

**AÇÕES PEDAGÓGICAS EM
CONTEXTOS DE
MULTILETRAMENTOS
DIGITAIS: desafios ao
docente dos anos iniciais
do ensino fundamental**

PEDAGOGICAL ACTIONS IN
CONTEXTS OF DIGITAL
MULTILETRAMENTS: challenges to the
teacher of the initial years of
elementary education

ACCIONES PEDAGÓGICAS EN
CONTEXTOS DE
MULTILETRAMIENTOS DIGITALES:
desafíos al docente de los años
iniciales de la enseñanza fundamental

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos¹
Obdália Santana Ferraz Silva^{2, 3}

RESUMO

Este estudo propõe reflexões sobre as ações pedagógicas que envolvem os multiletramentos, desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da sala de aula. Partimos do princípio de que a apropriação dos artefatos tecnológicos digitais, por crianças, adolescentes e jovens, está cada vez mais intensa, oferecendo-lhes oportunidades de conectar-se ao mundo. Assim sendo, educadores são desafiados a imergir nesse contexto para compreenderem-no criticamente, a fim de construir conhecimentos que ampliam, aprofundam, dão relevância e pertinência aos conteúdos que deverão ser ensinados pelo professor, visando à promoção de situações de

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: sirlainenascimento@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), graduada em Pedagogia e Letras (UNEB) e Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: bedaferaz@hotmail.com.

³ Endereço de contato das autoras (por correio): Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Avenida Luis Eduardo Magalhães, 988 – Jaqueira. CEP: 48730-000, Conceição do Coité (BA).

aprendizagem que atendam às demandas postas aos sujeitos pela sociedade atual. Assim, com docentes, foram engendrados diálogos e reflexões sobre a organização de um currículo que forme professores do Ensino Fundamental I para o desenvolvimento de ações significativas de leitura e escrita, como práticas sociais, tecidas pelas linguagens multimodais e multissemióticas, as quais são possibilitadas pelas tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Prática docente; Formação de professores;

ABSTRACT

This study proposes reflections on the pedagogical actions that involve the multiletramentos, developed by teachers of the initial years of Elementary School, in the daily life of the classroom. We assume that the appropriation of digital technological artifacts by children, adolescents and young people is increasingly intense, offering them opportunities to connect to the world. Thus, educators are challenged to immerse themselves in this context in order to understand it critically, in order to build knowledge that broadens, deepens, gives relevance and relevance to the contents that must be taught by the teacher, aiming to promote learning situations that meet the demands Posed to the subjects by the current society. Thus, with teachers, dialogues and reflections were generated on the organization of a curriculum that will form primary school teachers for the development of meaningful reading and writing actions, such as social practices, woven by multimodal and multisemiotic languages, which are made possible by Technologies.

KEYWORDS: Multiletramentos; Teaching practice; Teacher training;

RESUMEN

Este estudio propone reflexiones sobre las acciones pedagógicas que involucran los multiletramentos, desarrolladas por profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en el cotidiano del aula. Partimos del principio de que la apropiación de los artefactos tecnológicos digitales, por los niños,

adolescentes y jóvenes, es cada vez más intensa, ofreciéndoles oportunidades de conectarse al mundo. Así, los educadores son desafiados a sumergirse en ese contexto para comprenderlo críticamente, a fin de construir conocimientos que amplían, profundizan, dan relevancia y pertinencia a los contenidos que deberán ser enseñados por el profesor, visando la promoción de situaciones de aprendizaje que atiendan a las demandas A los sujetos por la sociedad actual. Así, con docentes, fueron engendrados diálogos y reflexiones sobre la organización de un currículo que forme profesores de la Enseñanza Fundamental I para el desarrollo de acciones significativas de lectura y escritura, como prácticas sociales, tejidas por los lenguajes multimodales y multisemióticas, las cuales son posibilitadas por las Tecnologías digitales.

PALABRAS CLAVE: Multiletramentos; Práctica docente; Formación de profesores;

Recebido em: 28.11.2017. Aceito em: 19.05.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão. (CHARTIER, 1999, p. 77).

Iniciando o diálogo

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as ações de multiletramentos desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. Essa demanda se apresenta devido ao advento tecnológico vivido pela sociedade contemporânea em que vários artefatos convergem, proporcionando o desenvolvimento de práticas inovadoras e instigantes, que facilitam o contato entre as pessoas e permitem o acesso a uma grande quantidade de informações, no mundo globalizado. Nesse contexto, as tecnologias digitais (TD) se apresentam nesse cenário mundial, facilitando e estreitando a comunicação entre os sujeitos, disseminando, de forma (quase) instantânea, uma gama de informações, tornando a vida das pessoas mais prática.

Assim, essas constantes transformações vividas no meio social e, conseqüentemente, no mercado de trabalho revelam-nos a urgência de reconfiguração e transformação do sistema educacional, de forma a gerar novos aprendizados, conduzindo à reflexão sobre o papel da escola nesse processo e o compromisso que tem de formar sujeitos que tenham condições de interagir em uma sociedade digital, globalizada, constituída de

singularidades, de identidades multifacetadas, de multiculturalidade, a fim de que possam construir seus próprios conhecimentos.

Nessa configuração mundial, o processo de ensino e de aprendizagem pode ter um caráter mais interativo, dinâmico, fluido, se considerar as possibilidades abertas das TD e suas conexões em rede que, a partir da apropriação de seus artefatos pelos sujeitos, geram saberes, propiciando o aumento e a difusão de conhecimentos.

Dessa forma, emerge a necessidade de formação docente contínua que promova, dentre outros aspectos, uma leitura crítica da sociedade contemporânea, que revise a prática individual no âmbito institucional e a perspectiva interativa e rizomática⁴ da educação, visando a um ensino emancipador.

Temos vivenciado intensas práticas de escrita e de leitura, proporcionadas pelas TD, que dão ênfase aos estudos dos letramentos e multiletramentos, levando-nos a pensar, refletir, discutir sobre a urgência de se formar profissionais que se engajem em práticas as quais envolvam situações de ensino e de aprendizagem com crianças e jovens, que os propiciem tornarem-se autores de seu próprio discurso, na sociedade hiperconectada.

Tendo em vista essa realidade, enfatizamos que as TD, cada vez mais inseridas no cotidiano das pessoas, oferecem oportunidades de conexão ao mundo, através de uma infinidade de informações disponibilizadas pelas redes digitais. Entretanto, pesquisa realizada, de setembro 2014 a março 2015, pelo

⁴ A palavra "rizomática" advém de "rizoma", substantivo que para a área de botânica, significa caule de crescimento horizontal e diferenciado, isto é, não tem uma direção clara e definida. (TRINDADE, 2013) O termo é usado e difundido na área de Filosofia no sentido de que o pensamento humano não é linear nem segue uma única direção. Justificamos a utilização do termo relacionado aos processos educativos contemporâneos, pois, entendemos que devem romper com a lógica cartesiana pois não seguem uma linha reta, única direção. Mas se constituem em processos contínuos, dinâmicos e complexos envolvendo sujeitos heterogêneos que precisam interagir e estabelecer conexões para produção colaborativa de conhecimentos.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e divulgada em setembro/2015 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), constata que 41% dos alunos de escolas públicas fizeram uso da rede mundial de computadores – Internet na escola. O estudo tem uma abrangência nacional e esses dados foram coletados em 930 escolas brasileiras, através da escuta de 930 diretores, 881 coordenadores pedagógicos, 1.770 professores e 9.532 alunos. O estudo ainda revela que apenas 30% dos professores participantes consideram a sala de aula como espaço de utilização e apropriação das tecnologias de informação e comunicação⁵. Para Alexandre Barbosa, gerente do [Cetic.br](http://cetic.br),

Embora a infraestrutura de tecnologia de informação e comunicação (TIC) esteja avançando nas escolas brasileiras, o seu uso, bem como a sua apropriação nas práticas pedagógicas, ainda representa um desafio para projetos educacionais e políticas públicas. (CETIC.BR, 2015).

Isso nos leva a questionar sobre os muitos desafios postos à escola e como essa instituição tem se situado em relação às novas práticas de leitura e de escrita: Como a escola básica tem se preparado para atender às exigências dos estudantes imersos na cultura digital? O que tem feito para despertar o interesse das crianças, adolescentes e jovens para a leitura e a produção textual? O currículo escolar está em consonância com as demandas da sociedade em rede?

Tal fato leva à necessidade de refletirmos sobre a distância que ainda existe entre a educação e as mudanças ocorridas na sociedade, as quais, inevitavelmente, têm provocado transformações nas ações que se desenvolvem no ambiente educacional. Tais mudanças, desencadeadas pelas TD, influenciam,

⁵Disponível na URL <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

significativamente, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Podemos dizer que a relevância dessa investigação baseia-se na urgência de discutirmos e refletirmos sobre a necessidade de ações efetivas para o desenvolvimento de uma práxis educativa que se pautem nos multiletramentos, considerando os desafios contemporâneos que demandam um perfil docente diferenciado para a Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que uma das possibilidades de mudança do quadro apresentado seria pensar em estratégias pedagógicas em que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerasse, em seu trabalho de ensino de leitura e de escrita, a importância de formar o estudante para atuar como sujeito participativo e construtor de sua história. Os processos de ensino e de aprendizagem de tais práticas, tomadas como sociais, só fazem sentido se puderem se organizar de modo a contribuir para a efetivação de uma práxis reflexiva e para construções cognitivas que auxiliem na aquisição de uma aprendizagem autônoma e significativa, favorecendo, assim, a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, surge o estudo em questão, que apresenta a importância de a formação continuada do professor enfatizar a perspectiva dos multiletramentos. A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador – BA, localizada no bairro de Valéria da referida cidade. Constituíram-se sujeitos desta pesquisa quatro professoras que atuam em classes de 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados gerados se deu a partir de aplicação de entrevistas semiestruturadas, de observação de aulas e de sessões reflexivas.

Desenvolvemos, então, uma pesquisa em que pesquisador e os professores sujeitos participantes da pesquisa, através de sessões reflexivas de estudo, dialogaram e refletiram sobre a prática pedagógica cotidiana, visando a uma produção de conhecimento significativa, de modo que se promovam ações que instiguem o olhar crítico e reflexivo dos alunos, e que se resignifiquem a práxis pedagógica, considerando as demandas e transformações ocorridas na atualidade – proporcionadas pelas TD –, com vistas à formação de leitores e produtores de textos, com fim social, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ações letradas e multiletradas: premissas e concepções

As ações pedagógicas vivenciadas por alunos, professores e demais autores inseridos no processo educativo precisam considerar a cultura digital presente na sociedade contemporânea, o que pressupõe um cotidiano de ensino e de aprendizagem que rompa com o paradigma da ciência moderna cartesiana e seu modelo linear de construção do conhecimento, em que os saberes eram desmembrados em campos distintos e específicos. As práticas precisam estar fundadas no processo colaborativo, contínuo e hipertextual, levando em consideração as subjetividades existentes entre seus atores e autores e seus desejos e experiências convergidas em um mesmo ponto na construção de conhecimentos.

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. (ROJO, 2013, p. 8).

Essa problemática evidencia-se na medida em que percebemos que a escola básica ainda não tem considerado ou considera muito timidamente a quebra do paradigma curricular – fragmentado por áreas de conhecimento – para a transformação teórica e metodológica do paradigma da aprendizagem colaborativa, interativa, multiletrada. Há competências a serem construídas, para as quais o professor precisa preparar-se.

É imperativo o entendimento do conceito de cultura e de cultura digital já que, hiperconectados, os sujeitos tendem a desenvolver atos/attitudes peculiares. Entendemos, em acordo com Santaella (2003), que cultura é sinônimo de tradição, de civilização, em que seus valores e usos se diferenciam ao longo da história da humanidade.

A cultura inclui os complexos padrões de comportamentos, crenças, valores, hábitos transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. As formações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, apresentam territórios inter-relacionados aos âmbitos econômico, político e cultural. Tendo em vista a complexidade da sociedade contemporânea, esses territórios servem para delinear o lugar da cultura na sociedade (SANTELLA, 2003).

Modelos culturais surgem com a evolução das TD através da presença e criação/participação dos sujeitos presentes no meio digital, tendo em vista os seus sistemas de comunicação, de produção e as relações sociais em rede. Assim, na simbiose homem e tecnologia digital surge a cibercultura que, conforme Lévy (1999), é a infra-estrutura tecnológica, mas também os seres humanos que, conectados, navegam no universo oceânico da informação; um conjunto de técnicas e, igualmente, de práticas, atitudes, comportamentos, valores, pensamentos que são desenvolvidos, coletivamente, no ciberespaço. Assis e Pretto (2008, p. 79) corroboram essa assertiva afirmando que:

A cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de ideias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede [...].

Nesse espaço transversal de vivências, criação e produção de ideias, precisam incluir-se as práticas pedagógicas multiletradas que objetivem a interação com as diversas culturas existentes na rede, para a criação de processos de leitura e de escrita multissemióticos e multimodais, que se pautem numa mudança de perspectivas teóricas e práticas.

Libâneo (2006, p. 10) considera que os tempos atuais necessitam de um educador que consiga ajustar sua didática às demandas da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, dos diversos universos culturais:

[...] o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

A efetivação de uma prática pedagógica nesse sentido, tanto para o professor quanto para o aluno, através da utilização de procedimentos e técnicas que permitam a ação consciente e colaborativa dos sujeitos envolvidos, é uma exigência do sistema educacional vigente na sociedade brasileira. Portanto, almeja-se formar profissionais capazes de refletir sobre sua atuação docente, interrogando-a e interagindo com os demais sujeitos desse processo, para que, assim, seja possível alcançar, de maneira conjunta, as decisões a serem tomadas, em benefício de uma atuação que atinja, satisfatoriamente, os objetivos propostos no âmbito escolar.

[...] os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado. (ZABALA, 1998, p. 10).

É preciso, portanto, um movimento dos sujeitos de constantes reflexões no ambiente escolar a fim de buscar trilhas que retroalimentem o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a educação é um processo contínuo de relações que acontecem ao longo da vida e envolve diversos sujeitos entre si, promovendo uma mudança de concepções e atitudes que interferem diretamente na transformação intelectual e social do ser humano. Essa premissa, corrobora com a ideia de Candau (2004), quando nos alerta sobre a multidimensionalidade do processo de aprendizagem, que articula as três dimensões: humana, técnica e político-social, preconizando que devemos refletir e analisar as experiências, trabalhando a relação teoria-prática numa perspectiva de transformação social.

Para além da cultura digital, estamos imersos na cultura da escrita que, por sua vez, concretiza as práticas de letramentos desde que somos bebês. Essa é uma premissa indiscutível, pois nossas vidas são permeadas por diversos *eventos de letramentos*,⁶ relacionados à leitura e à escrita, desde o despertar até o momento do descanso noturno. Aprendemos as práticas discursivas cotidianas antes mesmo de adquirir completamente as aprendizagens necessárias para efetivar a leitura convencional. Tfouni (2010, p. 86) explica que

O sujeito do letramento [...] não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos

⁶Eventos de letramento: qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. (STREET, 2014, p. 173).

(na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais.

Concordamos com Soares (2004, p. 47) quando conceitua letramento como: “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Assim, nos aproximamos das funções sócio-históricas da escrita e da leitura, não apenas quando estamos na escola e, portanto, o professor precisa valorizar, considerar e potencializar, cada vez mais, nas suas práxis pedagógicas a concepção de um diálogo multicultural, em que é necessário relacionar a cultura hegemônica/dominante social e historicamente validada com as práticas de letramentos inerentes à cultura local dos alunos. O docente precisa, ainda, atentar para o fato de que a inserção na cultura escrita possibilita a compreensão do sistema escrito, no uso das práticas sociais, culturas de leitura, oralidade e escrita. Kleiman (2007, p. 4), acredita que

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Nesse contexto, emerge a ideia de que para se proporcionar aprendizagens significativas é indispensável favorecer correlações com a vivência dos sujeitos aprendizes, a partir da criação de espaços e momentos de experimentação/imersão em práticas sociais letradas. Portanto, não há como a escola do século XXI estar alheia às demandas da sociedade. São cada vez mais solicitadas práticas educativas que contemplem o cotidiano multiletrado que as crianças vivenciam, visando uma aproximação entre a vida extra e intra-escolar.

Os princípios dos multiletramentos, baseados em um ensino contextualizado e interdisciplinar, pressupõem, portanto, um trabalho pedagógico que considere as diversas manifestações culturais presentes em sala de aula, a partir da elaboração de atividades que envolvam as multissemiões dos textos contemporâneos. Cope e Kalantzis (2000, p. 18) sinalizam que a proposta nesse contexto permeia “[...] uma epistemologia do pluralismo que, viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”. Isso significa levar em consideração as múltiplas e diversas realidades vivenciadas no cotidiano dos alunos e as trajetórias individuais de aprendizado, sendo o professor um mediador do processo formativo de sujeitos críticos, que poderá ser potencializado pelas tecnologias digitais, contemplando a produção cultural que está à nossa volta.

Nesse cenário, surge a necessidade de estudos sobre aspectos que contribuam com a atuação docente, de modo que possamos elaborar ações pedagógicas que almejem a aquisição da leitura e da escrita, a partir da cultura digital, na perspectiva dos multiletramentos, por acreditar que o ambiente digital auxilia a produção de textos multimodais, em que palavras, imagens, sons, animações são “linkados”, fazendo parte de uma complexa rede de sentidos e significados. Nesse sentido, defendemos que

[...] na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos de imagem, musicas, etc. -, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses [sic] para a construção dos sentidos (temas). (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 112).

A ideia de multiletramentos não está atrelada apenas ao texto digital, mas ao impresso também. Entretanto, Rojo e Moura (2012) chamam a atenção para o fato de que é no contexto das tecnologias digitais que ocorre uma

potencialização do saber, através da constituição de redes de conhecimentos. Então faz-se necessária uma reflexão sobre as mudanças que as “culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de línguas em contexto escolar” (ROJO, 2013, p. 9) ao propor que crianças se aproximem e manuseiem gêneros discursivos que circulam e são produzidos em ambientes digitais.

Desenvolver, então, propostas que potencializem aprendizagens necessárias para a constituição e/ou consolidação da aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer formação docente contínua que possibilite aos professores interagir com seus alunos visando à produção colaborativa, a partir do elemento articulador, a linguagem e explorar as redes de conhecimento que trabalhe a leitura e a produção de textos, envolvendo a multiplicidade semiótica presente nos espaços sociais, podendo assim, contribuir significativamente para a formação dos alunos, acolhendo a diversidade humana.

Das ações letradas às multiletradas: desafios contemporâneos

O interesse deste estudo é compreender os desafios que são impostos ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante do contexto multimodal em que os alunos, de maneira geral, estão imersos. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa colaborativa, que pressupõe um estudo em parceria *com* os professores e não *sobre* eles, visando entender as contribuições do desenvolvimento de ações pedagógicas, tomando por base os princípios da pedagogia dos multiletramentos, num trabalho de coautoria com os docentes, proporcionando, assim, formação contínua para esses sujeitos.

Essas intenções de estudo e reflexão sobre as práticas multimodais de leitura e de escrita foram materializadas pela organização de sessões reflexivas colaborativas, em que aconteceram discussões coletivas entre os sujeitos da pesquisa e pesquisador, num movimento constante de reflexividade, pautados nas orientações da pesquisa colaborativa e da etnopesquisa.

Para tanto, segundo Ibiapina (2008, p. 21), cabe ao pesquisador que decide se engajar nesse tipo de trabalho, “[...] criar condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional do professor.” Para esta autora, há um processo dialético e dialógico de formação que exige do pesquisador conciliar construção de saberes e formação docente contínua, tornando-se mediador entre os professores e seu fazer pedagógico, valorizando, assim, a “função” professor pesquisador de sua própria atuação profissional. Trata-se, portanto,

[...] de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança. (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

O processo formativo interacional/colaborativo implica uma relação de reconhecimento dos pressupostos teóricos que permeiam as ações pedagógicas dos partícipes numa dinâmica intersubjetiva do seu fazer profissional, conjuntamente com a mediação do pesquisador, que proporcionará momentos de reflexão da prática, fazendo emergir conceitos implícitos e apresentando outros conhecimentos de maneira a provocar a ressignificação e/ou intervenção da realidade.

O período de observação das aulas levou-nos a interpretar que as docentes partícipes têm consciência sobre a importância de se proporcionar momentos de ensino e de aprendizagem que levem em consideração as funções sociais da leitura e da escrita, a partir da multiplicidade textual, envolvendo, também, as tecnologias digitais. Observamos que existe uma proposta de trabalho significativo e dinâmico com os gêneros discursivos em todos os planejamentos das professoras, os quais tivemos oportunidade de ler, no período que correspondeu ao trabalho de campo. Estava presente no discurso das docentes a relevância da contextualização de situações do cotidiano dos alunos na realização de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido por elas em sala de aula. A Professora AG e Mel afirmam já conduzir suas práxis nessa perspectiva:

[...] a gente utiliza as diversas linguagens em sala de aula, a gente está potencializando a aprendizagem, pois ele permite que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, de experimentar né... possibilidades inúmeras de aprendizagens, em respeito a essa singularidade (pausa) que cada indivíduo tem de aprender (pausa) E acho que a gente tem caminhado de uma forma... é... que tem trazido isso com bem mais ênfase, né pra nossa sala de aula. Seja através da música, seja através dos jogos, seja através é... dos vídeos, né... seja através do próprio computador, do celular, né [...] (Professora AG).

É nessa perspectiva de que o (pausa) multiletramento suscite um trabalho a partir da diversidade linguística, contemplando a pluralidade de culturas dispostas na classe, que... que trago a mesma sempre para a sala de aula, tornando é...acessível aos meus alunos para que os mesmos compreendam que o processo de aprendizagem se dá a partir das trocas de experiências, nos confrontos de concepções que vislumbra-se nos vários exemplos que podemos tornar concretos e manipuláveis na sala de aula. (Professora Mel).

Os discursos das docentes corroboram as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos, quando sinalizam que é preciso levar em consideração a

singularidade de cada sujeito aprendente, retratando, assim, uma das etapas necessárias para a efetivação da práxis multiletrada: *a prática situada*.

A pedagogia dos multiletramentos pressupõe algumas recomendações pedagógicas que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem que se propõe multiletrada. Essas recomendações propostas pelos membros do Grupo de Nova Londres são distribuídas em quatro momentos principais de uma prática educativa multiletrada, a saber:

- *Prática Situada*: elaboração de projeto didático que vise à imersão de práticas letradas que fazem parte da cultura dos alunos;
- *Instrução aberta*: análise crítica das produções vivenciadas pelos alunos e seus processos de construção;
- *Enquadramento crítico*: interpretação dos contextos sociais e culturais, para análise crítica do conhecimento e reflexão sobre os seus propósitos, em seu contexto de relevância;
- *Prática transformada*: ressignificação da prática educativa.

De acordo com Rojo (2013, p. 18), "A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, de que fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida [...]".

É importante ressaltar que as falas das docentes levam-nos a interpretar que compreendem a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico que considere a realidade sociocultural dos estudantes, de a escola estar atenta às demandas contemporâneas, problematizando-as no contexto da sala de aula, de modo a articulá-las com os conhecimentos cientificamente produzidos e indispensáveis aos alunos, no que se refere à consolidação das aprendizagens previstas no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, conforme pudemos observar nas aulas, a práxis desenvolvida foca em atividades que convidam o aluno à construção de conhecimentos (isto é fato e

as atividades eram criativas) a partir das tecnologias mais tradicionais (impresso). Não presenciamos nenhuma proposta em que houvesse uma apropriação, pelos alunos, das tecnologias digitais para produção coletiva de conhecimento.

Não podemos deixar de considerar que práticas de leitura e de escrita que envolvem os gêneros discursivos impressos, como jornais, revistas, fotografias etc., também contemplam os multiletamentos, por terem em seus conjuntos textuais diversas linguagens. Como nos diz Lemke (2010, p. 455):

Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais.

Entretanto, nesse contexto, entendemos que trabalhos pedagógicos com leitura e produção textual, tomadas como práticas socioculturais, demandam que o professor considere mudanças na forma de elaboração, circulação e disseminação dos discursos, a partir do momento em que não se tem mais, na rede, uma produção unilateral; isto é, um escritor e – como ocorre, muitas vezes, nas escolas – um único leitor, no caso, o professor, mas, diversos sujeitos/vozes que se imbricam e interagem a todo momento, na construções de novos saberes e conhecimentos, na elaboração de novas informações. A prática multiletrada deve ser, portanto, uma prática pautada no processo colaborativo, contínuo e hipertextual, levando em consideração as subjetividades existentes entre seus atores e autores e seus desejos e experiências convergidas em um mesmo ponto, na construção de conhecimentos. (ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2013).

Observamos a aula da professora Mel, em que ela se propôs a realizar atividade de produção textual, na perspectiva multiletrada. Nessa aula, a professora tentou correlacionar a prática desenvolvida com a Pedagogia dos Multiletramentos, considerando os movimentos pedagógicos propostos pelo NLG. É preciso dizer que, apesar de ter sido um acordo firmado conosco, existiu também uma predisposição da partícipe em desenvolver esse trabalho para pensar a possibilidade de desenvolvimento da Pedagogia dos Mutliletramentos na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A aula de produção textual iniciou-se com a apresentação da história a ser trabalhada pela professora. A professora propôs uma análise da capa do livro, a começar pelo título: *O Homem que amava caixas, Stephen Michael King*. Questionou aos alunos, instigando-os a se expressarem sobre o que eles observavam na capa do referido livro, ao mesmo tempo em que os estimulava a, orientando-se pelo título, antecipar suas ideias sobre o enredo da história. A seguir, transcrevemos um trecho desse diálogo, a partir dos registros feitos no diário de campo.

Professora Mel: Nós vamos ouvir uma história agora do Homem que amava caixas. Pra vocês o que esse homem era?

Uma aluna levanta a mão para responder.

Professora Mel: Diga aí

Aluna 1: Ele era um trabalhador.

Professora Mel: Quem mais acha que ele era outra coisa?

Aluno 1 levanta a mão

Professora Mel: Diga aí aluno 1.

Aluno 1: Eu acho que ele era um "construidor" de caixas.

Aluno 2 pede para falar.

Professora Mel: Falei aí.

Aluno 2: Ele era um reciclador de caixas

Professora Mel: Hum... será que pode ser um reciclador de caixas? O que é um reciclador de caixas?

Aluno 2: Que recicla caixas

Professora Mel: O que é reciclar caixas?

Aluna 2: Pega a caixa e leva pra um lixão

Professora Mel: E é para o lixão que leva as caixas que devem ser recicladas? É isso?

Silêncio

Aluno 3 pede para responder.

Professora Mel: Fale aluno 3

Aluno 3: ele abria as caixas para ver o que tinha dentro.

Professora Mel: Ele pegava as caixas para ele olhar o que tinha dentro?

Aluno 3 confirma balançando a cabeça.

Professora Mel: Mas o Aluno 2 disse que ele podia ser um reciclador de caixas. O que a gente faz com a reciclagem de caixas?

Aluna 3: ele pega as caixas e pinta as caixas.

Professora Mel: então reciclar caixas é pintar caixas? Vocês acham que é isso? Pintar as caixas?

Silêncio

Professora Mel: Tá, então vamos fazer o seguinte... diga aluno 2, você tá aí com a mão levantada...

Aluno 2: ele pega as caixas para construir qualquer outra coisa

Professora Mel: Ah! Então você tá dizendo que ele pega as caixas para construir qualquer outra coisa? Isso que é reciclagem?

Alunos: sim

[...]

De acordo com os estudos sobre *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé (1998), ao realizarmos uma aula envolvendo leitura, faz-se necessário lançarmos mão de estratégias específicas para ativação dos componentes cognitivos dos alunos, a fim de prepará-los para a compreensão dos textos. Para a autora, temos três momentos importantes a serem executados antes da leitura: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens etc.; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. Assim, as estratégias usadas antes, durante e depois da leitura pretendem mobilizar práticas na formação do leitor que, para alcançar esse estágio de proficiência, deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Diante do exposto, podemos aferir que o momento descrito da aula da professora Mel equivaleria ao momento de antecipação proposto por Solé

(1998). Questionada sobre essa assertiva, a Professora Mel diz: “[...] consigo perceber nesse momento o nível de conhecimento de cada um acerca da temática, como vêm o mundo a partir de suas referências pessoais.”.

Depois do momento de antecipação à história, a docente anuncia a exibição do texto através do computador conectado numa televisão, pois a unidade escolar não dispõe de projetor. Sobre essa questão, a docente justifica-se:

Costumo, diante da carência da unidade escolar, ler no próprio livro para as crianças, mostrando as ilustrações. Nesse dia optei em usar a TV como forma de diferenciar o recurso e fazer com que a criança, em idade de ser alfabetizada, perceba a importância da leitura nos diversos portadores [...] Toda semana, durante dois dias, utilizo nas aulas a música, jogos e vídeos para ilustrar e tornar mais dinâmicas as aulas. Os alunos gostam muito. (Professora Mel).

Observamos, nessa fala, que a leitura realizada pelo professor, a partir do livro impresso, é uma prática característica do letramento tradicional (da letra/do livro), que, na sociedade atual, como já dissemos durante todo o estudo, é insuficiente para dar conta dos diversos letramentos que são indispensáveis, hoje, no fazer/agir da vida contemporânea (ROJO, 2012; 2103). Sobre isso, alerta-nos Ferreiro (2013, p. 443),

Em épocas de rápidos e frequentes deslocamentos é extraordinário poder transportar a música, as imagens e os textos de que precisamos em um minúsculo dispositivo eletrônico. Mas continuamos dando lugar privilegiado aos livros.

Quanto às linguagens e semioses descritas (a música, jogos e vídeos), a docente afirma lançar mão apenas para ilustração e entretenimento das aulas. Nessa atuação, o aluno participa passivamente do processo. Em alguns momentos da exibição da história, a docente interrompia a projeção para provocar os alunos a colaborarem mais ativamente através da formulação de

hipóteses sobre o enredo, ativando, assim, a curiosidade e o interesse dos estudantes. Após a exibição da história, a professora propôs o reconto, pelos alunos, enfatizando a sequência lógica e, em seguida, distribuiu uma folha de papel ofício onde seria realizada a reescrita através de desenhos, respeitando a sequência dos acontecimentos do texto. Relacionamos a aula descrita acima com as etapas dos multiletramentos, a saber:

Prática situada: as aulas desenvolvidas com os alunos tinham relação com a sequência didática sobre a atuação do mosquito *Aedes Aegypti* na sociedade. Essa proposta didática foi elaborada por toda equipe docente da escola e abrangia todas as turmas, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A escolha pela temática deveu-se ao fato dos crescentes índices de casos de pessoas atingidas/picadas pelo mosquito em Salvador e no Brasil, de forma geral.

Perguntamos à professora Mel sobre os motivos que a levaram a escolher o texto “O Homem que amava caixas” e obtivemos a seguinte explicação:

O texto fala de amor, de afetividade. Fazia parte das ações da sequência didática sobre o mosquito *Aedes Aegypti*. Abordava a utilização de material para reciclagem e a importância da preservação do meio ambiente. Fizemos então, a correspondência do enredo do texto com a temática e desenvolvemos outras produções, além da reescrita envolvendo essa questão.

Sobre os questionamentos a respeito da aula e sua relação com etapas da Pedagogia dos Multiletramentos discutidas por nós, na sessão reflexiva, a docente afirma que seu trabalho enquadrou-se nas etapas denominadas de *Instrução aberta e Enquadramento crítico*, pois, para ela, o trabalho de análise crítica sobre a temática estudada perpassou por todo o desenvolvimento da sequência didática, a partir de atividades que tinham a finalidade de levar os

alunos a refletirem sobre o papel de cidadãos na sociedade e as possíveis ações de preservação do ambiente em que vivem, como atos que são da responsabilidade deles, desde crianças. De fato, reconhecemos que esta prática da professora está em consonância com o que afirma o NLG, ao anunciar que as etapas não acontecem de maneira linear e sequenciada, mas interligadas, sendo que em algum momento uma vai estar em evidência. E o momento da *prática transformada* é percebido na produção escrita (sempre a partir do letramento impresso) dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades da sequência. Sobre essa questão, Magnani (2011, p. 4) assevera:

[...] que todo momento de significação envolve transformação das fontes disponíveis de sentido. Em particular, Kalantzis e Cope (2001, p. 12) apontam que 'transformamos ou recriamos sentido todo o tempo' e que, sendo assim, 'somos verdadeiramente *designers* dos nossos futuros sociais'. Perspectiva que desloca a relação que o sujeito possui com a linguagem, a construção de sentidos e o aprendizado. Agora, o sujeito não assimila passivamente conteúdos, opiniões e conhecimentos, mas os articula, em um trabalho ativo, em relação a sua trajetória, seus conhecimentos prévios e seus interesses. Desse modo, é um sujeito que participa da constante criação da sociedade em cada ato de construção de sentido e, sendo assim, também está hábil para transformá-la.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe um trabalho de constituição da autoria, que sai da condição passiva para a de sujeito ativo. Ao interpretar a aula da professora Mel à luz das etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, percebemos a ausência de um trabalho que considere a linguagem multimodal e multissemiótica, a partir das TD, com o objetivo de alcançar resultados significativos de aprendizagem dos alunos, para torná-los autores, sujeitos ativos no processo. As atividades pautadas na premissa da práxis pedagógica contemporânea envolvem [ou devem envolver] a convergência das mídias e semioses dispostas na cibercultura a partir da

interatividade, colaboratividade em rede, tendo os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem. Propostas de atividades nesse contexto não foram “experimentadas” pela professora Mel, bem como pelas outras docentes partícipes.

O espaço-tempo desta pesquisa nos levou a compreender que é urgente e real a necessidade de formação contínua do professor para ampliar os horizontes teóricos-metodológicos para a realização de ações pedagógicas pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Os desafios são muitos e alguns momentos de reflexão serviram, sim, para inquietar e desacomodar as professoras; foram reflexões e discussões eficazes, mas reconhecemos ainda não foram suficientes para que as professoras conseguissem responder, através de sua práxis, a esses desafios de modo eficaz, porque necessitam de uma formação que lhes permita imergir na essência das práticas multiletradas.

Considerações finais

Com o presente estudo, buscamos mediar uma metodologia de trabalho colaborativo, alicerçado pela pedagogia dos multiletramentos, a partir da problematização e conhecimento das práticas desenvolvidas, com vistas à ampliação dos saberes e conhecimentos a serem mobilizados pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os encontros reflexivos foram fundamentais para percebermos, através dos depoimentos das docentes, que alunos e professores são sujeitos ativos da cultura digital, praticam interlocução em rede, de modo pessoal, mas não fazem uso dos artefatos digitais para potencializar aprendizagens, em que os alunos assumam a posição de produtores e o professor de mediador do conhecimento.

Percebemos que o trabalho pedagógico é mediado pelas tecnologias mais tradicionais, como as de suporte impresso (livro didático, jornais, revistas, historinhas em quadrinhos, literatura infantil), vídeos e filmes que captam na internet para utilizarem como recurso, em suas aulas. Assim, o foco dessas ações pedagógicas, utilizando as TD, restringe-se ao entretenimento/diversão proporcionado pelas tecnologias, ou seja, a presença de algum equipamento tecnológico ou mídia digital configura-se em promoção de uma aula diferente e lúdica apenas.

Inferimos, pelos relatos dos docentes, que existe uma compreensão de que é possível desenvolver um trabalho pedagógico consistente, envolvendo as multiplicidades de linguagens proporcionadas pelo contexto digital, já que percebemos que elas, embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos, especialmente nas aulas de leitura e de escrita. Entretanto, promover ações pedagógicas na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos configura-se como desafio a ser alcançado, na medida em que, para a efetivação de atividades envolvendo as TD como potencializadora do processo de aprendizagem, faz-se necessário romper com paradigmas instaurados e concretizar uma práxis colaborativa/interativa em que os alunos são co-autores, isto é, sujeitos ativos e construtores das ações educativas.

Referências

ASSIS, Alessandra. PRETTO, Nelson De Luca. Cultura Digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca e SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs). **Multiliteracies** – literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

FERREIRA, Maria Salonilde.; IBIAPINA, Ivana Maria. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista linguagens, educação e sociedade**, Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

KLEIMAN, Angêla B. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 49, n. 2, p. 455 - 479, jul/dez. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 jan. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p304>

ROJO, Roxane Helena R. (org.). **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. & BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano:** Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.