

CULTURA *MAKER* E SUAS RELAÇÕES COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Marieli Paula Folharim Theisen*
Ana Paula Teixeira Porto**

Resumo: Este estudo interliga a cultura *maker* ao Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e à Base Nacional Comum Curricular, de forma a apresentar ideias para um possível itinerário formativo que envolva esse movimento no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura e à produção de texto. Assim, consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico cujo referencial teórico é amparado em autores como Zylbersztajn (2015) e Grupo Nova Londres (2021), bem como no documento BNCC. Constata-se, a partir das reflexões realizadas, que atividades de leitura e produção de textos sob o viés *maker* podem ser profícuas para o desenvolvimento dos estudantes à medida em que unem escrita, design gráfico e criatividade.

Palavras-chave: Cultura *maker* na educação. BNCC. Novo Ensino Médio. Leitura e produção de textos.

MAKER CULTURE AND ITS RELATIONS WITH READING AND TEXT PRODUCTION IN THE NEW HIGH SCHOOL

Abstract: This study interconnects the maker culture with the New High School (Law 13.415/2017) and the Common National Curriculum Base, in order to present ideas for a possible formative itinerary that involves this movement in the development of skills and competences related to reading and text production. Thus, it consists of bibliographic research whose theoretical framework is supported by authors such as Zylbersztajn (2015) and New London Group (2021), as well as the BNCC document. From the reflections made, it is found that reading and text production activities under the maker perspective can be fruitful for the development of students as they unite writing, graphic design and creativity.

Keywords: Maker culture in education. BNCC. New High School. Reading and text production.

Introdução

Com todo o movimento da cibercultura, da internet e das redes sociais, os sujeitos transmitem e recebem informações a todo instante. Embora nem sempre todas essas informações transmitam, de fato, conhecimento, podem ser consideradas um meio de aprender sobre diversos assuntos e esses saberes

possibilitam às pessoas a produção, a recriação, a reutilização e o conserto de objetos por si próprias, o chamado “faça você mesmo” muito presente nas redes.

Ainda que esse movimento esteja fora da escola, acaba se tornando parte de toda a sociedade ao modificar o pensamento e a cultura dos indivíduos e, assim, é preciso refletir sobre sua inserção também nesse âmbito e suas possíveis relações com a educação. Para isso, este estudo interliga a cultura *maker* ao Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que entrou em vigência em 2022 em todas as escolas brasileiras, e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante essa etapa, com o intento de elencar possíveis abordagens da cultura *maker* em um itinerário formativo.

Nesse sentido, objetiva-se uma análise que considere a criação de um itinerário formativo que, sob a perspectiva da cultura *maker*, priorize o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos voltados para as mídias, uma vez que esse é um campo pouco explorado na escola, mas muito necessário para as práticas no dia a dia dos estudantes.

Ao considerar pertinente um entendimento do que são os itinerários formativos para o novo modelo de Ensino Médio, o estudo, em um primeiro momento, versará sobre a Lei 13.415/2017, sobre os itinerários formativos e sobre a BNCC. Em um segundo momento, o trabalho abordará noções de cultura *maker* e educação, com conceitos e propostas de efetivação. Por fim, o artigo tratará de possibilidades da cultura *maker* para o desenvolvimento de habilidades e competências no campo da leitura e produção de texto, elencando algumas abordagens que trabalhem sob o viés do movimento *maker* e, ao mesmo tempo, considerem as redes sociais um meio de divulgação de produtos e serviços.

1 Novo Ensino Médio e itinerários formativos

Polêmica, a proposta do Novo Ensino Médio foi alvo de muitas discussões – embora sua efetivação não tenha perpassado pelo contexto escolar, nem considerado a opinião de alunos e professores –, já que apresenta um modelo,

por vezes, tecnicista da educação básica. Para compreender essa proposta, convém conhecer melhor a Lei 13.415/2017, que está totalmente amparada na Base Nacional Comum Curricular (2018), a qual, como se sabe, traz à tona as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas durante cada etapa de ensino. A lei em questão traz, ainda, a pretensão de oportunizar a escolha dos alunos a partir de itinerários formativos, que vão nortear o aprendizado durante os três anos do Ensino Médio.

À primeira vista, a ideia dos itinerários é, de fato, muito profícua para o contexto escolar, tendo em vista o protagonismo juvenil e o poder de escolha dos alunos. Cada estudante teria, em tese, a oportunidade de desenhar seu futuro por meio desses itinerários e estudar aquilo pelo qual mais se interessasse e pretendesse aprofundar quando terminasse o Ensino Médio.

No entanto, as escolas nem sempre poderão proporcionar diversos itinerários formativos para os alunos, o que pode fazer com que eles acabem “escolhendo” o que lhes é oferecido, como apresentam Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 04): “[...] cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino”. Assim, a ideia do protagonismo juvenil acaba não se concretizando e os alunos são forçados a realizar uma opção que nem sempre é a melhor.

Mas, afinal, o que é um itinerário formativo? Na Lei 13.415/2017 não há um conceito específico de itinerário formativo, mas uma indicação de como ele aparecerá nesse novo contexto, como aponta o Artigo 36 (BRASIL, 2017):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Totalmente alinhado à BNCC, o documento menciona as cinco áreas do conhecimento que estabelecem competências e habilidades que devem ser

garantidas a todos os estudantes. A BNCC (BRASIL, 2018a), ao tratar dos itinerários formativos, esclarece que, tradicionalmente, referiam-se ao ensino profissional, mas, na Lei 13.415/2017, são considerados itinerários formativos acadêmicos, que também podem abranger a formação profissional. Isso demonstra o teor do conceito “itinerário formativo”, sendo que itinerário também pode ser tomado como uma trajetória ou rota, o que remete muito à jornada acadêmica e profissional a ser seguida pelos estudantes.

Além dessa concepção, os autores Teixeira *et al* (2019) indicam que os itinerários formativos são os caminhos que podem ser trilhados pelos alunos durante o Ensino Médio, caminhos esses “[...] definidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional pela instituição de educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico.” (TEIXEIRA *et al*, 2019, p. 59). Assim, o conceito de itinerários formativos reafirma a noção de escolha/caminho/trajetória curricular presente nos documentos normativos, embora nem sempre seja apresentada efetivamente no meio escolar.

Nesse sentido, os itinerários formativos também estão muito ligados às competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da etapa do Ensino Médio, conforme preconiza a BNCC. Nessa correlação entre competências e habilidades, cada área do conhecimento possui competências específicas, que também nortearão os itinerários formativos da área, bem como habilidades relacionadas a essas competências (BRASIL, 2018a).

Para o documento, competência é a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 08). Assim, o desenvolvimento de competências está relacionado à maneira como os alunos vão enfrentar situações cotidianas a partir dessa mobilização de domínios e práticas proporcionada por atividades e experiências interligadas aos itinerários formativos.

Como essas habilidades e competências podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, profissional e academicamente? Como pensar

em um itinerário formativo que promova o desenvolvimento de habilidades e competências que considerem as tecnologias digitais e as novas demandas dessa nova era? São questões como essas que provocam reflexões sobre a construção dos itinerários formativos com base nas cinco grandes áreas do conhecimento. A partir dessas indagações, tratar-se-á, no tópico a seguir, da cultura *maker*, seu conceito, suas características e suas implicações na educação.

2 Cultura *maker* e educação

Na era digital, os sujeitos são formados por multiplicidades, principalmente no trabalho, uma vez que esse momento demanda novos conhecimentos e tarefas, muitas vezes de diversas áreas. No mundo do trabalho, existem poucas profissões que ainda exercem apenas uma função e, hodiernamente, as pessoas estão buscando conhecimentos diversos, não se atendo a uma única formação. Além da inovação constante por meio de aprendizados em ambientes formais, as redes sociais e a própria Web ressaltam que praticamente tudo pode ser aprendido a partir de um *view* no YouTube ou uma leitura em um blog, embora nem sempre esses conhecimentos sejam sólidos e/ou seguros.

O que todo esse movimento pode demonstrar? Em um mundo no qual os indivíduos buscam fazer as coisas por si mesmos, desde a transformação de um móvel até a criação de website para vendas, o aprendizado pode ocorrer em todo lugar. Esse movimento do “faça você mesmo”, consolidado nas redes e estritamente ligado à tecnologia, mas não só a ela, abrange a cultura *maker*, a cultura do fazer, pois

[o] movimento *maker* é uma extensão tecnológica da cultura do “Faça você mesmo” (Do It Yourself – DIY, no original em inglês), que estimula as pessoas comuns a construir, modificarem, consertarem e fabricarem os próprios objetos, com as próprias mãos. Isso gera uma mudança na forma de pensar de muita gente, trazendo os processos industriais para bem próximo de meros mortais como você e eu. (SILVEIRA, 2016, p. 176).

Como o autor supramencionado aborda, a forma de pensar também se modifica a partir desse movimento. Se antes o que, aparentemente, estava quebrado e não tinha mais utilidade, agora pode se tornar outro objeto e/ou ter outra função. Se antes tudo era construído em fábricas, agora muitas coisas podem ser construídas de forma caseira ou com instrumentos específicos, como é caso da CNC (Controle Numérico Computadorizado) e da impressora 3D.

No entanto, a cultura *maker* não trata apenas de equipamentos sofisticados e alta tecnologia, mas sim de fazer por si mesmo e de conhecer aquilo que consome (ZYLBERSZTAJN, 2015). Além disso, a cultura *maker* também trabalha com as ideias de experiência e de mundo real e, nesse sentido, o movimento traz toda uma concepção de educação perpassada por experiências, por práticas e por “colocar a mão na massa”, pensamento que, embora já venha desde Rosseau (BLIKSTEIN, 2013), agora adquire outra roupagem e maior abrangência, para além dos muros da escola. Porém, nesse caso, faz-se um movimento inverso de trazer as características da cultura *maker* para dentro da escola, ressaltando as experiências a partir dos ideais de construir, reconstruir, colaborar e compartilhar.

Esses vieses, além de ligarem-se à cultura *maker*, associam-se ao viés da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (2021), o responsável por cunhar o termo “multiletramentos”. Esse grupo é constituído por pesquisadores oriundos dos Estados Unidos, do Reino Unido e das Austrália, que se reuniram na cidade de Nova Londres (por isso o nome do grupo) em 1996 e publicaram o texto pioneiro de toda a discussão acerca dos multiletramentos: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*¹. Esse texto é resultado de reflexões sobre a pedagogia tradicional do letramento, tendo em vista o fenômeno da globalização e o surgimento das novas mídias digitais.

Para efetivar essa pedagogia, os autores sugerem o conceito de *design*, que “[...] pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou a morfologia) de produtos quanto o processo de *designing*” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 120), ou seja, pode se referir ao processo de criação ou como foi criado. A fim de demonstrar de que modo isso se associa à criação de significados, os autores utilizam três termos: *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*. O primeiro

¹ Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais.

abrange as construções se significados que já existem. Já o segundo é o processo de transformar os *designs* disponíveis. Por fim, o último consiste no resultado dessa transformação. Dessa maneira, por meio dessas “etapas”, é possível observar como a cultura *maker* se relaciona à pedagogia dos multiletramentos à medida em que também trabalha com os conceitos de reconstrução e transformação.

Para que um movimento como esse se efetive no âmbito escolar, é necessário um envolvimento de toda a comunidade escolar e a criação de um espaço colaborativo e, para tal, sugere-se um trabalho que considere, conforme Zylbersztajn (2015), algumas etapas: envolver os educadores, construir um espaço e visitar outros espaços, as quais servirão como ponto de partida para o início da introdução da cultura *maker* dentro da escola.

A primeira indicada por Zylbersztajn (2015) é refletir, de forma conjunta, a respeito da cultura *maker* e suas possibilidades por meio de oficinas que demonstrem modos não-tradicionais de trabalhos com certas ferramentas, como, por exemplo, uso de apresentações para além do Power Point e criação de videoaulas. A segunda envolve a construção de um espaço colaborativo, que pode ser feito a partir de convites a professores e alunos interessados pela ideia e que estejam dispostos a fazer visitas a locais que já trabalham sob a ótica *maker*, os quais servirão como referenciais. Já a terceira trata dessas visitas a outros espaços e da colaboração com eles, o que pode auxiliar na criação desse espaço colaborativo a partir da observação de quais ferramentas são necessárias e de ideias de outros profissionais que possam ajudar nessa tarefa.

Por meio dessas etapas é possível iniciar um projeto para a implementação de um espaço *maker* na escola que conte com a colaboração de toda a comunidade e ir, aos poucos, acrescentando ferramentas e tecnologias de acordo com as possibilidades da escola. Além de elencar de que forma isso pode ser feito, Zylbersztajn (2015) traz algumas sugestões de o que fazer nesse espaço: ensino de programação, ensino de eletrônica e princípios de automação, aplicativos para celular e impressoras 3D. Embora sejam boas ideias, nem sempre poderão ser concretizadas em sua totalidade, já que algumas requerem equipamentos específicos para isso, como é o caso da CNC, de computadores e de impressoras 3D. Ainda, salienta-se a necessidade de alguém que saiba

utilizar essas ferramentas e ensinar isso aos alunos, tarefa que pode ser difícil se levar em conta a formação de professores no que diz respeito a essas tecnologias.

A partir das proposições de Zylbersztajn (2015) sobre a cultura *maker* na educação, pode-se observar quais são os passos necessários para a construção de um espaço *maker* na escola. No próximo tópico, abordar-se-á como a cultura *maker* pode se fazer presente nesse âmbito a partir de práticas de leitura e produção de texto centradas nas características desse movimento e no contexto da era digital sem que sejam necessários aparatos sofisticados.

3 Possibilidades da cultura *maker* em práticas de leitura e produção de texto

O Novo Ensino Médio, ao dividir-se em itinerários formativos, apresenta uma preocupação com a relação entre o ensino-aprendizagem na escola e o mundo do trabalho. Embora a escolha do itinerário formativo nem sempre esteja pautada na decisão do aluno em todos os locais de ensino, é fatural que o Novo Ensino Médio já se está em vigência e, agora, todos os sistemas de ensino devem adequar-se a ele. Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de práticas que levem em conta a era digital – contexto para o qual as relações de trabalho também se voltam –, sugere-se um trabalho que, sob o viés da cultura *maker*, possibilite atividades de leitura e produção de textos voltadas para as redes sociais.

Optou-se pela leitura e produção de textos para as redes sociais pois, atualmente, tornaram-se um meio de divulgação, já que atuam como estratégias de marketing digital (promoção de marcas e produtos no meio digital) na divulgação de produtos e serviços. Essa divulgação, quando feita de forma criativa, pode ser uma boa forma de atrair clientes/compradores de um determinado serviço ou produto, além de, no contexto escolar, auxiliar os alunos a pensar em como os textos podem se tornar formas de influenciar pessoas e observar a importância de adequar a linguagem para os diferentes públicos. Pensando nisso, serão sugeridas algumas atividades pautadas no movimento *maker* para a produção de postagens para as redes sociais como estratégia de

divulgação, as quais podem auxiliar os estudantes futuramente em suas profissões, tanto como produtores para empresas como anunciantes de seus próprios produtos/serviços.

A ideia principal da proposta no que tange ao movimento *maker* é que os estudantes possam fazer posts/artes por si próprios e, para isso, a criatividade e o domínio da Língua Portuguesa são fundamentais. Para compreender melhor como tais práticas seriam integradas no Novo Ensino Médio, evocam-se as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), as quais apresentam eixos estruturantes dos itinerários formativos, conforme o parágrafo segundo:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018b, p. 7).

Embora todos os eixos estruturantes considerem o cotidiano e o contexto no qual os alunos estão inseridos, o segundo e o quarto são os que mais atendem às necessidades da era digital: este porque trabalha com as noções de tecnologia e serviços inovadores e aquele porque pressupõe a criação de processos que atendam demandas. À luz desses dois eixos estruturantes, sugere-se uma ligação entre o eixo processos criativos e o eixo empreendedorismo, já que ambos se relacionam às práticas propostas neste estudo. Ainda, entende-se que o resultado dessa ligação pode ser organizado a

partir da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, que indica, dentre outras coisas, o estudo das artes, do design e das linguagens digitais (BRASIL, 2018b). Nesse viés, são trazidas aqui algumas sugestões que podem auxiliar professores do componente curricular Língua Portuguesa a inserirem os estudantes na produção de gêneros textuais que circulam fora do ambiente escolar e que fazem parte da era digital. Para tanto, foram consideradas algumas habilidades e competências da BNCC, bem como alguns objetos, a saber: produções a partir de diversas linguagens, produções em ambientes digitais, uso de tecnologias digitais, leitura e produção de texto, criação de textos multissemióticos e publicidade e propaganda.

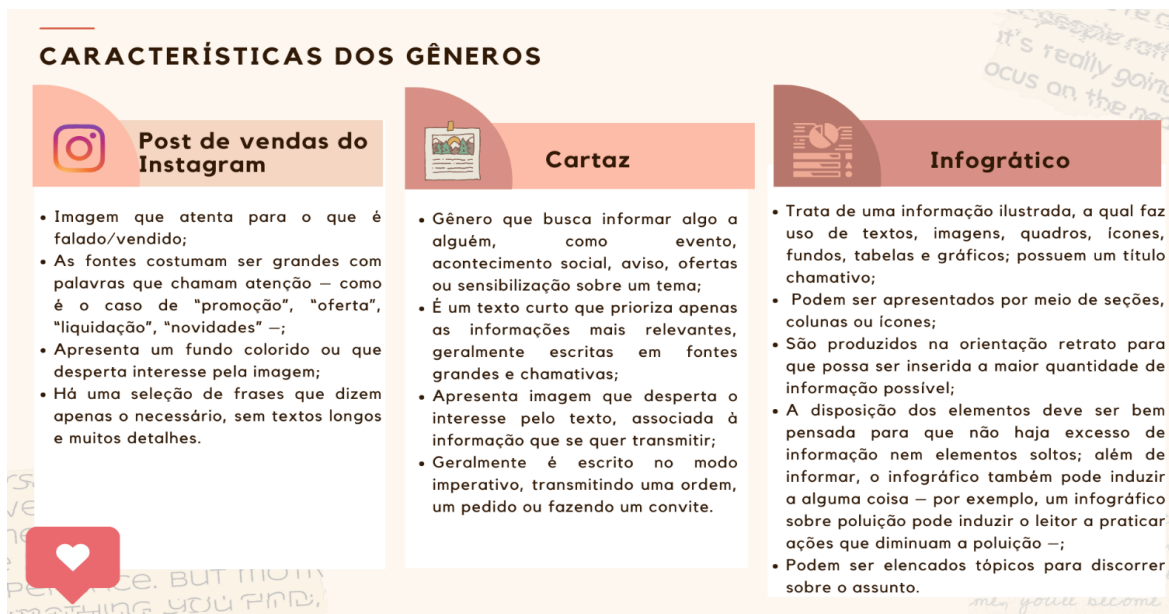
Escolheu-se como ferramenta dessas atividades a plataforma Canva², um site de design gráfico destinado à criação de diversos gêneros textuais voltados para mídias sociais, marketing, educação e negócios. Além de oferecer vários *templates*, o Canva também pode ser um editor de imagens e conta com recursos, como fotos e ícones. A plataforma está disponível para *download* para Windows, Mac, Android e IOS, mas, usualmente, é utilizada de forma online no próprio site.

Quanto à acessibilidade da ferramenta, embora contenha *templates* e recursos pagos, é uma plataforma gratuita que pode ser usada no âmbito escolar, já que, no plano gratuito, existem diversos *designs* que podem ser utilizados, bem como ícones e fontes. Ainda, a plataforma Canva conta com a possibilidade de um trabalho conjunto, de forma parecida com o Google Documentos, sendo, portanto, uma ferramenta de trabalho colaborativa, o que pode auxiliar ainda mais na realização de trabalhos em equipe na escola.

No que diz respeito aos gêneros discursivos trabalhados, selecionaram-se três gêneros textuais diferentes: post de vendas do Instagram, infográfico e cartaz, os quais foram escolhidos devido ao seu uso como ferramenta de divulgação nas redes sociais. Cada gênero possui características específicas que devem ser levadas em conta no processo de criação do material, bem como devem ser consideradas as questões estéticas/visuais, conforme exposto na figura elucidativa abaixo:

² Disponível em: <https://www.canva.com/> Acesso em: 01 maio 2022.

Figura 1 – Características dos gêneros



Elaborado pelas autoras (2023).

Com essas características em mente, é possível realizar algumas atividades, tais como: leitura de posts de venda do Instagram, infográficos e cartazes que já circulam na rede, fazendo análises de seu alcance e da adequação ou não à proposta; criação de posts de venda do Instagram, infográficos e cartazes a partir de um tema pré-determinado – nesse caso, é importante optar por um tema que seja uma venda ou um anúncio de serviços voltados ao marketing digital –; criação de redes sociais com logotipos, capas, cartas de apresentação da loja ou do prestador de serviços, uma vez que é importante que os estudantes levem em conta as questões relacionadas à criação de uma rede social para divulgação, seja Instagram, seja Facebook, seja blog.

É importante mencionar que esses gêneros – e muitos outros que circulam nas mídias digitais – são gêneros pautados nos multiletramentos, ou seja, letramentos múltiplos, sejam eles visuais, sejam sonoros, sejam verbais. Os multiletramentos envolvem, conforme Rojo (2012), duas multiplicidades: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica, sendo que a primeira trata das diferentes expressões culturais das populações e a segunda aborda as semioses (linguagens) envolvidas nos textos. Nesse sentido, os multiletramentos são interativos e trazem uma mistura de linguagens, de mídias e de culturas

(ROJO, 2012). Isso indica que esses aspectos devem ser levados em conta no trabalho com gêneros veiculados no meio digital, a fim de que sejam analisados e observados pelos estudantes, uma vez que são necessários para a constituição do texto como um todo.

Além do trabalho específico com os três gêneros textuais supracitados, foram elencadas, de forma sucinta, outras sugestões de atividades que contemplem a leitura e produção de textos para as mídias, bem como o uso das TDIC's, considerando habilidades da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Para isso, foram criadas figuras que contêm habilidade, competência específica, sugestões de atividades e objeto do conhecimento (o qual aparece como título), que serão brevemente comentadas:

Figura 2 - Produções a partir de diversas linguagens



Elaborado pelas autoras (2023).

Na figura 2, há a intenção de chamar a atenção para o desenvolvimento de processos criativos utilizando o que os estudantes já sabem com base em seu conhecimento de mundo. Além disso, intenta-se uma posição crítica quanto a diversas produções artísticas a fim de incitar o aluno a se posicionar nas mais variadas situações, entendendo aquilo que consome. Alguns possíveis resultados das duas atividades mencionadas são: maior valorização dos conhecimentos gerais de cada sujeito; compreensão do gênero resenha crítica;

divulgação de resenhas que avaliem positivamente ou negativamente produções artísticas, bem como expressem critérios para a avaliação.

Figura 3 - Produção em ambientes digitais

The infographic is titled "Produção em ambientes digitais" and is divided into two main sections: "Habilidade" and "Sugestões de atividade".

Habilidade (EM13LGG703): Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BRASIL, 2018, p. 497).

Competência específica: 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

Sugestões de atividade:

- 1. Observar as linguagens mais recorrentes nas mídias por meio de leitura de textos multimidiáticos de diferentes gêneros; (Icons: play button, music note, speech bubble)
- 2. Conhecer as ferramentas digitais disponíveis para a promoção de diferentes produções, como as diversas redes sociais, blog e sites de compartilhamento de vídeos; (Icons: social media icons, video player)
- 3. Criação de textos para as mídias de forma coletiva com uso de ferramentas colaborativas (Google Documentos, Canva, Padlet). (Icons: document, Canva logo, Padlet logo)

Elaborado pelas autoras (2023).

Já na figura 3, o foco também é a produção de textos, mas com um viés mais digital. Para compreender os textos multimidiáticos, sugere-se a leitura de diferentes gêneros e a atenção para as linguagens mais recorrentes, uma vez que essa atividade demonstrará exemplos de textos divulgados nas mídias. Além disso, foca-se nas ferramentas digitais e como usá-las para a criação de textos multimidiáticos, principalmente de forma colaborativa.

Para isso, antes de qualquer coisa, é preciso que os alunos conheçam as ferramentas digitais mais utilizadas para a promoção de produções e, após, partam para a criação dos textos na prática. Elencam-se como ferramentas para essas criações o Google Documentos - plataforma que permite a produção de textos em um mesmo arquivo por várias pessoas de locais diferentes, de forma síncrona e assíncrona -, o Canva - que possibilita a criação de designs também de modo colaborativo, com mais pessoas editando um mesmo texto - e o Padlet

- o qual proporciona a criação de murais virtuais com diversos arquivos: fotos, vídeos, links e textos.

Figura 4 - Uso de tecnologias digitais

Uso de tecnologias digitais

Habilidade

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p. 497).

Competência específica

7 Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

Sugestões de atividades

Atuar de forma adequada nas redes sociais a partir de produções que considerem o uso das TDIC's e o processo de interação com os pares tela a tela;

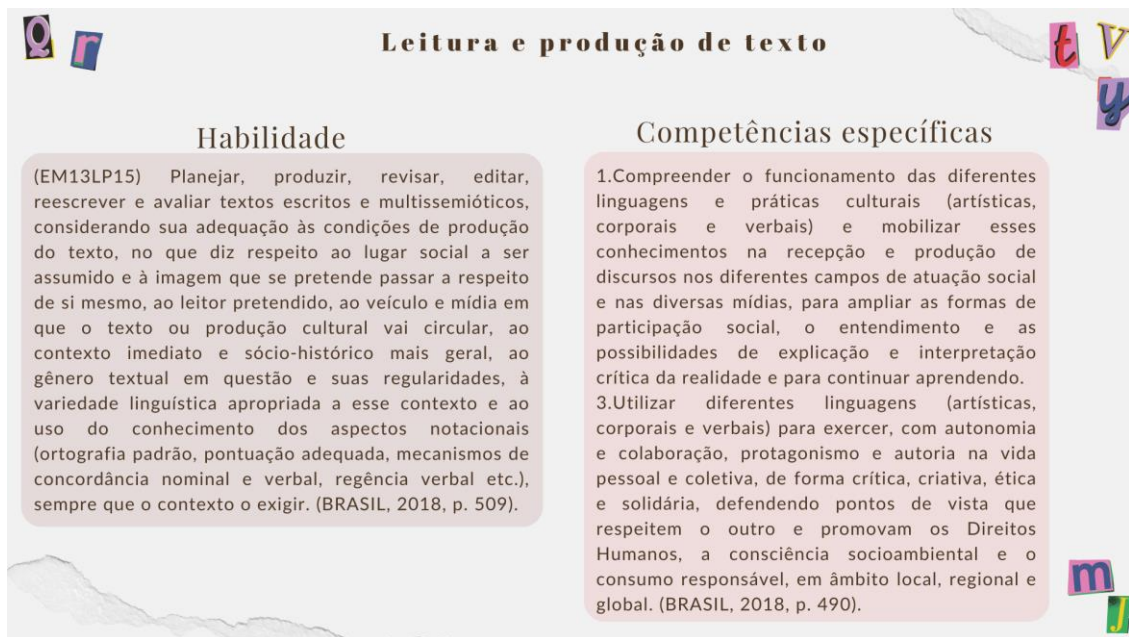
Explorar ferramentas digitais com vistas ao conhecimento de suas funções e de como elas podem ou não auxiliar em tarefas cotidianas.

The infographic includes illustrations of people using devices, social media icons (Facebook, Instagram, LinkedIn), and a person at a computer.

Elaborado pelas autoras (2023).

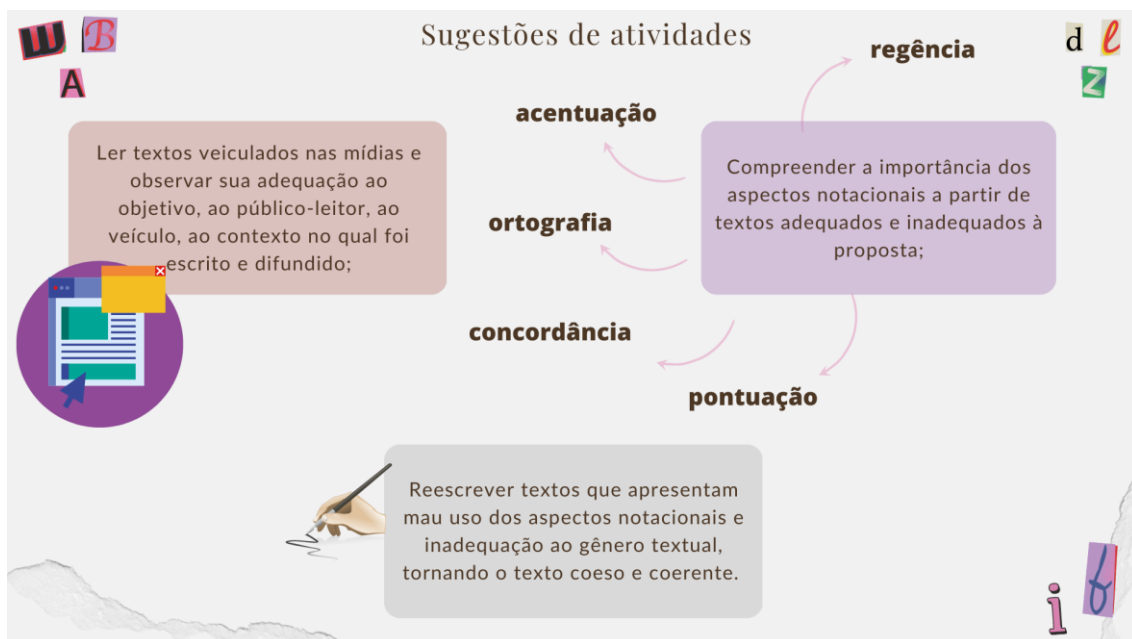
Com base na figura 4, observa-se a necessidade do bom uso das redes sociais enquanto ferramentas para conviver e interagir com o mundo e, à vista disso, a precisão de uma utilização ética e adequada. Nessas atividades, possíveis dificuldades são: o entendimento da rede social como um ambiente feito para a interação e não para o disparo de ofensas gratuitas e/ou divulgação de conteúdos inapropriados; a compreensão do uso consciente da rede social de modo que não seja excessivo e que não atrapalhe a qualidade de vida de seus usuários.

Figura 5 - Leitura e produção de texto



Elaborado pelas autoras (2023).

Figura 6 - Sugestões para o objeto leitura e produção de texto

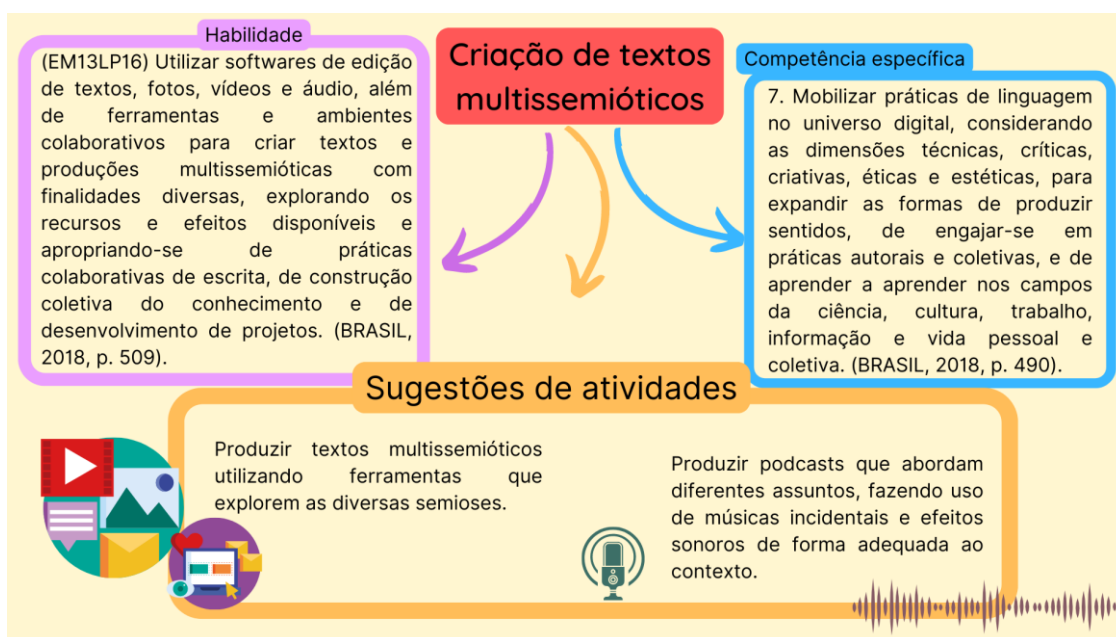


Elaborado pelas autoras (2023).

Nas figuras 5 e 6, intenciona-se demonstrar a importância das atividades de leitura e produção de texto para as mídias e, para isso, é primeiro realizada a leitura desses textos e observada sua adequação quanto a certos critérios. Após, compreende-se o quanto os aspectos notacionais são importantes para a

construção de um texto, os quais podem ser, por exemplo, regência (nominal e verbal), acentuação, ortografia, concordância (nominal e verbal) e pontuação. Para pôr em prática os conhecimentos adquiridos, a reescrita é uma atividade fundamental para que os estudantes saibam como tornar um texto coeso e coerente. Possíveis resultados dessas atividades são uma escrita mais aprimorada e o entendimento da relevância do contexto no qual um texto é produzido, divulgado e lido.

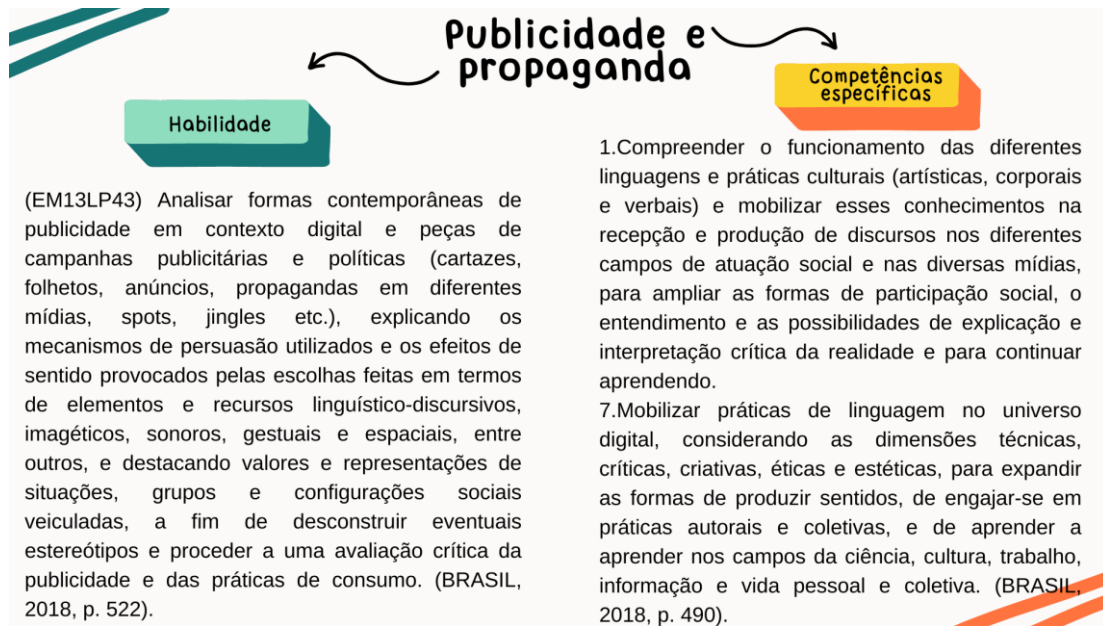
Figura 7 - Criação de textos multissemióticos



Elaborado pelas autoras (2023).

A partir da figura 7, verifica-se o interesse em realizar produções textuais de múltiplas semioses (linguagens), as quais se fazem presentes no cotidiano das mídias. Por meio dessas práticas, é possível realizar atividades que explorem os textos multissemióticos e a relevância da compreensão conjunta de cada semiose. Além disso, a atividade de produção de podcasts trabalha com noções de efeitos sonoros e ferramentas de edição de áudio, como expressa a habilidade 16.

Figura 8 - Publicidade e propaganda



Elaborado pelas autoras (2023).

Figura 9 - Sugestões para o objeto publicidade e propaganda



Elaborado pelas autoras (2023).

Com base nas figuras 8 e 9, salienta-se a necessidade do trabalho com os conceitos de publicidade e propaganda, os quais, embora semelhantes, diferem-se em alguns pontos. Para isso, sugere-se a leitura de textos publicitários e de propagandas veiculadas, principalmente, nas mídias, bem

como uma avaliação que leve em conta objetivos e recursos. Ainda, como preconiza-se ao longo deste trabalho, intenciona-se a produção de publicidades que possam atuar como divulgadoras de serviços e produtos. Nessa atividade, é necessário compreender o uso de diferentes recursos e usar a criatividade para criações que chamem a atenção do público.

Para a realização das atividades presentes nas figuras, é preciso que haja recursos digitais na escola, principalmente para a utilização das TDIC's. Em algumas sugestões, o celular do próprio aluno já se caracteriza como uma ferramenta; em outras, é fundamental o uso do computador; de modo geral, o acesso à internet é primordial, tendo em vista que a maioria dos recursos são encontrados *online*.

Por meio dessas atividades, espera-se que o aluno consiga desempenhar um papel ativo e crítico na mobilização de diferentes ferramentas digitais e que produza textos adequados para contextos distintos, considerando as multisssemioses, os aspectos culturais, sociais e históricos nos quais um texto é produzido e publicado e as práticas de consumo imbricadas nos textos midiáticos.

Considerações finais

Diante de todas as reflexões sobre a cultura *maker* no mundo contemporâneo, muito acentuada pelas tecnologias digitais, bem como sobre o Novo Ensino Médio e sua efetivação nas escolas brasileiras, salienta-se a necessidade de pensar sobre os movimentos extrínsecos à escola e de que maneira eles podem ser inseridos também nesse âmbito, uma vez que a escola não deve ficar inerte às mudanças que ocorrem na atualidade.

No caso deste estudo, foram elencadas algumas possibilidades para a construção de um itinerário formativo que abranja os eixos estruturantes empreendedorismo e processos criativos, os quais estão relacionados às propostas do trabalho: produções de textos para as redes sociais como forma de divulgação de produtos e serviços. Entende-se que, mais do que nunca, as redes sociais fazem parte do cotidiano dos sujeitos e atuam como influenciadoras e divulgadoras de marcas e objetos, o que favorece a procura para o consumo.

Assim, ressalta-se que a leitura e a produção de textos são atividades essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida cotidiana do estudante, seja em atividades profissionais, seja na sua vida pessoal, garantindo que saiba se expressar de forma criativa no contexto da era digital. Ainda, por mais que a cultura *maker* esteja relacionada aos recursos digitais e, por vezes, dependente destes, o desenvolvimento de habilidades ainda é primordial, pois não basta ter acesso a esses recursos: é preciso saber utilizá-los de forma com que sejam ferramentas para o cotidiano e auxiliem nos mais variados tipos de tarefas, como é o caso da divulgação de produtos e serviços.

As atividades elencadas neste artigo, sob o viés da cultura *maker*, podem ser profícuas para a construção de habilidades e competências relacionadas à leitura e à produção de textos na rede e, ainda que tenham sido elencados apenas três gêneros discursivos, são diversos os gêneros presentes na Web que podem ser utilizados para esses mesmos fins. Assim, compreende-se que é possível criar um itinerário formativo que, à luz dos eixos estruturantes empreendedorismo e processos criativos, possa relacionar o movimento *maker*, o marketing digital e a leitura e a produção de textos, possibilitando a união de diversas áreas que serão relevantes para a vida profissional dos alunos ao considerar as novas práticas da era digital.

Conclui-se, dessa forma, que é possível interligar o Novo Ensino Médio, sob a perspectiva da BNCC, com a cultura *maker* e as práticas de leitura e produção de textos para a era digital e, a partir dessa junção, desenvolver um itinerário formativo que possibilite a preparação do estudante para o mundo do trabalho, bem como para um uso consciente das ferramentas digitais. Além disso, a ênfase para o campo da leitura e produção de textos é de suma importância para que o discente possa expressar-se de modo criativo e crítico no contexto digital.

Notas

* Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Frederico Westphalen. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição. Bolsista CAPES modalidade II. E-mail: marieli.theisen@hotmail.com.

** Doutora e Mestre em Letras. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

Referências

- BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. *In*: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne. (orgs). **FabLabs: of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 17 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 10 abr. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 03 maio 2022.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442> Acesso em: 17 abr. 2022.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.
- SILVEIRA, Fabio. Design & Educação: novas abordagens. *In*: MEGIDO, Victor Falasca (org.). **A revolução do design: conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016, p. 158-178.
- TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. *In*: Editora Poisson (org.). **Educação no século XXI**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019, p. 59-66.
- ZYLBERSZTAJN, Moisés. Muito além do Maker: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. *In*: EHLERS, Ana Cristina

Cultura maker e suas relações com leitura e produção de texto no Novo Ensino Médio

da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de (orgs.).

Educação fora da caixa: tendência para a educação do século XXI.

Florianópolis: Bookess, 2015, p. 189-208.

Recebido em: julho/2022

Aprovado em: julho/2023