descontraída, propor a leitura. Outra sugestão é, pelo grupo do *WhatsApp*, sugerir discussão de trechos do livro.

3ª Etapa - Conversar sobre o capítulo lido.

Material: Laboratório de informática.

Qual é o assunto principal no primeiro capítulo? Qual fase da vida dele o narrador está nos contando? Como ele desenvolve as ideias? Ele foca somente em si? Como é a relação dele com a família? E na comunidade que vive? Qual é o sonho de Léo? Por que para a mãe de Léo o sonho seria difícil de realizar? Uma característica interessante da biografia do autor Rinaldo Teixeira é o jeito como ele escreve, parece dialogar conosco, por isso o texto é considerado como autobiografia. Fale de alguma passagem do texto que justifica esta afirmativa.

Baseando na leitura do primeiro capítulo de *Léo, o pardo*, os autorretratos pesquisados e *selfies* solicitar aos alunos que escrevam um pouco sobre eles como o personagem fez, falando de si, mas também de pessoas importantes para eles se reconhecerem nos contextos. Pode-se sugerir algumas frases para incentivá-los a produzir o texto:

Olhando a *selfie* feita na escola...

O que mais gosto de fazer...

O mais legal na minha vida...

Meu dia é o máximo quando...

O amigo (ou a amiga) que quero perto de mim...

Meu objetivo (ou sonho) na vida...

O que aprendi de mais importante foi...

Na minha casa eu... somos... gostamos...

O maior desafio que percebo...

Meu lugar predileto...

A redação deverá ser no mural para propiciar aos alunos realizar a escrita que valoriza os contextos culturais locais e as experiências dos estudantes e para prepará-los a uma produção maior no *Instagram*. Desse modo, foi escolhido o *Padlet*: uma ferramenta que permite incorporação de recursos multimodais, efetivando a prática de letramento digital. Além disso, oportuniza a interação, por meio da possibilidade de curtidas e comentários respeitosos e significativos nas redações dos colegas. O *Padlet* pode ser utilizado pelo celular, permitindo o desenvolvimento da autoria e autonomia.

Apresentar aos alunos a ferramenta *Padlet*. Em laboratório de informática acessarem o tutorial:

<<https://www.youtube.com/watch?v=AD1qbzlaqrw>.>

Tutorial para o professor: <<https://www.youtube.com/watch?v=6hWA2hhBB-o>>

4ª Etapa: Escrever no *Padlet* um pouco de si

Material: Laboratório de informática

Após aprendizagem sobre a ferramenta, solicitar que escrevam livremente ou seguindo as sugestões das frases anteriormente citadas neste projeto.

Solicitar aos alunos que comentem, respeitosamente, no mínimo duas postagens dos colegas.

5ª Etapa: Coletando dados para o mural virtual

Material: Aparelho de som portátil para áudio da música incentivadora.

Celulares para gravações de áudios, vídeos e tirar fotografias.

Conversar sobre as postagens da etapa anterior, mediando a relação dos alunos com gênero autobiografia e o foco: protagonismo, buscando a comparação com outros gêneros que se relacionam: autorretrato, *selfie*, memórias.

Durante o momento de oralidade falar da importância da escola para um (a) jovem se reconhecer como protagonista de sua própria vida. Proporcionar um momento de retextualização, sugerindo passar da oralidade para a criação de uma linha de tempo, em modo digital, envolvendo familiares e comunidade escolar a fim de manter viva a memória da escola.

Primeiramente, os alunos trarão histórias familiares: autorreferências, momentos significativos que tenham relação com a escola, principalmente quando há na família pessoas que estudaram e estudam na mesma escola. Podem trazer também, momentos em que espaço escolar foi cedido para eventos institucionais, comunitários ou promocionais comuns em educandários instalados em bairros nos quais as direções das escolas se tornam parceiras da comunidade.

Para alunos que sejam novatos na comunidade e na escola, a proposta é buscar na vizinhança pessoas que tenham narrativas, acontecimentos, memórias de modo que eles percebam como se constituem como pessoas por meio das novas convivências, como “*Léo, o pardo*”.

Posteriormente, farão a mesma busca de práticas, vivências e histórias dentro da escola no intuito de formar a memória coletiva, de maneira que a escola se torne um lugar comum, passe a ser a protagonista da narrativa, por meio das várias vozes⁹ manifestadas neste segundo momento de pesquisa.

⁹ Entende-se por vozes, além dos áudios e vídeos gravados por alunos, qualquer signo que eles possam coletar, desde que consigam dar significação que inspire e seja compreendida por toda comunidade escolar.

O material coletado pode ser: fotos, vídeos, áudios, gravações espontâneas ou de arquivos familiares. O importante é o conteúdo acumulado proporcione uma produção multimodal que valorize a cultura local, memórias e vivências para dar ressignificação ao seu “eu” e à comunidade escolar.

Para sensibilizar os alunos será colocada a música “*A vida é um rio*” de Rafa Torres¹⁰ pelo eu-lírico transmitir mensagem de fé, amor, esperança, união; além do compositor e cantor em questão, ter várias músicas gravadas por famosos do estilo musical sertanejo universitário que muito atrai os adolescentes. Adiante, a música pode ser utilizada no mural, caso eles queiram. Observação: Por ser uma fase de coleta de material, os alunos necessitarão de um prazo de três dias para cumprirem esta etapa.

6ª Etapa: Expandido a linha do tempo

Material: Laboratório de informática.

Com o material preparado pelos alunos, retomar o mural do *Padlet* e pedir que os alunos releiam histórias, busquem colegas com quem se identificam e formem grupos de cinco.

Explicar que a partir desta fase desenvolverão a percepção da identidade de cada um no grupo, respeitando a diversidade de ideias, expressando de maneira respeitosa e responsável, pois iniciarão uma produção colaborativa.

Aprenderão a trabalhar no *Google Docs* para elaborar o material que será exposto no *Instagram*.

Tutorial para o aluno: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZJQxTmkxBYI>>

Tutorial para o professor: <<https://www.youtube.com/watch?v=kM23zsixJoA>>

Nesta etapa os alunos utilizarão o *Google Docs* para planejar e organizar a ordem das exposições no mural. Criar pequenas frases para os vídeos e áudios. Estabelecer em qual ordem eles entrarão (caso estejam salvos com link, ficará mais fácil, mas não há impedimento de eles criarem uma estratégia para denominar e posicionar os vídeos e áudios). Escolher objetos de incorporação de prática de letramento como *emojis*, *emoticons* e outros. Esta parte é de planejamento e preparação do mural, envolve interação síncrona, assíncrona no trabalho colaborativo. Também é o momento de explorar os conhecimentos dos alunos e a relação deles com os aplicativos de edição e divulgação, é o momento de dar autonomia para escolherem como farão para (re)construir a memória da comunidade escolar. Cabe ao professor mediar a relação dos estudantes com o gênero textual estudado e os outros com o qual se relaciona para desenvolver o gênero memória em situação real de uso.

¹⁰ Cantor e compositor, nascido em 1991, está entre os compositores que mais recebe direitos autorais no Brasil.

7ª Etapa - A memória da escola

Material: aplicativo *Instagram*

Após montagem dos murais, será utilizado o aplicativo *Instagram* para divulgação do produto. No perfil criado anteriormente para a turma, serão postados os vídeos e fotos com os filtros providenciados pelos alunos, utilizando os recursos do aplicativo, demonstrando os laços afetivos, sendo a escola a protagonista no espaço digital, representada por seus alunos atores que “atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais” (RECUERO, 2009. p. 25). Para o produto final a ser apresentado espera-se uma construção de aspecto multissemiótico que enalteça e mantenha viva a memória da comunidade escolar. As produções geradas pelos alunos, principalmente a imagem devem provocar “profundidade de sentido” para, quando compartilhada, “ser compreendida pelo que ela é e pelo que significa.” (BAKHTIN, 1997, p. 402).

Os alunos devem participar dos compartilhamentos, pois o bom resultado da produção de sentidos deste projeto será expresso nos comentários, curtidas e novos compartilhamentos.

4 AVALIAÇÃO

A elaboração de um projeto pedagógico requer articulação entre propósitos didáticos e sociais que contribuam para formação de estudantes autônomos e corresponsáveis pela própria aprendizagem. Logo, uma das formas de averiguar se o projeto alcançou o objetivo didático ao qual se propõe é o processo de avaliação. Desse modo, sugere-se as seguintes reflexões ao professor: qual modelo de avaliação deve constituir o projeto? Como avaliar o aluno de forma mais completa nas habilidades propostas neste projeto, que contempla as citadas competências de conhecimento, pensamento crítico e criativo, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação?

Segundo Prado (2005), a pedagogia de projetos numa perspectiva construcionista integra conteúdos e mídias à construção do saber, conforme concepção de Valente (1999). A autora percebe o construcionismo como: “construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz.” (VALENTE, 1999, p. 141 apud PRADO, 2005, p.1). No caso deste projeto, percebe-se um conjunto de ações para compor e efetuar um produto final de aprendizagem que enalteça a comunidade escolar. Nele as

atividades são desenvolvidas e planejadas para possibilitar o desenvolvimento da próxima, ou seja, em ordem crescente. Assim, uma característica interessante é o fato dos alunos se tornarem responsáveis (autônomos) pela própria aprendizagem. Para Prado (op. cit.), seguindo a linha de Valente, o professor cria situações de aprendizagem nas quais o estudante encontre sentido e este por vez, vivencia reconstruções de conhecimento ao se relacionar com cada situação.

Diante do exposto, cabe ao professor adotar formas de análise nas quais o aluno seja avaliado nas habilidades e competências propostas no projeto. Consoante Anderson Moço (2011), em publicação da **Revista Nova Escola**, são três eixos de aprendizagem que podem ser considerados na avaliação: conteúdo, aprofundamento e prática social em relação ao produto final. Assim, à medida que o projeto é aplicado, cabem avaliações para averiguar a progressão dele, a necessidade de adaptações, ajustes e reformulações. A cada atividade finalizada, uma análise e autoavaliação podem contribuir para o desenvolvimento do projeto. Além disso, no final, avaliar se os objetivos de aprendizagem propostos foram alcançados nas produções dos estudantes. Também apreciar e considerar se as condições didáticas oferecidas foram adequadas para o alcance do produto final produzido pelos alunos de forma autônoma.

Nessa situação, as rubricas se tornam meio de avaliação formativa por permitirem reflexão dos alunos, oportunizando ao professor aplicar a metodologia de *feedback* em todas as etapas. Consoante Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) “ênfatisa a motivação e a auto-orientação” (p.133). Desse modo, as rubricas podem ser definidas como: “um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos aprendizes e, em muitos casos, descreve diferentes níveis de desempenho para esses critérios” (p. 133). Cabe destacar que existem duas dimensões de rubricas: analíticas e holísticas. Segundo Brookhart (2013), as rubricas analíticas pontuam o trabalho em cada critério separadamente e as holísticas o assinalam aplicando todos os critérios ao mesmo tempo, permitindo um julgamento geral sobre a qualidade do trabalho. Logo, pela característica deste projeto, será adotada a dimensão analítica, pois, focando em cada meta a ser alcançada pelos alunos, esta perspectiva é a melhor opção para instrução e avaliação formativa, uma vez que o professor pode auxiliar os estudantes a fim de perceberem os aspectos de seu trabalho que precisam de mais atenção. Além disso, Bender (2014) salienta que os “Padrões Estaduais Comuns” (p.132) podem ser abordados dentro do projeto. Com isso, na Tabela 1 anteriormente apresentada, adaptada da BNCC, elencou-se habilidades e metas a serem alcançadas durante todo o processo de aplicação do projeto. A tabela servirá de instrumento de avaliação, considerando, concepções de Brookhart (2013) sobre a descrição de níveis. A autora considera que o aspecto mais importante dos níveis não está em quantidades, e sim no fato do desempenho ser descrito em

linguagem que retrata o observado no trabalho, a fim de se promover diferenças significativas no desempenho. Como há metas propostas a cada objetivo específico, no item “Executado pelo aluno”, será avaliado se alcançou a meta ou se está aquém, podendo ser relacionadas outras observações que o professor considerar importante para a formação do aluno. Já no campo “Pontos que precisam ser trabalhados para melhorias”, sugere-se anotar aqueles constatados pelo docente, discutido em *feedback* com cada estudante e os outros percebidos tanto pelos discentes como por seus colegas de grupo.

Portanto, foi elaborado o Quadro 1 com proposição de rubrica de avaliação formativa na qual o desempenho é identificado conforme metas estipuladas, considerando que elas foram desenvolvidas em concordância com a BNCC, em busca de averiguar se o projeto desenvolvido leva o aluno à manifestação de aprendizagem bem sucedida e autônoma. Como segunda opção, considerando as mesmas possibilidades de avaliação, elaborou-se o Quadro 2, na concepção de rubrica fechada, para facilitar a apreciação do professor nos desdobramentos do projeto que afetam a aprendizagem.

Quadro 1- Rubrica aberta de avaliação para o projeto “Da autobiografia ao *Instagram*: construindo a memória escolar”

Objetivos propostos	Metas a alcançar	Executado pelo aluno	Pontos que precisam ser trabalhados para melhorias
Demonstrar autopercepção para valorização de si próprio e do grupo, respeitando a diversidade pronunciada nas diferentes histórias.	Compreender e respeitar valores, crenças e contextos sociais que influenciam cada pessoa, aproveitando o momento para a produção de conhecimento.		
Ilustrar o gênero autobiografia por meio de ferramentas digitais, considerando seus desdobramentos na história da comunidade escolar.	Apropriar-se do texto para re(construção) do gênero autobiografia e memória. Buscar e acessar diferentes fontes de informação para ampliar a participação da comunidade escolar no produto final do projeto.		
Empregar o processo criativo imagético.	Selecionar informações de forma criativa para produção imagética significativa.		

Objetivos propostos	Metas a alcançar	Executado pelo aluno	Pontos que precisam ser trabalhados para melhorias
Experimentar a reflexão a respeito da autonomia e da autoria.	Dar conta da própria aprendizagem, compreendendo o contexto sociocultural da produção que está elaborando. Usar a criatividade e conhecimentos intrínsecos para elaboração do mural		
Distinguir valores pessoais e outros associados a personagens da comunidade escolar, estabelecendo relações com histórias afins.	Ter desenvoltura no falar para conseguir armazenar materiais variados que contribuam para formar uma linha do tempo na qual as pessoas se sintam valorizadas ao se reconhecerem como membros da comunidade escolar.		
Esquematizar, colaborativamente, com foco no gênero proposto, produção de texto multimodal que represente o grupo.	Trabalhar em grupo de forma produtiva independente de opiniões divergentes. Demonstrar interesse e disposição para lidar com problemas durante as produções colaborativas, principalmente quando demandarem novas abordagens para encontrar as soluções.		
Valorizar a história da comunidade escolar por meio da restauração de momentos vividos.	Reconhecimento da importância de manter viva a memória da comunidade escolar e intervir com uma produção significativa que contribua para esse acontecimento.		
Selecionar experiências próprias e da comunidade escolar para produção de mural virtual.	Produzir texto multissemiótico que transmita a própria história entrelaçada com a história da comunidade escolar.		
Praticar produção, edição, reprodução, exposição, divulgação, compartilhamento de gêneros multissemióticos.	Produzir vídeos, áudios, fotos com efeitos significativos que transmitam a mensagem de resgate		

Objetivos propostos	Metas a alcançar	Executado pelo aluno	Pontos que precisam ser trabalhados para melhorias
	da memória da comunidade escolar. Produzir o material para o mural da turma, agregando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual aos próprios conhecimentos de edição de fotos, áudios, vídeos e recursos provenientes do aplicativo <i>Instagram</i> .		

Quadro 2- Rubrica fechada de avaliação para o projeto “Da autobiografia ao *Instagram*: construindo a memória escolar”

INDICADORES	CONCEITOS				
	Ótimo (10)	Muito bom (9 e 8)	Bom (7 e 6)	Regular (5 e 4)	Insatisfatório (3,2,1,0)
Demonstrar autopercepção para valorização de si próprio e do grupo, respeitando a diversidade pronunciada nas diferentes histórias.	Compreendeu e respeitou valores, crenças e contextos sociais que influenciam cada pessoa, aproveitando o momento para a produção de conhecimento.	Compreendeu e respeitou valores, crenças e contextos sociais que influenciam cada pessoa, cumpriu as tarefas, mas não as aproveitou totalmente para produzir conhecimento.	Compreendeu, cumpriu as tarefas, mas encontrou dificuldades para entender as crenças e contextos sociais de forma a aproveitá-las melhor na produção de conhecimento	Compreendeu, mas não valorizou as crenças e contextos sociais, ficando aquém na produção de conhecimento	Não compreendeu e não respeitou valores, crenças e contextos sociais que influenciam cada pessoa, não aproveitou o momento para a produção de conhecimento.
Ilustrar o gênero autobiografia por meio de ferramentas digitais, considerando seus desdobramentos na história da comunidade escolar.	Apropriou-se do texto para re(construção) do gênero autobiografia e memória, buscando e acessando diferentes fontes de informação para ampliar a participação da comunidade escolar no produto final do projeto.	Compreendeu o gênero autobiografia, estabeleceu relação com seu contexto e reproduziu de forma satisfatória a memória da comunidade escolar no produto final do projeto.	Compreendeu o gênero autobiografia e reproduziu a memória da comunidade escolar no produto final do projeto.	Compreendeu o gênero autobiografia, mas não estabeleceu relação com seu contexto e não ampliou de forma significativa a participação da comunidade escolar no produto final do projeto	Não se apropriou do texto para (re)construção do gênero, não buscou fontes de informação para ampliar a participação da comunidade escolar no produto final do projeto.

INDICADORES	CONCEITOS				
	Ótimo (10)	Muito bom (9 e 8)	Bom (7 e 6)	Regular (5 e 4)	Insatisfatório (3,2,1,0)
Empregar o processo criativo imagético.	Selecionou informações de forma criativa para produção imagética significativa.	Selecionou informações de forma criativa e procurou cumprir as etapas de produção.	Selecionou informações de forma adequada sem apresentar uma produção significativa.	Selecionou informações e apresentou uma produção imagética aquém ao esperado.	Não selecionou informações de forma criativa e não executou produção imagética significativa
Experimentar a reflexão a respeito da autonomia e da autoria.	Deu conta da própria aprendizagem, compreendeu o contexto sociocultural da produção que elaborou, usando a criatividade e conhecimento intrínsecos para a elaboração do mural	Deu conta da própria aprendizagem, compreendeu o contexto sociocultural da produção que elaborou, de forma adequada ao proposto	Deu conta da própria aprendizagem, compreendeu o contexto sociocultural da produção que elaborou, mas demonstrou pouco criatividade na elaboração do mural.	Apresentou dificuldades na aprendizagem e em estabelecer relação com o contexto sociocultural, produzindo um material sem criatividade	Não deu conta da própria aprendizagem.
Distinguir valores pessoais e outros associados a personagens da comunidade escolar, estabelecendo relações com histórias afins.	Apresentou boa oralidade e desenvoltura, coletou materiais variados que muito contribuíram para formar uma linha do tempo na qual pessoas se reconheceram como membros da comunidade escolar.	Apresentou boa oralidade e desenvoltura, coletou materiais variados para a linha do tempo na qual as pessoas se reconheceram como membros da comunidade escolar.	Apresentou boa oralidade e desenvoltura, coletou materiais suficientes para a linha do tempo na qual as pessoas se reconheceram como membros da comunidade escolar	Apresentou oralidade e desenvoltura razoáveis, coletou materiais sem critérios para as pessoas se reconhecerem como membros da comunidade escolar.	Não apresentou oralidade e desenvoltura suficiente para coletar materiais.
Esquematizar, colaborativamente, com foco no gênero proposto, produção de texto multimodal que represente o grupo.	Trabalhou em grupo de forma produtiva, independente de opiniões divergentes. Demonstrou interesse e disposição para lidar com problemas durante as produções colaborativas, principalmente quando demandaram novas abordagens para encontrar soluções.	Trabalhou em grupo de forma produtiva, independente de opiniões divergentes.	Trabalhou em grupo com produtividade média, pois encontrou dificuldades para lidar com opiniões divergentes	Trabalhou em grupo com muita dificuldade para lidar com opiniões divergentes	Não trabalhou em grupo e não demonstrou interesse em lidar com a produção colaborativa

INDICADORES	CONCEITOS				
	Ótimo (10)	Muito bom (9 e 8)	Bom (7 e 6)	Regular (5 e 4)	Insatisfatório (3,2,1,0)
Valorizar a história da comunidade escolar por meio da restauração de momentos vividos.	Reconheceu a importância de manter viva a memória da comunidade escolar e interveio com uma produção significativa que contribuiu para este acontecimento	Reconheceu a importância de manter viva a memória da comunidade escolar e apresentou uma boa produção	Reconheceu a importância de manter viva a memória da comunidade escolar, mas não conseguiu apresentar uma produção significativa	Reconheceu a importância da comunidade escolar, mas encontrou dificuldades para produzir o material solicitado.	Não reconheceu a importância da comunidade escolar e não elaborou a produção solicitada
Selecionar experiências próprias e da comunidade escolar para produção de mural virtual.	Produziu texto multissemiótico que transmitiu a própria história entrelaçada com a história da comunidade escolar.	Produziu texto multissemiótico que transmitiu a história da comunidade escolar	Produziu texto multissemiótico pouco significativo, sem traços da própria história	Encontrou dificuldades para produzir texto multissemiótico, entrelaçando a própria história com a da comunidade escolar	Não produziu o material conforme solicitado ou apresentou material aquém ao solicitado
Praticar produção, edição, reprodução, exposição, divulgação, compartilhamento de gêneros multissemióticos.	Produziu vídeos, áudios, fotos com efeitos significativos que transmitiram a mensagem de resgate da comunidade escolar. Produziu o material para o mural da turma, agregando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual aos próprios conhecimentos de edição de fotos, áudios, vídeos e recursos provenientes do aplicativo <i>Instagram</i> .	Produziu vídeos, áudios, fotos que transmitiram a mensagem de resgate da comunidade escolar. Produziu o material para o mural da turma, demonstrando conhecimentos de edição de fotos, áudios, vídeos e recursos provenientes do aplicativo <i>Instagram</i>	Produziu vídeos, áudios, fotos que transmitiram a mensagem solicitada e demonstrou conhecimentos de edição de fotos, áudios, vídeos e recursos provenientes do aplicativo <i>Instagram</i>	Encontrou dificuldade na produção, edição, reprodução do material solicitado que não alcançou a meta de efeitos significativos que transmitam a mensagem de resgate da memória escolar.	Não produziu ou apresentou material inferior ao solicitado.

4.1 AUTOAVALIAÇÃO

O processo de autoavaliação permite ao aluno perceber seu papel no desenvolvimento do projeto como importante para execução das tarefas e alcance do produto final. Entretanto, é preciso considerar se o instrumento avaliativo servirá para melhorias no ensino e aprendizagem. Desse modo, cabe o seguinte questionamento: a autoavaliação ajuda no processo de avaliação formativa, motivando o educando a perceber a importância de sua participação efetiva no projeto e o incentiva à aprendizagem autônoma?

De acordo com Brookhart (2013), quando se escreve uma rubrica, as primeiras perguntas são: quais são os critérios para um bom trabalho que a rubrica deve avaliar? O que o aluno deve procurar? Com isso, segundo a autora, é importante selecionar como critérios aspectos mais apropriados e importantes do trabalho para fins de avaliação, como: seleção de assunto, análise, contribuição para história com apoio de fatos relevantes e raciocínio apropriado para alcance do produto desejado. Nessa concepção, tais critérios apoiam a aprendizagem porque descrevem qualidades que professor e aluno devem procurar como evidência nas atividades executadas pelo próprio estudante. Além disso, conforme elaboração dos critérios, a rubrica pode ser utilizada como autoavaliação produtiva que descreva as melhorias antes da entrega do trabalho final.

Outro ponto de vista interessante é de Bender (2014). Ao analisar as formas de autoavaliação, percebe como útil aquela de pergunta aberta e ressalta:

“a autoavaliação reflexiva é fortemente encorajada, já que ensina uma habilidade de autoavaliação que, na maioria dos casos, melhora o desempenho e transfere-se diretamente ao mundo do século XXI. (BENDER, 2014, p. 139).

Portanto, para este projeto opta-se por uma rubrica de autoavaliação aberta, conforme Quadro 3, no intuito de promover a reflexão do aluno a cada etapa executada, de forma a oportunizar “um processo de troca, que aperfeiçoa os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.” (BIAGIOTTI, 2005, p. 6). Assim, neste entendimento, a autoavaliação torna-se um instrumento de avaliação formativa, proporcionando autonomia ao discente a ponto de ele analisar a própria aprendizagem. Com isso, adquire a capacidade para apontar situações favoráveis e desfavoráveis que surgiram, motivando ou inibindo a assumir um protagonismo em práticas de linguagem na comunidade escolar, por meio do letramento digital na perspectiva sociocultural.

Quadro 3 – Autoavaliação do projeto “Da autobiografia ao *Instagram*: construindo a memória escolar”

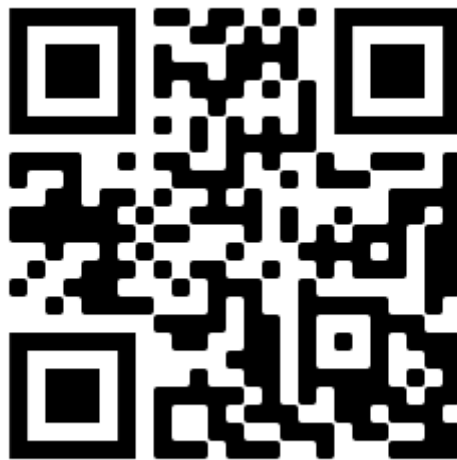
1) Eu entendi a proposta do professor e contribuí para sua execução? Como?
2) Encontrei dificuldades no acesso ao <i>Padlet</i> ? O tutorial apresentado foi suficiente para o acesso? Senti necessidade de pesquisar mais sobre a ferramenta?
3) A experiência do mural proporcionou perceber-me como protagonista da minha própria história? De qual forma?
4) Empenhei-me em selecionar materiais (fotos, vídeos, áudios) que valorizassem a mim, meus familiares, vizinhos e a comunidade escolar? Incentivei, com desenvoltura, pessoas a falarem de si e cooperarem com minha busca de materiais? Encontrei dificuldade para esta tarefa? Posso acrescentar mais alguma informação que valorize o trabalho?
5) Trabalhei, colaborativamente, contribuindo para a produção a ser postada no <i>Instagram</i> ? Senti facilidade ou dificuldade no trabalho colaborativo?
6) Meu grupo planejou a postagem com foco no objetivo de enaltecer e manter viva a memória da comunidade escolar? Como?
7) Os vídeos, fotos, áudios e objetos de incorporação como <i>emojis</i> , frases e outros estão bem focados, trazendo imagens e sons realmente significativos à comunidade escolar? A apresentação está excelente ou posso melhorá-la?
8) Contribuí, significativamente, no processo de edição do material? Qual foi minha contribuição?
9) O <i>Google Docs</i> foi útil para meu desempenho? O tutorial apresentado foi esclarecedor? Senti dificuldades na dinâmica de trabalho em grupo proporcionada pela ferramenta? Quais?
10) O celular e outros recursos tecnológicos influenciaram minha maneira de pesquisar e produzir o texto multimodal? Como?
11) De um modo geral, o projeto repassa, claramente, ao público minhas referências positivas na família e escola?
12) Qual atividade eu incluiria ou excluiria da proposta apresentada pelo professor? Por quê?
13) Após a postagem no <i>Instagram</i> , qual nota, de 0 a 10, eu me daria, considerando minha participação em todas as etapas do projeto?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que não tenha havido aplicação deste projeto, considera-se, inicialmente, a produção de escrita multimodal a partir do gênero autobiografia, como complexa já que os estudantes, por serem adolescentes, parecem não ter vivido o suficiente para acumular práticas significativas a ponto de serem compartilhadas. Entretanto, quando se propõe citar experiências familiares e, posterior, a busca de vivências na comunidade escolar, pode-se deparar com histórias de vida e realidades valorosas que enalteçam a relação da coletividade com a escola.

Ao sugerir este projeto, a partir de um gênero específico (autobiografia), espera-se que as atividades sejam acolhidas pelos alunos de forma receptiva, proporcionando produção de textos multissemióticos dentro de um processo interativo de inferências, diante da ampliação do gênero estudado e outros afins: autorretrato, *selfies*, memória. Esse fenômeno de letramento, numa perspectiva sociocultural, por meio das entrevistas, busca de materiais e dos roteiros da produção textual preparados por cada grupo, podem proporcionar situações de saberes significativos, pois ao se apropriarem das histórias e editá-las, efetuam a aprendizagem autônoma concretizada na exposição pelo *Instagram*, ferramenta que potencializa o sentido do texto trazendo ressignificação quando o atualiza no ambiente digital.

6 MANUAL DO PROFESSOR



encurtador.com.br/clBUW

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>> Acesso em 10 out. 2020.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de: RODRIGUES, Fernando de Siqueira. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <<<https://virtual.ufmg.br/20201/mod/folder/view.php?id=182139>>. Acesso em 5 nov. 2020.
- BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics**: for formative assesement and grading. Alexandria, Virgínia: ASCD, 2013. Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20201/mod/folder/view.php?id=183349>>. Acesso em 26 out. 2020.
- BRAGA, J; GOMES JR, R.; MARTINS, A. C. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, v. 24, n. 35/1, 2017. p. 50-72. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>>. Acesso em: em 10 out. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 10 out. 2020.
- CARNIEL, Fran. **Como usar o Google Documentos**. 23 de março de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZJQxTmkxBYI>>. Acesso em 4 out. 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana [org.] **Tecnologias para aprender a ler**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.
- D'ANDRÉA, Carlos. Colaboração por pares em rede: conceitos, modelos, desafios. In : RIBEIRO, J. C.; BRAGA, V.; SOUSA, P. V. (org.). **Performances interacionais e mediações sociotécnicas** . Salvador: Edufba, 2015. p. 283-304. Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20201/course/view.php?id=12057>>. Acesso 22 set. 2020.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 247p.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132. Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/20191/pluginfile.php/237875/mod_resource/content/2/Generos%20multimodais%20e%20Multiletramento%20Dionisio.pdf>. Acesso em: 18 set 2020.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBIE – UFJF, 2005. P. 309-319. Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20201/mod/folder/view.php?id=182139>>. Acesso em 23 set. 2020.

GIANINI, Zenaide Moschim. Padlet: construindo a autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Cbtecle**. Anais. v.1. n.1. 2017. Disponível em: <www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=padlet+construindo+a+autonomia+na+aprendizagem+de+inglês>. Acesso em 9/10/2020.

LIMA, Luciana. A revolução na educação traz novas oportunidades de carreira. **Você S/A**. 2019. Disponível em: <<https://vocesa.abril.com.br/geral/ensino-brasileiro-passa-por-transformacao-e-oportunidades-surgem/>>. Acesso em 18 set 2020.

LIMA, Luciana; SILVA, Danielle G.; LOUREIRO, Robson C. Redes sociais e docência: um estudo sobre a integração da rede social *Instagram* no contexto escolar. **Humanidades e Tecnologia**. FINON. vol.26. jul/set, 2020.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Paideia: Revista Científica de Educação a Distância**. v.2. n.1. junho, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/73/51>>. Acesso em 9 out. 2020.

MOÇO, Anderson. 14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos. **Nova Escola**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acesso em 24 out. 2020.

PAIVA, Francis. Leitura de imagem em infográficos. In: COSCARELLI, Carla (org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-58.

PLATAFORMA COMPETÊNCIAS NA BNCC. Disponível em: <<https://www.competenciasnabncc.org.br/>>. Acesso em 9 out 2020.

PRADO, Eduardo E. S. **Padlet mini tutorial para alunos**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AD1qbzlaqrw>>. Acesso em 4 out. 2020.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: 2005. Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20192/mod/page/view.php?id=84103>>. Acesso em 24 out. 2020.

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista Famecos**, v. 7. n. 12, jun. 2000. p. 81-92. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3068/>>. Acesso em 19 set. 2020.

- RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes sociais na Internet**. 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Recuero2/publication/259328435_Redex_Sociais_na_Internet/links/0c96052b036ed28f4d000000/Redes-Sociais-na-Internet.pdf> Acesso em 9 out. 2020.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologia digitais na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. 128 p.
- ROJO, Roxane. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. Minicurso. Aula 5. **Parábola Editorial**. 10 jun. 2020. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=dDMEvVBYp34>>. Acesso em 15 set. 2020.
- ROJO, Roxane. Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. **GRIM UFC**: Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia. Universidade Federal do Ceará). 15 out. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/H0fC9R>>. Acesso em 15 set. 2020.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. **OlimpíadaLP Cenpec**. 14 jul. 2016. Entrevista concedida a Cristiane Mori do Instituto Singularidades. Disponível em:
<<https://youtu.be/IRFrh3z5T5w>>. Acesso em 15 set. 2020.
- SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.7, n.14, p. 15-22, 2014. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>>. Acesso em 22 set. 2020.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 18 set. 2020.
- SPADÊTO, Érica. **Como utilizar o Padlet**. 13 fev. 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=6hWA2hhBB-o>>. Acesso em 4 out. 2020.
- TEIXEIRA, Rinaldo Santos. **Léo, o pardo**: biografia. Brasília. Ministério da Educação. Coleção Literatura para todos. Brasília, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/mec__leo.pdf> Acesso em 1 out. 2020.
- TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada . vol.29, n.1. São Paulo: 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002>. Acesso em 15 set. 2020.
- TORRES, Raffa. A vida é um rio. **Álbum Ao vivo em São Paulo**. 13 ago.2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Raffa_Torres>. Acesso em 4 out. 2020.
- UNIVERSO COMPLETO. **Curso completo do Google Documentos**. 7 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kM23zsixJoA>>. Acesso em 4 out. 2020.
- VALENTE, José Armando; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância. v. 1, n. 1. p. 32-51. 2014.

Disponível em: <<https://virtual.ufmg.br/20201/mod/folder/view.php?id=182139>>. Acesso em 23 set. 2020.