

Revista Brasileira de Ciências Humanas

NAS TRILHAS DO SABER DIGITAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA ESCOLA DO BAIXO TOCANTINS

Marcos de Assunção Gaia

Mestrando em Ciências da Educação (FICS)

Sandra Karina Mendes do Vale

Doutora, Pedagoga

Data de aceite: 30/09/2025

Todo o conteúdo desta revista está
licenciado sob a Licença Creative
Commons Atribuição 4.0 Interna-
cional (CC BY 4.0).



RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o contato com gêneros textuais multimodais, como memes, infográficos, vídeos e *podcasts*, contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção textual entre alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Osmarina Andrade, em Cametá (PA). Com abordagem qualitativa e perspectiva construtivista, a pesquisa de campo contou com entrevistas semiestruturadas e observações, tendo como base teórica os estudos de Cope e Kalantzis (2000) sobre multiletramentos, Kress (1998) e Kress e van Leeuwen (2001) sobre multimodalidade, além de autores como Deterding et al. (2011) e Castells (1999) para gamificação e redes sociais. Os resultados indicam que o professor utiliza estratégias pedagógicas inovadoras, como gamificação, redes sociais e tecnologias móveis, para ampliar o engajamento e o protagonismo dos estudantes na produção multimodal. Contudo, limitações estruturais, como a carência de recursos tecnológicos e de formação continuada docente, comprometem a plena implementação dessas práticas. O estudo evidencia ainda a tensão entre o potencial educativo das tecnologias e concepções tradicionais de ensino, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura e suporte formativo. Conclui-se que a integração efetiva do multiletramento digital à prática pedagógica depende da articulação entre docentes, gestão escolar e políticas educacionais, visando a formação de sujeitos críticos, autônomos e aptos a interagir na sociedade digital contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; textos multimodais; tecnologias digitais; leitura crítica.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o contato com gêneros textuais

multimodais, como memes, infográficos, vídeos, podcasts, entre outros, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de produção textual entre os alunos. Para tanto, investiga-se a prática pedagógica dos professores na mediação do aprendizado digital na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Osmarina Andrade, considerando o papel essencial do docente na seleção e articulação de estratégias que favoreçam a apropriação crítica das múltiplas linguagens.

Nesse contexto, são examinadas as estratégias utilizadas na escola para fomentar tanto a leitura crítica quanto a produção de textos multimodais, observando-se como essas práticas impactam o engajamento e a autonomia dos estudantes. Por fim, discutem-se os desafios enfrentados e as possibilidades emergentes na implementação de ações voltadas ao multiletramento, destacando aspectos como a formação docente, o acesso a recursos tecnológicos e a necessidade de currículos mais abertos à diversidade de linguagens contemporâneas.

Parte-se do entendimento de que, diante das transformações sociais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade, os processos de letramento ultrapassam o domínio exclusivo do texto verbal e exigem do aluno competências interpretativas e produtivas em múltiplas linguagens, articulando elementos visuais, sonoros, escritos e digitais.

Assim, com base nos dados empíricos, analisaremos como a prática de ensino de um docente no componente de língua portuguesa, na EMEIF Osmarina Andrade, município de Cametá, tem mediado a incorporação das tecnologias digitais. Para tanto, são discutidas as formas pelas quais os gêneros multimodais vêm sendo explorados em sala de aula, bem como as estratégias utilizadas para promover nos alunos uma leitura crítica dos conteúdos consumidos. Nesta direção, as falas analisadas

testificam o bojo das estratégias adotadas pelo docente para trabalhar diferentes gêneros textuais multimodais e, ao mesmo tempo, revelam as percepções dos alunos sobre o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tecer as análises, acionamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva construtivista e voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado. Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Professora Osmarina Andrade, no município de Cametá, com a participação de um professor de Língua Portuguesa, cujo objetivo central foi investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao multiletramento digital e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, permitindo a obtenção de dados qualitativos e quantitativos. A análise dos dados foi conduzida segundo a análise de conteúdo de Barдин (2011). O quadro 1 apresenta as categorias identificados na fala do sujeito, que serão analisados à frente.

Gamificação como Estratégia Pedagógica
Uso pedagógico das redes sociais
Expansão do Espaço-Tempo Escolar por Meio das Tecnologias Móveis
Produção Multimodal e Protagonismo Estudantil

Quadro 01 - Categorias identificadas na entrevista

Fonte: elaborado pelos autores

A seleção das categorias de análise aponta para os principais caminhos que o professor tem trilhado para articular os conhecimentos acadêmico-pedagógicos com as práticas cotidianas na escola, refletindo sobre o papel das tecnologias digitais, as metodologias ativas e a valorização do protagonismo dos estudantes. Importante destacar que esses discursos configuram apenas um panorama inicial da complexidade e riqueza das práticas investi-

gadas, servindo como ponto de partida para uma análise mais aprofundada. Por isso, nas subseções seguintes, cada uma desses discursos será explorado de maneira detalhada.

Nessas análises aprofundadas, iremos não apenas discutir o que o professor relatou, mas também relacionar suas práticas com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, ampliando a compreensão sobre como o multiletramento digital e as metodologias ativas são efetivamente incorporados na rotina escolar. Assim, a partir do quadro 1, desenvolvemos a estrutura analítica que orienta as próximas etapas do estudo, garantindo um exame minucioso e contextualizado das estratégias pedagógicas adotadas, da mediação do professor, e das dinâmicas de ensino-aprendizagem que emergem no cotidiano da escola.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o contexto educacional do município de Cametá, denominado a Pérola do Tocantins, destacando aspectos históricos, sociais e educacionais que influenciam a realidade local. Em seguida, discute-se a relação entre a linguagem e as tecnologias digitais na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Osmarina Andrade, enfatizando a integração do multiletramento digital nas práticas pedagógicas. Essa discussão é aprofundada em duas subseções específicas: a primeira aborda as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual multimodal; a segunda apresenta as percepções docentes acerca da incorporação dessas tecnologias no cotidiano escolar.

CAMETÁ – CONTEXTO EDUCACIONAL DA PÉROLA DO TOCANTINS

O município de Cametá, situado na mesorregião do Nordeste Paraense, constitui o campo empírico deste estudo. Fundado em 1635 às margens do rio Tocantins, Cametá é

uma das cidades mais antigas da região amazônica, com uma rica trajetória histórica que inclui protagonismo no período da Cabanagem. Sua origem remonta à cultura indígena tupi-guarani, com práticas ancestrais de caça, pesca e agricultura que ainda influenciam as populações rurais atuais. Com uma população estimada em mais de 143 mil habitantes (IBGE, 2024) e um IDH-M de 0,577, o município enfrenta desafios socioeconômicos e estruturais, apesar de seu vasto patrimônio histórico-cultural.

Administrativamente dividido em dez distritos, é no distrito Cametá rural que se destaca a vila de Pacajá, local de realização da pesquisa. Cametá abriga diversas escolas multisseriadas em áreas ribeirinhas, contexto que demanda políticas educacionais específicas. O estudo, portanto, insere-se em um cenário amazônico marcado por desigualdades e por uma natureza exuberante, com ênfase na Educação do Campo e nas condições que caracterizam a oferta educacional em territórios periféricos da Amazônia Paraense.

Em 2023, o município de Cametá/PA apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,5, valor inferior à meta estabelecida de 5. Esse índice resulta da conjugação entre a média de 4,63 nos indicadores de aprendizagem (avaliando competências em Língua Portuguesa e Matemática) e um fluxo escolar de 0,75, que reflete as taxas de aprovação dos estudantes (QEdU, 2023).

A análise também revela uma preocupante taxa de distorção idade-série, que atinge 49% dos estudantes do 5º ano e 18,1% do total de matriculados em toda a rede municipal. Essa defasagem se intensifica nos anos finais do ensino fundamental, indicando lacunas acumuladas de aprendizagem e a ausência de políticas pedagógicas eficazes de recomposição (QEdU, 2023). Além disso, a distorção é mais acentuada nas escolas do campo (19,6%) em comparação às escolas urbanas (15,2%).

As taxas de rendimento escolar reforçam esse cenário de vulnerabilidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, observou-se 12,5% de reprovação e 1,2% de abandono escolar. Nos anos finais, os dados são ainda mais alarmantes: 17,3% de reprovação e 6,5% de abandono. Em contrapartida, o ensino médio apresenta melhores resultados, com taxa de aprovação de 99,1% e ausência de abandono (QEdU, 2023).

Esses indicadores evidenciam um cenário desafiador, no qual os direitos educacionais de parte significativa dos estudantes cametaenses são comprometidos. Tal contexto exige intervenções sistêmicas, como a implementação de políticas públicas voltadas à correção de fluxo, formação continuada de professores, estratégias de recuperação de aprendizagem e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

A LINGUAGEM E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PROFESSORA OSMARINA ANDRADE

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem passado por transformações profundas, especialmente no que diz respeito à ampliação das práticas de linguagem no ambiente escolar. A inserção de tecnologias digitais, somada à crescente circulação de textos híbridos e contemporâneos, tem impulsionado o surgimento de novas formas de representar, interpretar e interagir com a realidade, agora marcadas por uma expressiva presença de elementos visuais, sonoros e interativos (Castells, 1999). Essa nova realidade exige que os modos tradicionais de ler e escrever sejam revistos, pois já não se sustentam apenas pelo domínio da linguagem verbal, mas requerem uma compreensão mais ampla, que abranja os múltiplos modos de significação que permeiam o cotidiano dos estudantes.

As inter-relações entre letramentos, tecno-

logias e educação têm sido objeto de crescente interesse acadêmico, tanto em contextos nacionais quanto internacionais, resultando em múltiplas publicações, pesquisas e espaços de discussão que buscam compreender os impactos dessas dimensões na aprendizagem e na comunicação, conforme destacam Ribeiro et. al, (2010). No cerne desse debate, evidencia-se a concepção de letramento proposta por Soares (2003), que amplia o entendimento tradicional de alfabetização ao defender que letrar vai além de ensinar a decodificar símbolos gráficos. Para a autora, trata-se de inserir o sujeito em práticas sociais significativas de leitura e escrita, nas quais tais habilidades façam sentido e estejam integradas ao cotidiano do aluno.

Em complemento a essa ideia, Kleiman (1995) introduz o conceito de agências de letramento, que remete aos múltiplos espaços formais e informais nos quais indivíduos e comunidades se apropriam de diferentes práticas letradas. A escola, embora seja uma instância relevante nesse processo, não é a única; há uma multiplicidade de ambientes sociais que contribuem para a construção de saberes letrados, os quais variam conforme as demandas e os usos específicos de cada contexto sociocultural. Assim, o letramento deve ser compreendido como um fenômeno plural, dinâmico e situado, cuja efetivação depende da articulação entre escola, comunidade e outras instâncias de produção e circulação do conhecimento.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

A compreensão contemporânea sobre o letramento exige uma abordagem que reconheça sua natureza dinâmica, múltipla e contextualizada. Por meio das diversas agências sociais, como a escola, a família, os meios de comunicação e, mais recentemente, os ambientes digitais, os sujeitos desenvolvem diferentes níveis e modalidades de letramento, que variam conforme o tempo, o espaço e as condições de produção e circulação da escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2002) defende a utilização do termo no plural, ao afirmar que há letramentos, e não um letramento único e homogêneo. Para a autora, a multiplicidade de espaços de escrita e os distintos mecanismos de produção, reprodução e difusão do texto escrito geram diferentes formas de letramento, cada uma com efeitos específicos de ordem cognitiva, cultural e social. Tais variações decorrem tanto dos contextos de interação com a linguagem escrita quanto das distintas formas de inserção dos sujeitos no mundo. No âmbito da cibercultura, essa multiplicidade se intensifica, pois as transformações nas formas de interação humana provocadas pelas tecnologias digitais também reconfiguram as práticas de leitura e escrita.

Como destaca Soares (2002), emerge, nesse cenário, um letramento digital, entendido como uma nova condição dos sujeitos que se apropriam das tecnologias digitais e praticam, por meio delas, formas específicas de interação com os textos na tela. Assim, a pluralidade dos letramentos reflete a complexidade das práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Ser ou tornar-se letrado digitalmente ultrapassa a simples familiaridade com ferramentas tecnológicas, exigindo do sujeito a habilidade de utilizá-las de modo ativo, reflexivo e contextualizado, com vistas a atender a múltiplos propósitos comunicativos e demandas sociais contemporâneas.

Nesse cenário, espera-se que o indivíduo interaja socialmente por meio das Tecnolo-

gias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), buscando soluções para problemas cotidianos e engajando-se na construção colaborativa do conhecimento. Para tanto, a escola deve incorporar à prática pedagógica uma abordagem voltada à diversidade de textos multimodais, considerando, sobretudo, a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano e a heterogeneidade cultural que caracteriza as salas de aula em um mundo globalizado. Negligenciar a pluralidade cultural no ambiente escolar contribui para a intensificação da violência e o apagamento de perspectivas sociais e profissionais para os jovens.

No entanto, ao transportar essa reflexão para a realidade brasileira, torna-se necessário ajustar o foco da diversidade cultural. Diferentemente do cenário transnacional abordado pelo GNL, que lida com múltiplos idiomas e nacionalidades em um mesmo espaço educativo, no Brasil, especialmente no contexto da pesquisa em questão, as manifestações culturais são, em grande parte, de ordem local. Essas diferenças abrangem aspectos como etnia/raça (negros, brancos, mestiços e, eventualmente, estrangeiros), gênero e orientação sexual, classes sociais, comunidades religiosas, digitais, regionais, rurais e urbanas, além de condições físicas e cognitivas diversas.

Rojo (2012) argumenta que o trabalho com multiletramentos, embora frequentemente associado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, caracteriza-se principalmente por partir das culturas de referência dos alunos, como a cultura popular, local e de massa e dos gêneros, mídias e linguagens que lhes são familiares. A proposta visa promover um olhar crítico, pluralista, ético e democrático sobre os textos e discursos, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo sua agência na construção de outros letramentos, sejam eles valorizados ou marginalizados socialmente.

Assim, o conceito de multiletramentos é

posto como uma resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo, sendo delineado por Rojo (2012) a partir da articulação entre dois aspectos fundamentais: a multiculturalidade e a multimodalidade. A primeira refere-se à diversidade cultural presente nas sociedades atuais, sobretudo nas grandes metrópoles, enquanto a segunda diz respeito à variedade semiótica dos textos, os quais, para além da linguagem verbal, integram imagens, sons, gestos e outras formas de expressão significante. Essa concepção amplia o entendimento tradicional de letramento, que, conforme a própria autora destaca, passa a englobar a multiplicidade e a variedade das práticas letradas que circulam em diferentes esferas sociais.

Dessa forma, os estudos sobre letramento (citar os estudos), que historicamente se concentraram na leitura e escrita alfabetica, passam a dialogar com a perspectiva dos multiletramentos, reconhecendo a imagem, o som e o design como recursos semióticos legítimos e indispensáveis à construção do sentido. Essa mudança epistemológica exige um reposicionamento das práticas pedagógicas, que precisam considerar a imagem para além de um mero recurso ilustrativo, enquanto uma componente da constituição da significação, especialmente quando o objetivo é formar leitores críticos e aptos a navegar por diferentes linguagens e suportes.

A leitura, nesse contexto, deixa de ser apenas um ato de decodificação para se tornar uma prática interpretativa complexa, sensível às múltiplas camadas de significação que os textos multimodais oferecem. É nesse horizonte que esta análise se insere, buscando evidenciar como os textos verbo-visuais contribuem para a ampliação das habilidades de leitura, promovendo o acesso dos estudantes a formas diversas, plurais e atualizadas de produção de sentido.

Tomando como base as categorias apresen-

tadas no quadro 1, que emergiram a partir da análise da entrevista com o professor sujeito central desta pesquisa, organizamos as subseções a seguir. Nos pautamos nos critérios e etapas indicados por Bardin (2011), para identificar os temas que surgiram ao longo das falas, permitindo identificar os eixos que estruturam a articulação entre os multiletramentos, a cultura digital e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas na escola.

a) Gamificação como Estratégia Pedagógica

Uma atividade que eu acho interessante que dá certo é a questão dos jogos virtuais, por exemplo. Outra coisa que é possível de se trabalhar é fazer uso das redes sociais, fazer uso no modo positivo, trabalhando, por exemplo, lá no bate-papo. O próprio WhatsApp, por exemplo, eu posso usar com meus alunos, trabalhando um conteúdo que eu poderia trabalhar em sala de aula, eu posso trabalhar, de repente, com uma atividade extra-classe, fazendo, formando, trabalhando os grupos, jogando o conteúdo e fazendo com que o aluno possa trabalhar. Ou levando o aluno a montar, por exemplo, vídeos sobre um determinado assunto para que ele possa expor na sala para o resto da turma (Professor de Língua Portuguesa).

O tema central da fala é a utilização de tecnologias digitais — como jogos virtuais, redes sociais, *WhatsApp* e produção de vídeos — como recursos pedagógicos no ensino de Língua Portuguesa. O professor demonstra interesse em explorar ferramentas próximas do cotidiano dos alunos para além da sala de aula, o que aponta para uma tentativa de aproximar o conteúdo escolar da realidade digital dos estudantes. Ele sugere tanto atividades colaborativas (grupos no *WhatsApp*, produção de vídeos) quanto o uso de jogos e plataformas digitais para estimular engajamento e aprendizagem. Ao mesmo tempo, nota-se que a fala revela uma perspectiva ainda em fase de experimentação, marcada por expressões como “acho interessante”, “de repente” e “é possível”, o que sugere abertura para testar

metodologias, mas também certa insegurança em consolidar essas práticas como parte de um planejamento sistemático.

Assim, o tema traz duas camadas importantes: inovação pedagógica - inserir mídias digitais e jogos como aliados no ensino e os desafios de integração - necessidade de alinhar essas práticas a objetivos claros, critérios de avaliação, acessibilidade e uso responsável da tecnologia. Em síntese, a fala tematiza o uso pedagógico de tecnologias digitais como estratégia de engajamento e extensão da sala de aula, revelando potencial criativo, mas também a necessidade de maior estruturação para que tais recursos se consolidem como metodologias consistentes.

Ao analisarmos o relato do professor de Língua Portuguesa, fica evidente que ele valoriza o uso da gamificação como uma estratégia pedagógica eficaz e motivadora dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o professor, a incorporação de elementos lúdicos no ambiente escolar tem o propósito claro de engajar os estudantes, estimulando sua participação ativa por meio de dinâmicas interativas, desafiadoras e que despertam o interesse. Essa abordagem, conforme o professor relata, contribui para tornar as aulas mais atrativas, ajudando a manter a atenção dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Embora, neste estudo, não tenhamos observado diretamente a aplicação prática da gamificação, sua menção pelo docente nos permite compreender que o conceito ultrapassa a simples utilização de jogos propriamente ditos. A gamificação, de fato, está relacionada à incorporação de elementos característicos do design de jogos, como sistemas de pontuação, desafios, recompensas, níveis e feedback imediato, em contextos educacionais que não são, originalmente, jogos. Isso possibilita a criação de ambientes de aprendizagem que estimulam a motivação intrínseca dos estudantes, pro-

movendo o engajamento, a colaboração e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Segundo Deterding et al. (2011), trata-se do “uso de elementos (em contraste ao uso de jogos propriamente ditos) de design (ao invés de tecnologias baseadas em jogos) de jogos (ao invés de apenas atividades lúdicas ou brincadeiras) em contextos de não jogo”. No campo educacional, a gamificação ganhou visibilidade nos últimos anos, impulsionada pelo crescimento da indústria de games. Como observa Schelemmer (2014, p. 77), “o termo gamificação (gamification) começou a ser utilizado pela indústria de jogos em 2008 e se popularizou a partir de 2010. Desde então, vem sendo amplamente utilizado em diversos contextos, entre eles a educação”.

A gamificação baseia-se na estrutura dos jogos para promover maior envolvimento e motivação em diferentes contextos. Conforme destacam Ulbricht e Fadel (2014, p. 15), essa abordagem consiste em “pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”. Esse conceito tem sido amplamente estudado devido ao seu potencial para engajar os participantes, estimular a resolução de problemas e fortalecer processos de aprendizagem. Alves (2015) aponta que a gamificação envolve a incorporação de dinâmicas características dos jogos em situações não lúdicas, buscando aumentar o engajamento e a motivação dos indivíduos. Medina, Tanaka e Viana (2013, p. 10) complementam essa visão ao afirmar que “a gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”. Dessa forma, além de incentivar a participação ativa, essa estratégia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas, promovendo a troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Embora muitas vezes associada ao universo dos jogos eletrônicos, a gamificação não se restringe a esse meio e conforme destacam Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), sua implementação no contexto pedagógico, tem demonstrado potencial para tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e incentivando a interação entre os alunos, como será discutido a seguir.

Embora muitas vezes a gamificação seja associada ao universo dos jogos eletrônicos, é importante destacar que seu alcance vai muito além desse meio específico. Conforme ressaltam Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), a implementação da gamificação no contexto pedagógico revela-se uma poderosa ferramenta para tornar o aprendizado mais dinâmico, atraente e acessível para os estudantes. Ao incorporar elementos típicos dos jogos em ambientes educacionais, a gamificação facilita a compreensão de conteúdos que, por vezes, são considerados complexos ou abstratos, estimulando uma aprendizagem ativa e participativa.

No que tange à interseção entre linguagem e tecnologias digitais, a gamificação desempenha um papel fundamental. Por meio de plataformas digitais que incorporam desafios, recompensas e narrativas envolventes, os alunos são convidados a interagir com a linguagem de forma criativa e significativa, desenvolvendo competências comunicativas essenciais para o século XXI. Essa abordagem contribui para que os estudantes não apenas consumam conteúdos, mas também produzam textos, mensagens e multimídias, exercitando habilidades digitais e discursivas simultaneamente.

Além disso, a gamificação promove a colaboração e a troca entre os alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o engajamento em práticas que dialogam diretamente com a cultura digital contemporânea. O uso de tecnologias digitais como suporte para a gamificação amplia as possibilidades

de interação e aprendizagem, ao integrar diferentes linguagens verbal, visual, sonora em um ambiente que valoriza a experimentação e o protagonismo estudantil.

Dessa forma, como será aprofundado nas próximas seções, a gamificação representa uma importante convergência entre as linguagens tradicionais e as novas tecnologias digitais, constituindo-se como uma estratégia inovadora para fortalecer o letramento digital e ampliar as práticas pedagógicas no ensino da língua materna.

b) Uso pedagógico das redes sociais

Para além da gamificação, outra categoria identificada na fala do professor, trata-se do uso pedagógico das redes sociais, o que demonstra a valorização de ambientes digitais informais como espaços de construção de conhecimento, conforme verificado no excerto:

Outra coisa que é possível de se trabalhar é fazer uso das redes sociais, fazer uso no modo positivo, trabalhando, por exemplo, lá no bate-papo. O próprio WhatsApp, por exemplo, eu posso usar com meus alunos, trabalhando um conteúdo que eu poderia trabalhar em sala de aula, eu posso trabalhar, de repente, com uma atividade extra-classe, fazendo, formando, trabalhando os grupos, jogando o conteúdo e fazendo com que o aluno possa trabalhar.

O professor destaca a possibilidade de utilizar o bate-papo e outras funcionalidades das plataformas sociais para fins educativos, apontando para uma ressignificação significativa dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Essa visão indica um movimento importante de apropriação das tecnologias digitais que vão além do uso reativo, reconhecendo nelas potenciais espaços de interação, colaboração e construção do conhecimento.

No âmbito da cibercultura, as redes sociais assumem um papel fundamental não apenas como meios de entretenimento, mas sobretudo como ambientes dinâmicos que favorecem

a formação de vínculos sociais, a construção de identidades e, de maneira crescente, os processos educativos. As redes sociais, nesse sentido, deixam de ser simples espaços de comunicação unidirecional para se transformarem em ambientes participativos e interativos, onde os indivíduos constroem, negociam e compartilham saberes.

Do ponto de vista conceitual, as redes sociais podem ser compreendidas como sistemas formados por indivíduos, os chamados nodos, interligados por laços sociais, ou conexões, que se ampliam e se reconfiguram continuamente conforme as interações entre os sujeitos. Essa rede fluida possibilita a circulação rápida e diversificada de informações, conteúdos e significados, criando um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa e para o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos digitais.

Quando incorporadas às práticas pedagógicas, as funcionalidades das redes sociais como bate-papo, grupos de discussão, compartilhamento de conteúdos multimodais, entre outras, passam a funcionar como recursos estratégicos para promover o engajamento dos alunos, ampliar os espaços de diálogo e estimular a construção coletiva do conhecimento. Essa ressignificação das redes sociais no contexto escolar contribui para aproximar o ensino da realidade digital dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às suas vivências cotidianas.

Para Recuero (2009), redes sociais são, essencialmente, pessoas interagindo em uma estrutura dinâmica de conexões. Cada indivíduo ocupa um nó nessa rede e estabelece relações que compõem os grupos sociais, sendo essas conexões fortalecidas e transformadas a partir de novas interações. Na perspectiva de Castells (1999), redes são sistemas de nós interligados, que crescem de forma expansiva à medida que novos participantes compartilham valores, objetivos e formas de comunicação.

Esse autor também concebe as redes como estruturas formadas por nodos e conexões; no caso das redes sociais digitais, os nodos são os usuários e as conexões são os vínculos estabelecidos a partir de trocas comunicativas efetivas, como o envio e recebimento de mensagens. Essas conexões, além de sustentarem relações pessoais e profissionais, têm se configurado como ferramentas de grande alcance estratégico, utilizadas inclusive por empresas para fins de marketing e engajamento.

Não obstante, apesar da presença das redes sociais no cotidiano dos alunos e professores, os dados da observação em lócus nos permitem entender que estas ainda não são suficientemente exploradas de forma pedagógica. Esse posicionamento mostra uma tensão entre o potencial educativo dessas mídias e a concepção ainda tradicional de ensino, que desconsidera a realidade digital como um campo legítimo de aprendizagem.

Para Garcia (2000),

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, a chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo, ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar idéias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar idéias e pensamentos e, definitivamente, na sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos (Garcia, 2000, p.5).

Assim, quando orientada por objetivos pedagógicos claros e críticos, as redes sociais podem favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas, argumentativas e

tecnológicas, além de estimular a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Reconhecer o valor das redes como espaços de letramento digital é, portanto, um passo essencial para uma educação mais conectada com os modos contemporâneos de interagir, aprender e produzir sentidos.

c) Expansão do Espaço-Tempo Escolar por Meio das Tecnologias Móveis

A expansão do espaço-tempo escolar por meio de tecnologias móveis, como o WhatsApp, é apontada pelo professor como uma estratégia viável e eficaz para ampliar os horizontes do processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar esse tipo de ferramenta em sua prática pedagógica, o docente demonstra uma compreensão alargada do que constitui o ambiente escolar, reconhecendo que a aprendizagem não precisa e nem deve estar limitada ao espaço físico da sala de aula ou ao tempo formal das aulas presenciais.

O uso do WhatsApp, nesse contexto, surge como um instrumento que permite a continuidade do diálogo pedagógico, a manutenção do vínculo entre professor e aluno, e a realização de atividades que ultrapassam o tempo escolar tradicional. Trata-se de uma prática que ressignifica a relação com o conhecimento, oferecendo possibilidades para que os alunos interajam com os conteúdos de forma mais autônoma, colaborativa e situada em sua própria rotina.

Além disso, ao propor atividades extraclasse por meio dessa tecnologia, o professor evidencia um movimento de adaptação e inovação diante das novas demandas educacionais da contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à incorporação da cultura digital no cotidiano escolar. Essa expansão do espaço-tempo educativo possibilita uma aprendizagem mais flexível, favorecendo, inclusive, estudantes que apresentam diferentes ritmos, estilos ou contextos de aprendizagem. Sobre o uso do celular visando a expansão do espaço-tempo escolar, o professor mencionou:

Outra coisa que é possível de se trabalhar é fazer uso das redes sociais, fazer uso no modo positivo, trabalhando, por exemplo, lá no bate-papo. O próprio WhatsApp, por exemplo, eu posso usar com meus alunos, trabalhando um conteúdo que eu poderia trabalhar em sala de aula, eu posso trabalhar, de repente, com uma atividade extra-classe, fazendo, formando, trabalhando os grupos, jogando o conteúdo e fazendo com que o aluno possa trabalhar (Professor de Língua Portuguesa entrevistado).

Ao propor o uso do aplicativo em atividades extraclasse, o docente reconhece o potencial das tecnologias móveis na ampliação das possibilidades de interação e aprendizagem.

Além disso, observa-se a valorização do trabalho colaborativo em ambientes digitais por meio da organização de grupos de alunos para a realização de tarefas. Essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e cooperação, aspectos essenciais para a formação integral do estudante no século XXI. Por fim, é possível identificar a produção multimodal e do protagonismo estudantil, a partir da proposta de criação de vídeos sobre determinados conteúdos, fomentando a autoria e a expressão criativa dos alunos, incentivando a articulação entre as linguagens verbal, visual, sonora e promovendo o letramento digital em sua dimensão mais ampla.

Através da entrevista do educador, é possível perceber a integração de práticas pedagógicas inovadoras que integram as tecnologias digitais de forma significativa no ensino fundamental, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e aptos a atuar em uma sociedade cada vez mais marcada pela convergência de mídias e linguagens.

d) Produção Multimodal e Protagonismo Estudantil

Antes de apresentar as estratégias pedagógicas adotadas na EMEIF Osmarina Andrade para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual multimodal, é fundamental

compreender a noção de multimodalidade no âmbito dos estudos linguísticos e semióticos contemporâneos. Essa perspectiva reconhece a articulação integrada de diferentes recursos expressivos, verbal, visual, sonoro, entre outros, na construção de sentidos, rompendo com a visão de linguagens isoladas ou redundantes (Kress, 1998). A comunicação, segundo a semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001), é um processo social complexo que requer a partilha de saberes e convenções nos níveis de produção, design, distribuição e interpretação dos signos, evidenciando a natureza polissêmica dos textos multimodais.

Kress (1998) introduz a “nova teoria da representação”, especialmente aplicável aos textos digitais, como hipertextos, nos quais a combinação coerente dos recursos expressivos cria sentidos dinâmicos e interativos, posicionando o leitor como agente ativo da construção de significado. No contexto educacional, a incorporação das tecnologias digitais potencializa o uso multimodal em materiais didáticos, ampliando o letramento para além da linguagem verbal, e exigindo competências interpretativas diante dos elementos visuais, sonoros e espaciais.

Diante disso, o desenvolvimento da leitura crítica e da produção multimodal requer estratégias pedagógicas que superem o ensino tradicional centrado na linguagem verbal isolada, como aponta Lemke (2010), que destaca o “significado multiplicador” resultante da interação dinâmica entre diferentes modos expressivos. Os multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), emergem como uma proposta pedagógica que integra essa multiplicidade linguística e cultural, promovendo práticas interativas, colaborativas e culturalmente situadas, por meio do uso diversificado de recursos digitais, que ampliam as possibilidades expressivas e críticas dos estudantes.

Além da dimensão técnica, os multiletramentos também pressupõem uma educação

estética e ética, voltada à valorização da pluralidade cultural e à problematização dos produtos midiáticos que circulam no cotidiano escolar. É fundamental que as práticas pedagógicas incentivem a formulação de critérios de apreciação que levem em conta a diversidade de valores e discursos, ampliando o olhar crítico dos estudantes sobre os modos de produção, circulação e recepção dos textos.

A proposta metodológica de Cope e Kalantzis (2000) organiza-se em quatro movimentos pedagógicos interdependentes: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada insere os estudantes em contextos discursivos que dialogam com seus repertórios culturais; a instrução aberta enfatiza a análise e interpretação sistemática dos textos multimodais; o enquadramento crítico estimula a leitura reflexiva das representações sociais e ideológicas; e a prática transformada incentiva a produção criativa e a intervenção social baseada nos saberes adquiridos. Esses movimentos funcionam como princípios orientadores flexíveis, ampliando o letramento escolar ao articular saberes escolares e práticas sociais, promovendo sujeitos autônomos, críticos e criativos na contemporaneidade digital.

A percepção sobre a relação entre os conteúdos escolares e o uso das tecnologias digitais também foi investigada a partir da fala do professor de Língua Portuguesa, que respondeu que:

A integração entre língua materna e as competências digitais estão relacionadas ao conhecimento que é trazido pelo professor e ao conhecimento que é adquirido, por exemplo, pelo aluno. Eu tento a melhor forma possível de agregar, fazer uso dessas novas tecnologias. Porque o aluno, por exemplo, o aluno que temos hoje, ele está muito ligado nas tecnologias, principalmente com o uso do celular. Infelizmente, nem todos possuem um celular. Para, de repente, fazer um trabalho. Para, de repente, montar um jogo digital que seja voltado para a língua por-

tuguesa que nós temos, por exemplo. Fazer uso de uma gramática, por exemplo, virtual. Trabalhar gramática de forma virtual ou biblioteca virtual, por exemplo. Nem todos possuem (Professor de Língua Portuguesa).

O professor de Língua Portuguesa destaca que o ensino da língua materna aliado ao desenvolvimento das competências digitais depende tanto do conhecimento que ele transmite quanto do que os alunos conseguem apreender e aplicar em suas práticas. Ele demonstra um empenho constante em incorporar tecnologias ao ambiente escolar, reconhecendo o interesse dos estudantes, sobretudo pelo uso do celular como ferramenta de aprendizagem. No entanto, ele ressalta que a falta de acesso a dispositivos e recursos digitais fundamentais, como gramáticas virtuais, bibliotecas digitais e plataformas educativas, representa um obstáculo considerável para a implementação efetiva dessas práticas no cotidiano da sala de aula. Essa carência limita a diversidade de estratégias pedagógicas possíveis, na medida em que também amplia as desigualdades estruturais presentes na escola, dificultando a oferta de uma educação que dialogue com as demandas tecnológicas atuais. Assim, o docente demarca a necessidade de investimentos e políticas públicas que garantam a infraestrutura adequada e o suporte necessário para que as tecnologias possam ser plenamente exploradas como instrumentos de aprendizagem.

CONCLUSÕES

O presente estudo evidenciou que, diante das exigências contemporâneas, o desenvolvimento de competências de letramento torna-se cada vez mais complexo, exigindo habilidades que ultrapassam a mera decodificação verbal para abranger a interpretação crítica de signos multimodais presentes em suportes impressos e digitais. Assim, a escola deve repensar suas práticas pedagógicas, incorpo-

rando estratégias que dialoguem com a diversidade de linguagens e formatos textuais que permeiam a comunicação atual, preparando os alunos para uma atuação crítica e autônoma nos contextos sociais e culturais contemporâneos.

A multimodalidade, presente em quase todos os meios comunicativos, impõe à escola o desafio de formar leitores capazes de discernir e questionar os conteúdos visuais e verbais, reconhecendo suas dimensões ideológicas. Nesse cenário, o papel do professor emerge como fundamental na mediação entre linguagem e tecnologia, assumindo o desafio de integrar os multiletramentos ao cotidiano escolar de forma contextualizada, significativa e inovadora.

Entretanto, o relato docente revelou que limitações estruturais e a carência de políticas públicas efetivas comprometem a plena implementação das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas práticas pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Osmarina Andrade. A insuficiência de infraestrutura, aliada à ausência de formação continuada adequada, transfere aos professores a responsabilidade de suprir lacunas com recursos próprios, fragilizando o

potencial transformador dessas práticas.

É imprescindível, portanto, que a gestão educacional reconheça e atue sobre essas demandas, promovendo investimentos em infraestrutura tecnológica, bem como em políticas de formação docente que incentivem a adoção crítica e criativa das TICs. Só assim será possível avançar na construção de uma educação digital que não se limite ao uso instrumental da tecnologia, mas que promova efetivamente a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar em uma sociedade marcada pela convergência de mídias e linguagens.

Finalmente, reafirma-se a importância de uma postura docente aberta ao diálogo, à inovação e ao constante aprimoramento, que compreenda a tecnologia como aliada imprescindível para o desenvolvimento do letramento ampliado. Somente assim, as escolas poderão trilhar caminhos que efetivamente conectem saberes, tecnologias e práticas pedagógicas, formando cidadãos aptos a interagir criticamente e criativamente no universo digital contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** A era da informática: Economia, Sociedade e Cultura, v.1. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.
- DETERDING, S. et al . Gamificação: em direção a uma definição. Em : CONFERÊNCIA SOBRE FATOS HUMANOSORS EM SISTEMAS DE COMPUTAÇÃO, 2011, após Vancouver. [Procedimentos ..]. Vancouver, 2011. p. 7-12. Disponível em: <http://gamiification-research.org/wpcontent/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015
- GARCIA, P. S. **Qualidade e informática:** a escola pública do ano 2000. Artigo apresentado e publicado no Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP) 1995, p.5.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediate communication. In: SNYDER, I. (Ed). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, p. 455-479. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010[1994; 1998]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 14 mai. 2013.

MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara; VIANA, Ysmar; VIANA, Maurício. **Gamificação, Inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013. p. 10.

QEDU. **Cametá/PA – Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/pa/cameta>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RECUERO, R. **Redes sociais da internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multileramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. THORNBURG, David D. Metáforas Ambientes Interativos de Aprendizado. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2014.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 mai. 2013.

ULBRICHT, Vania R; FADEL, Luciane M. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional**: in Gamificação na Educação. Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.