

**OS MULTILETRAMENTOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA E O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MULTILETRAMENTS IN
CONTINUING TEACHING TRAINING
AND PORTUGUESE LANGUAGE
TEACHING

LOS MULTILETRAMENTOS EN LA
FORMACIÓN DOCENTE
CONTINUADA Y ENSEÑANZA DE
LENGUA PORTUGUESA

Liliane Pereira da Silva Costa^{1, 2}

RESUMO

A formação docente continuada tem sido preocupação de diferentes esferas públicas, desde a federal até a municipal, uma vez que o professor é o elemento-chave na melhoria da qualidade do ensino. Assim o objetivo deste artigo é analisar atividades propostas em um curso de formação continuada oferecido na modalidade a distância, em âmbito federal. É alvo de análise neste trabalho as atividades propostas no curso de especialização “Educação na Cultura Digital – Língua Portuguesa – Ensino Médio”, parceria MEC-SEB-

¹ Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), na área de Linguagem e Educação. Professora Faculdade das Américas, curso de Letras. Professora efetiva da rede estadual de São Paulo, atuando no Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais (CETEC), da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SEE/SP), responsável por propor e articular projetos e programas pedagógicos com a utilização das tecnologias. E-mail: liliane.costa37@gmail.com.

² Endereço de contato da autora (por correio): Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais (CETEC). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Praça da República, 53 - Centro - CEP: 01045-903 - São Paulo/SP - Brasil.

Proinfo/Universidade Federal de Santa Catarina (LANTEC). A análise das atividades do curso oportuniza o levantamento de características que buscam fomentar os multiletramentos dos professores-cursistas envolvidos na formação, no atual contexto educacional, é urgente que os professores se apropriem de novas linguagens, novas mídias, dos multiletramentos. O pressuposto teórico que embasa a pesquisa é a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino; multiletramento; novas mídias; formação continuada.

ABSTRACT

Continuing teacher training has been a concern of different public spheres, from the federal to the municipal, since the teacher is the key element in improving the quality of teaching. Thus, the objective of this article is to analyze proposed activities in a continuing training course offered in the distance modality, at federal level. This paper analyzes the activities proposed in the specialization course "Education in Digital Culture - Portuguese Language - Secondary Education", partnership MEC-SEB-Proinfo / Federal University of Santa Catarina (LANTEC). The analysis of the activities of the course allows the survey of characteristics that seek to foster the multiletramentos of the teacher-trainees involved in the formation, in the current educational context, it is urgent that teachers take ownership of new languages, new media, multiletramentos. The theoretical assumption that underlies research is the pedagogy of multiletramentos proposed by the New London Group (LNG) in 1996.

KEYWORDS: Teaching; multiletramento; new media; training.

RESUMEN

La formación docente continuada ha sido preocupación de diferentes esferas públicas, desde la federal hasta la municipal, ya que el profesor es el elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza. Así el objetivo de este artículo es analizar actividades propuestas en un curso de formación continuada



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p149>

ofrecido en la modalidad a distancia, en ámbito federal. Se analiza en el presente trabajo las actividades propuestas en el curso de especialización "Educación en la Cultura Digital - Portugués - escuela secundaria" asociación MEC-SEB-Proinfo / Universidad Federal de Santa Catarina (LANTEC). El análisis de las actividades del curso oportuniza el levantamiento de características que buscan fomentar los multiletramientos de los profesores-cursistas involucrados en la formación, en el actual contexto educativo, es urgente que los profesores se apropien de nuevos lenguajes, nuevos medios, de los multiletramientos. El presupuesto teórico que embasa la investigación es la pedagogía de los multiletramientos, propuesta por el Grupo de Nueva Londres (GNL), en 1996.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza; multiletramiento; nuevos medios; formación continua.

Recebido em: 24.11.2017. Aceito em: 12.05.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Introdução

A formação continuada de professores tem sido objeto de diferentes políticas públicas em todos os âmbitos (municipal, estadual e federal). E várias são as iniciativas apresentadas para aprimoramento do profissional que já está em serviço, uma vez que o professor é fundamental para a implementação das políticas públicas propostas e para a melhoria da qualidade no ensino.

Recentemente, alguns cursos de formação continuada, além de se ocuparem dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, também estão voltados para o uso das tecnologias no ambiente educacional – as chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante, TDIC) –, uma vez que elas já estão presentes fora da escola, no cotidiano de professores e alunos, e, em alguma medida, também dentro da escola. Essas tecnologias possibilitam um acesso cada vez mais rápido à informação. Por isso, a formação do profissional docente para o uso de tecnologias digitais em sala de aula deve acontecer em um *continuum*, para que elas possam ser usadas não só como uma ferramenta que proporciona agilidade nas buscas de informação, mas como um elemento integrado à sua prática pedagógica. O *continuum* significa também que deve haver políticas de formação contínuas para que os professores possam sempre aperfeiçoar e aprofundar seus conhecimentos, evitando a descontinuidade das formações oferecidas.

Com relação à formação de professores para uso das tecnologias digitais, o *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (doravante CETIC)³ é responsável pela pesquisa *TIC Educação*, realizada

³ O *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (CETIC) é encarregado da produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil e divulga análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no país. Essas informações são fundamentais para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TDICs, subsidiar a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à rede, assim como

anualmente, desde 2010, cujo objetivo é “investigar o uso e a apropriação dos computadores e da internet nas escolas públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em áreas urbanas brasileiras” (CETIC, 2014, p. 27). Essa pesquisa constitui-se em um importante referencial para gestores de políticas públicas e para pesquisadores no tocante ao cenário atual de uso pedagógico das TDIC e da internet no contexto escolar.

A pesquisa realizada em 2016 apontou também que

um desafio a ser enfrentado pelas escolas e responsáveis pelas políticas de informatização escolar é a capacitação de diretores e coordenadores sobre a relevância do uso das TIC no contexto escolar, sempre que considerado adequado do ponto de vista didático, para alcançar objetivos e mobilizar esses atores para que as tecnologias sirvam não apenas para inclusão digital.

Apesar dos avanços verificados entre 2010 e 2013, foi possível constatar que uma parcela significativa de professores precisa de apoio para vencer dificuldades iniciais com os equipamentos e *software*. As observações nas 12 escolas sugerem que uma modalidade eficaz de capacitação deve levar em conta que os professores dispõem de pouco tempo e preferem capacitação presencial e no espaço da escola. Essa difícil equação parece ter sido resolvida em alguns casos, nos quais a capacitação foi oferecida de maneira *on-line*, acompanhada de supervisão presencial na escola e em horário previamente agendado, quando dúvidas podiam ser resolvidas e as tarefas revisadas.

Nessa medida, os cursos de capacitação precisam incluir um forte componente pedagógico e curricular, além de levar em conta o nível de habilidades tecnológicas já desenvolvidas pelos docentes. (CETIC, 2016, p. 97).

A percepção dos professores e gestores é de que as atividades feitas de maneira mais instrumental não alteram o processo de ensino e de aprendizagem, não tendo o efeito esperado no desenvolvimento do conhecimento. Afinal, eram apenas atividades já conhecidas realizadas em outro suporte.

permitir a comparação da realidade brasileira com a de outros países. Disponível em: <<http://www.nic.br/pagina/cetic-br/162>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Nessa direção, esta pesquisa analisará documentos que orientaram a realização de atividades propostas em curso de formação continuada de docentes proposto pelo Ministério da Educação em nível federal, *Educação na Cultura Digital*⁴ (2014), especificamente o Núcleo de Língua Portuguesa voltado para professores do Ensino Médio.

A análise documental das atividades do curso, portanto, tem como objetivo geral identificar em que medida as atividades propostas podem contribuir para uma formação docente que amplie os letramentos dos professores, levando aos multiletramentos.

Fundamentação teórica: Conceito de Multiletramentos

O conceito de multiletramentos foi proposto por um grupo de pesquisadores que se reuniu, em 1994, para discutir as dificuldades dos sistemas de ensino de seus países (Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha). Esse Grupo se tornou conhecido como *New London Group* (NLG)⁵, nome da cidade americana onde o encontro aconteceu, em 1994. A discussão feita pelo Grupo resultou em um manifesto: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996)⁶.

Os pesquisadores iniciam o manifesto buscando definir a missão da educação:

Se fosse possível definir a missão da educação, poderia se dizer que o seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se

⁴ O curso *Educação na Cultura Digital* decorreu de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB), no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esteve locado no Centro de Ciências da Educação – Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC).

⁵ Grupo de Nova Londres (GNL).

⁶ Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. (GNL, 1996).

beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente em sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica. O letramento cumpre papel importante nessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa⁷. (NLG, 1996, p. 1, tradução nossa)

Considerando o objetivo fundamental de “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem”, é necessário pensar que a escola, principalmente a pública, tem esse dever de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos, independentemente de características pessoais, ritmo de aprendizagem, contexto em que cada um está inserido. A escola é igual para todos, embora não necessariamente consiga cumprir sua missão de fazer com que aprendam.

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre práticas de letramento na sociedade e na escola, para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade da alta modernidade, chamando a atenção para a diversidade cultural e de linguagens de uma sociedade cada vez mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos multissemióticos. O Grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos multissemióticos ou multimodais que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural. Mudanças

⁷Tradução nossa: If it possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation. (NEW LODON GROUP, 1996, p. 1)

devem ser enfrentadas pelos professores para que se promova uma nova forma de ensinar, voltada a um currículo ajustado às novas necessidades da sociedade.

Ampliando o conceito de letramentos, o GNL propõe o uso do termo “multiletramentos”, cunhado para representar dois “multi”: a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada e a multiplicidade semiótica que constitui os textos digitais e impressos que circulam dentro e fora da escola. Tais características já estavam presentes na sociedade em 1994-96, data da elaboração do manifesto, e encontram-se ainda mais presentes hoje, o que torna premente se pensar em novos currículos, valorizando a necessidade de abordagem da diversidade cultural e de linguagens na educação.

De acordo com o Grupo, os multiletramentos podem se intensificar com o uso das TDIC e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal – não verbal) ocorre também em materiais impressos, como fôlderes, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicação, *outdoors*. O uso do termo “confluência” nessa proposta busca significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, juntamente com o texto verbal escrito, compõem um todo significativo e que é preciso que a escola compreenda tal significação, para que os alunos também a compreendam criticamente.

A escola, ainda hoje, valoriza mais os textos verbais escritos e impressos do que os demais, desconsiderando a natureza multissemiótica da maioria dos textos a que os alunos têm acesso, seja nos impressos – inclusive materiais didáticos –, seja no ambiente *Web*. Parece mesmo haver um temor de que um texto não verbal possa substituir o texto verbal escrito. Isso limita também as maneiras de o aluno se expressar ou representar o que aprendeu em uma

determinada disciplina. É necessário escrever o que se sabe e os textos não verbais ficam limitados muitas vezes às séries iniciais.

Em geral, as linguagens que circulam no ciberespaço, a que alunos e professores têm acesso fora da escola, não circulam na esfera escolar como objetos de estudos integrados ao currículo. É preciso formar o professor para compreender que a coexistência de diferentes linguagens não diminui o valor ou o prestígio de uma linguagem ou de certos textos em relação a outros. É necessário entender que, na sociedade atual, tão importante quanto ler e compreender criticamente um texto verbal escrito e impresso é ler e compreender os textos verbais orais e não verbais, que se constituem na/pela linguagem hipermidiática, tão comum em redes sociais ou aplicativos de comunicação instantânea. Eles são tão carregados de significados quanto os textos verbais escritos e, assim, devem também ser tomados pela escola como objeto de ensino e aprendizagem.

Os pesquisadores do GNL apontam para a necessidade de se repensar o que determina o que deve ser ensinado aos alunos. Em outras palavras, as diretrizes federais ou os currículos, estaduais e municipais precisam ser constantemente revisitados. Especialistas em currículo, gestores educacionais e professores de Língua Portuguesa – assim como de outras disciplinas – devem se perguntar, por exemplo, o que é necessário ensinar para os alunos que temos hoje, com acesso à *Internet* em dispositivos móveis, atuantes em redes sociais, produtores de conteúdos (*vídeos, podcasts, sites*). De acordo com o GNL (1996, p. 11), “professores e gestores devem ser *designers* do processo de aprendizagem e do ambiente educacional”⁸. Talvez somente com o empoderamento daqueles que realmente vivenciam a educação, por meio de

⁸ Tradução nossa de “The teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments.” (NLG, 1996, p. 11)

cursos de formação continuada, seja possível repensar o currículo, a organização das disciplinas, as novas metodologias de ensino, a introdução significativa das TDIC no contexto escolar a favor da aprendizagem.

O Grupo acredita que os educadores deveriam se debruçar sobre “a questão social dos resultados da aprendizagem da linguagem, repensando premissas fundamentais para uma pedagogia voltada para o letramento, com a finalidade de influenciar as práticas que dão aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para que alcancem suas aspirações”, (GNL 1996, p.3).

Para o Grupo, “educadores e alunos devem ver a si mesmos como participantes ativos na transformação social, como aprendizes e estudantes que podem ser *designers* ativos de futuros sociais”⁹ (GNL, 1996, p. 4). Os professores precisam se ver, então, como mediadores do conhecimento, podendo também aprender com seus alunos; estes, por sua vez, precisam ser capazes de transformar a aprendizagem para poder transformar o contexto social. Em uma pedagogia dos multiletramentos, é necessário ser criador ativo de significados.

Um conceito chave na pedagogia dos multiletramentos é o de *design*:

Somos herdeiros de padrões e de conexões de significados e, ao mesmo tempo, somos *designers* ativos de significados. E como *designers* de significados, somos *designers* de futuros sociais – futuros em locais de trabalho, futuros de cidadania e futuros na comunidade¹⁰. (GNL, 1996, p. 4, tradução nossa).

Sendo o *designer* o responsável por prever maneiras de se desenvolver processos de construção e de representação de significados pessoais e para a

⁹Tradução nossa de “Educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers of social futures.” (NLG, 1996, p. 4)

¹⁰ Tradução nossa de “We are both inheritors of patterns and connections of meaning and at the same time active designers of meaning. And, as designers of meaning, we are designers of social futures – workplace futures, public futures, and community futures.” (NLG, 1996, p. 4)

comunidade, a escola é a principal agência que pode promover processos que levem a uma aprendizagem ativa da leitura e da escrita em diferentes suportes. Essa perspectiva possibilita a professores e alunos saírem do papel de receptores e passarem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo.

Para se fazer uma pedagogia voltada para os multiletramentos é preciso, de acordo com o Grupo, quatro componentes:

Prática Situada, que se baseia na experiência de construção de significado nos mundos-da-vida, na esfera pública e nos locais de trabalho; *Instrução Aberta*, pela qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita de *Design*; *Enquadramento Crítico*, que interpreta o contexto social e o propósito de *Designs* de significação; e *Prática Transformada*, em que os alunos como criadores de significação tornam-se *Designers* de futuros sociais. (GNL, 1996, p. 5, tradução nossa).¹¹

Para que isso ocorra, é necessário que os professores transformem conteúdos e metodologia, tornando-se desenvolvedores de novas práticas, apropriando-se de novas linguagens, para que possam contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos alunos, privilegiando não só o impresso e o texto verbal, mas também diferentes tipos de mídias e diferentes linguagens.

Para poderem focar o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores de várias disciplinas, especialmente os de Língua Portuguesa (ou adicionais), deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os alunos, entre professores e entre professores e alunos, seja em sala de aula ou em ambientes virtuais. Deverão

¹¹Tradução nossa de "Situated Practice, which draws on the experience of meaning-making in lifeworlds, the public realm, and workplaces; Overt Instruction through which students develop an explicit metalanguage of Design; Critical Framing, which interprets the social context and purpose of Designs of meaning; and Transformed Practice, in which students as meaning-makers, become Designers of social futures." (NLG, 1996, p. 5)

também entender como a manipulação do texto utilizando diferentes ferramentas pode ser produtiva e criadora de significados, bem como apropriar-se das características dos gêneros híbridos. É importante aceitar que nem sempre é necessário definir uma classificação ou formato para os gêneros; afinal, no ambiente *Web*, a mudança é contínua, o compartilhamento e a remixagem são constitutivos do ambiente, ao contrário de gêneros mais tradicionais que circulam na escola, caracterizados pela estabilidade da forma.

Em relação a esta proposta inicial de pedagogia do GNL, em 2009, dois dos integrantes do Grupo, Bill Cope e Mary Kalantzis – que experimentaram intensamente a proposta nas redes públicas de ensino da Austrália –, revisitaram a proposta do Manifesto de 1996. Ao longo do artigo *Multiliteracies: new literacies, new learning*, os autores apresentam mudanças que ocorreram no mundo e que influenciaram a escola e a Pedagogia dos Multiletramentos. Uma delas foi o uso mais intenso das TDIC, o que fez surgir novos letramentos.

Apontam também que a educação é tema recorrente no discurso político, dado que os governantes ressaltam que a educação é fundamental tanto para o desenvolvimento social, quanto para o econômico. No entanto, a retórica não tem se traduzido em mais investimentos para melhoria da qualidade da educação.

De acordo com os autores, a visão que os gestores políticos têm da educação está mais próxima da concepção neoliberal de constituição de mercado, sendo a instituição educacional é vista como uma prestadora de serviços para atender ao mercado produtivo, caminhando em direção muito próxima à da concepção de letramento básico (*basics*), “como alfabetização fônica e numeramento” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 171). Nessa perspectiva, o sujeito deve desenvolver competências e habilidades mínimas que atendam apenas às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, de acordo com

os pesquisadores, “a concepção de multiletramentos sugere uma pedagogia para uma cidadania ativa, centrada alunos como agentes de seu próprio conhecimento”. (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 172)¹².

A pedagogia dos multiletramentos, portanto, forma o aluno para ser um cidadão capaz de atuar plenamente no mundo em que vive, de saber mais do que decodificar sons e letras, de ser produtor de conhecimentos, autônomo, colaborativo e capaz de desenvolver seu próprio futuro.

Mesmo existindo conflitos entre interesses políticos e pedagógicos, a pedagogia dos multiletramentos tem potencial para propor novas alternativas para o ensino e para a aprendizagem que atendam às demandas da sociedade voltadas para o desenvolvimento de letramentos que atendam a diferentes esferas: a pessoal, a do trabalho e a da cidadania. Pode-se afirmar, portanto, que os multiletramentos atendem não só a demandas da escola, mas também da vida.

Para Cope e Kalantzis (2009), fica cada vez mais demonstrada a importância do *design*, proposto no Manifesto, para se repensar maneiras de ensinar e também o currículo, para que este apresente características sociais de acordo com as necessidades atuais de professores e alunos e da sociedade como um todo.

O conceito de *design* considera a maneira como os sentidos são construídos de diferentes modos, possibilitando representações que façam sentido individualmente ou para o mundo e para se comunicar com ele. A escrita não é a única maneira de comunicação: é possível ir além de ler e escrever no impresso, a tecnologia permite novas formas de comunicação usando imagem, som, cor.

¹² Tradução nossa de “The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge.” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 172)

É importante ressaltar que, ao levar para as escolas uma pedagogia voltada para os multiletramentos, colocam-se em jogo não só o currículo e a metodologia adotada, mas também as avaliações, especialmente as externas, que são realizadas em todos os âmbitos, desde o municipal até o internacional, e que têm como objetivo mapear e classificar os níveis de alfabetismo dos alunos.

Apesar de os pesquisadores defenderem que a pedagogia dos multiletramentos apresenta “característica transformadora, que se baseia na concepção do significado como transformador” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 184), no artigo de 2009, acabaram sucumbindo aos embates externos e, ao invés de avançar, retrocederam, alterando o significado das quatro dimensões propostas inicialmente na Pedagogia dos Multiletramentos (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) e substituindo-as por ações tradicionais do contexto escolar (experimental, conceituar, analisar e aplicar). Reconhecem que a aplicação de uma proposta mais disruptiva, transformadora e emancipatória tinha encontrado resistência nas escolas anglófonas.

No Brasil, tais mudanças são esperadas por professores e alunos, de acordo com Rojo (2012, p. 31):

Felizmente, no caso do Brasil não nos vemos constrangidos a tanto, talvez por termos começado há mais tempo (com a proposta paulo-freiriana, por exemplo).

Hoje no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejada por uma grande parcela dos professores) a adoção de uma didática dessas. Sinto uma grande adesão dos docentes aos princípios que subjazem a esse tipo de concepção de educação.

Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim.

Aqui, os desafios não são pequenos frente à pouca estrutura que as escolas podem oferecer, mas é essencial contar com a disposição do professor para promover mudanças, de baixo para cima, não esperando apenas determinações de instâncias superiores. Referenda-se, então, a importância da formação continuada do professor para empoderá-lo para ser o agente da mudança. Além da articulação das TDIC ao currículo, nesse processo, é necessário que os professores se apropriem de novos métodos de ensino.

Formação continuada de professores em serviço

A formação continuada de professores em serviço tem sido apontada como uma solução para melhorar a qualidade da Educação Básica, de acordo com o que informa o documento *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004). Essa seria uma das medidas necessárias para que os profissionais da Educação possam atender às transformações ocorridas na sua esfera de atuação. Segundo o documento:

A preocupação com a formação docente se torna importante, pois entende-se que esta é fundamental na reforma educacional. Portanto, torna-se fundamental a adoção de políticas integrais, que abranjam três dimensões:

- i. ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente;
- ii. estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos mestres e professores e a garantir processos contínuos de capacitação em serviço; e
- iii. estabelecer pautas da carreira docente, que permeiam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula. (UNESCO, 2004, p.11-12).

Dessa forma, investir em educação continuada de docentes como uma política pública integrada a outras políticas poderá fazer com que a qualidade do ensino e aprendizagem na escola pública seja alcançada.

Tal formação tem sido uma preocupação frequente no país em todas as áreas do conhecimento em todos os níveis da Educação Básica. Os cursos voltados para a formação de professores em serviço abordam questões variadas, como aquelas específicas de currículo, conteúdos transversais e uso da tecnologia na Educação. Em todos os âmbitos educacionais são oferecidos pelas redes públicas de ensino cursos de formação continuada presenciais e a distância que atendem às necessidades locais específicas, sendo promovidas por redes municipais e estaduais ou de âmbito federal.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 42) entendem que o

sistema de formação de educadores precisa contribuir significativamente para a existência de sujeitos capazes de participar ativamente no processo de construção de um projeto educacional que assegure educação e ensino de qualidade para todos.

De acordo com esses pesquisadores, a prioridade dada à formação docente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, é marcada por exigências externas, como as da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM). Essas instituições, de acordo com os autores, consideram que

novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 43).

Nesse sentido, os países voltam seus esforços para melhorar a qualidade de seus profissionais docentes, uma vez que estes

aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais. Já não são considerados apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também membros integrantes de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto de atividades escolares. Já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, pp. 46-47).

Espera-se, portanto, que o professor seja mais do que um mero apresentador de conteúdo – ele deve estar apto para inovar em sua prática. Aqui, podemos pensar que, em relação ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação articuladas ao currículo, os professores precisam ser capazes de compartilhar sua prática com a comunidade docente, dado que essa troca está muito presente e vem sendo exigida no século XXI, no que chamamos de Sociedade da Informação. Para isso, é necessário também que eles aprendam a conviver com outras modalidades de ensino, não só para sua própria formação, mas também para integrá-las à sua prática docente.

Os docentes se sentem também pressionados a usar tecnologia por instâncias superiores, como Diretorias de Ensino, Secretarias de Educação e, mesmo, pelos gestores escolares, pelos alunos e pela própria sociedade. Essa cobrança vem da demanda para se tornar a aula mais atraente, mais dinâmica, levando à aprendizagem. No entanto, é sabido que a introdução das tecnologias, no ambiente escolar por si só não são suficientes para melhorar a prática dos professores, que podem usá-las só como mais uma ferramenta de trabalho, tal qual utilizam hoje a lousa, o vídeo ou livro didático e já utilizaram o mimeógrafo.

Dessa forma, a melhoria na qualidade de ensino não depende apenas da melhoria na formação dos professores ou do uso da tecnologia, mas sim de ações integradas de políticas públicas para que, de fato, seja possível melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Coll (1992, *apud* SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, pp. 36-37), é necessário para melhorar a qualidade da educação se pensar no currículo e em suas principais funções:

descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

Além disso, seria necessário também prever momentos de revisão desse currículo, uma vez que é um instrumento norteador do trabalho dos professores. É preciso que esteja atualizado em relação às mudanças que ocorrem na sociedade e que devem se refletir na escola e nas práticas docentes. Dessa forma, um currículo que pressupõe o gênero como base do trabalho, como é o caso do currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, deve ser repensado constantemente, uma vez que as atividades humanas estão continuamente em mudança e os gêneros, por seu caráter mutável, são atualizados sempre, de acordo com o funcionamento das esferas de atividades humanas. Logo, quais são os gêneros que devem ser ensinados na escola? Os que já se tornaram canônicos, mas também os que vão surgindo de acordo com as necessidades das diferentes esferas de atividades humanas e suas tecnologias e passam a circular na sociedade.

De acordo com Coll e Illera (2010, p. 289),

a incorporação das TIC nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem; e a ubiquidade das TIC, presentes em praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, multiplica as possibilidades e os contextos de aprendizagem muito além das paredes da escola.

Para os estudiosos, para que a incorporação das TDIC possa ocorrer como inovação pedagógica e didática, devem-se fazer alguns questionamentos para se pensar na melhoria da qualidade na educação e na formação profissional, pois as respostas sobre *“para quê* (as finalidades) e o *quê* (os objetivos e os conteúdos) da educação escolar também devem ser objetos de revisão nesse contexto de mudança”. Assim, muito mais do que formar e usar tecnologia, faz-se necessário refletir sobre o que a sociedade atual necessita e, dessa forma, que professores podemos formar para ajudar os alunos a se inserirem nessa sociedade tecnológica que passa por tão rápidas mudanças.

De acordo com os pesquisadores, cresce o número de usuários que têm acesso a rede e, dessa forma, aumentam as necessidades de um letramento digital, uma vez que todas as TDIC se situam sobre um mesmo princípio:

a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais e etc. – para representar uma determinada informação e transmiti-la. Para além da base comum, contudo as TIC diferem profundamente entre si quanto às suas possibilidades e limitações para representar a informação, assim como no que se refere a outras características relacionadas à transmissão dessa informação (quantidade, velocidade, acessibilidade, distância, coordenadas espaciais e temporais etc.) e essas diferenças têm, por sua vez, implicações do ponto de vista educacional. (COLL, ILLERA, 2010, p. 17)

As TDIC facilitaram o uso de novas linguagens, que, apesar de já presentes em material didático, como uso de imagens, gráficos, tabelas, ou o uso de filmes e músicas, as tecnologias possibilitam a entrada cada vez mais

rápida de novas linguagens na sala de aula, ou em sala de recurso multimídia, uma vez que, em algumas situações, um único aparelho tecnológico, como o celular, por exemplo, pode incluir todas essas linguagens, possibilitando a professores e alunos não serem somente usuários de materiais disponíveis na *Web*, mas podem se tornar produtores de novos conteúdos, compartilhando suas produções em rede. Para Coll e Illera (2010, p. 18),

os novos meios audiovisuais entraram nos centros educacionais, embora ainda como complemento da documentação escrita. Fala-se hoje da necessidade de promover uma alfabetização gráfica e visual, embora as tentativas sejam tímidas e seu impacto, ainda limitado.

Para que o uso das TDIC seja relevante para professores e alunos e, conforme Coll e Illera, menos tímido e limitado, é preciso que os cursos de formação continuada de professores em serviço levem o professor a refletir sobre o “como fazer” esse uso de maneira qualificada, articulada, que explore os diferentes potenciais que as tecnologias digitais oferecem para desenvolver leituras e possibilitar escritas.

É, pois, necessário articular as possibilidades oriundas das novas tecnologias ao currículo escolar, levando em consideração as perspectivas dos multiletramentos e dos novos letramentos, valorizando, na escola, diferentes linguagens, diferentes leituras e diferentes manifestações da escrita, seja voltada para o impresso ou para o digital.

O curso: Educação na Cultura Digital

Para este artigo, interessa o *Núcleo de Estudos Específicos de Língua Portuguesa – Ensino Médio* (EM) (“Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e TDIC”). O núcleo de *Língua Portuguesa/Ensino Médio* teve coordenação e elaboração da Prof^a Dr^a Roxane Rojo, em conjunto com alguns

de seus orientandos de Mestrado (Jezreel Gabriel Lopes, Kátia Sayuri Fujisawa e João Reynaldo Pires Jr.) e com um professor (EM) da rede pública estadual de ensino de São Paulo, que atuava na cidade de Mairiporã (Saulo Oliveira).

Apresento, a seguir, a síntese dos assuntos abordados no curso:

Tópicos	Assuntos
Tópico 1	Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa
Tópico 2	Multiletramentos na esfera de divulgação científica
Tópico 3	Multiletramentos na esfera artístico-literária
Tópico 4	Multiletramentos na esfera jornalística

Quadro 1 - Síntese dos Módulos do curso *Educação na Cultura Digital – Língua Portuguesa - Ensino Médio*

O curso foi oferecido no ambiente colaborativo de aprendizagem *e-Próinfo*:

O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Próinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.¹³

O curso foi multiplataforma e era possível instalar o aplicativo dele em *smartphones Android*, facilitando muito o acesso.

A seguir apresento a análise de uma das atividades propostas: *Os jogos de RPG: A literatura e a representação de papéis*.

¹³Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Os Jogos de RPG: A Literatura e a Representação de Papéis

Vamos agora focar um tipo de jogo específico: os jogos de RPG. A sigla para **Role Playing Game (RPG)** pode ser traduzida, grosso modo, como "jogo de interpretação de papéis".

Nessa categoria vastíssima de jogos – porque há inúmeros estilos a explorar, que utilizam baralhos, tabuleiros, rodas de história –, os(as) jogadores(as) fingem ser os(as) personagens para resolver quebra-cabeças, sair de labirintos imaginários, solucionar problemas, salvar populações inteiras ou mocinhas indefesas, e o sucesso ou fracasso pode ser determinado por dados ou contas matemáticas.

Esse fingimento não nos lembra nada na literatura?

Os poetas árcades, que criavam nomes clássicos para escrever e se vestiam como tal, ou a heteronímia em Fernando Pessoa, já mencionados anteriormente, são alguns exemplos desse fingimento. De fato, são muitas as possíveis relações que se pode fazer entre o fingir e a criação literária.

Poderíamos dizer que, de certa forma, o(a) autor(a) que se coloca diante de uma folha em branco para escrever é muito semelhante ao(a) ator(atriz) que desempenhará um papel no palco.

Esse detalhe tão óbvio da criação literária nem sempre se faz claro, o que justifica o fato de alguns(as) leitores(as) iniciantes, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, confundirem o(a) autor(a) e o(a) narrador(a), o(a) escritor(a) e as personagens.

O jogo que mencionamos anteriormente, a saga *A Lenda de Zelda*, o qual já existe há 25 anos, pode ser considerado uma variação desse estilo. Jogos dessa matriz, ou seja, que têm um herói incumbido de uma missão, atravessando várias aventuras (quest e sidequest), já foram amplamente explorados pela indústria de games e também pela literatura, nos chamados romances de formação, nos quais o herói vai se modificando ao longo da narrativa, do desenrolar dos capítulos.

Na rede social Facebook, por exemplo, podemos encontrar uma série de jogos/freeware que se dividem em diferentes categorias, tais como: estratégia, ação, aventura e mesmo quebra-cabeças.



Figura 1 - Educação na Cultura Digital: Os jogos de RPG: A Literatura e a Representação de Papéis

Nesta página de leitura no AVA, o cursista entende como se dá a representação de papéis em alguns jogos para relacioná-lo a um conteúdo curricular: o Arcadismo, pois os poetas árcades criavam nomes clássicos para escrever e também se vestiam como tal; é possível também lembrar Fernando Pessoa e seus heterônimos, sendo possível articular o “fingir” nos jogos e a criação literária.

Os jogos hoje estão em diferentes lugares e suportes, não é necessário ter um *videogame* para jogar, pois é possível acessar jogos em rede social como o *Facebook*, em celulares de diferentes tipos, ação, aventura, quebra-cabeças, portanto, pode ser uma boa ferramenta em sala de aula, uma vez que os alunos,

principalmente no Ensino Médio, têm acesso a celulares e redes sociais e de mídia.

Essa página serve como preparação para que o cursista entenda o que é o *Journey*, um jogo criado para o videogame *Playstation 3*, que tem um visual elaborado. Não há linguagem verbal ao longo do jogo e a sofisticação gráfica é o diferencial deste videogame.

Journey

Além dos jogos que já mencionamos, há também jogos mais conceituais e pouco conhecidos que proporcionam uma experiência estética mais interessante, como é o caso do *Journey*, criado e desenvolvido para o videogame *Playstation 3*, um dos mais atuais e modernos disponíveis no mercado de games.

Quando se imagina um jogo de videogame, é comum que se pense em gráficos simples e histórias com pouca ou quase nenhuma expressividade estética. *Journey*, no entanto, sendo um premiado jogo independente lançado em março de 2012, é envolvido por toda uma arte conceitual, desde sua produção (feita por uma equipe independente não hegemônica) até o momento de sua aquisição. Caso um(a) jogador(a) queira experimentar o jogo, ele(a) não pode comprá-lo materialmente, adquirir o cartucho. Trata-se de um jogo que só pode ser obtido por meio de download.

Os gráficos do jogo foram feitos por uma equipe de gamers e artistas plásticos, o que resultou em um visual sofisticado. Nesse jogo, não há como perder ou morrer, e, quando o jogador joga pela rede, com outro jogador, um coopera com o outro.

A narrativa do jogo é bastante expressiva também: trata-se de uma personagem sozinha e semi-humanóide que tenta reconstruir as ruínas de onde vive com o objetivo de conhecer a história de uma guerra que colocou fim a tudo o que existia. A personagem ainda encontra-se em busca de algo sagrado, que é representado por uma montanha iluminada, presente em todos os cenários do jogo.



Fonte: *Journey* (2015).

Journey torna-se interessante também porque, como não há linguagem verbal na história do jogo, aquele(a) que o joga produz significações a partir de sua leitura das imagens. De certa forma, isso explicita o que acontece em toda leitura de toda grande obra de arte: há "vários planejados" no texto, que preenchemos com a nossa subjetividade.

É sobre esse aspecto que trabalharemos, na etapa seguinte desta atividade, quando falaremos sobre Dom Casmurro e as várias adaptações de obras de Machado de Assis para o cinema e a TV.

Figura 2 – Educação na Cultura Digital: *Journey* (2015)

Nesse jogo, não há linguagem verbal, pois toda a narrativa se desenvolve a partir de sequências de imagens e música. O cursista deve participar de uma oficina de criação literária, visitando o *site* oficial do jogo e acessando a sessão "Movies" para ver cenas do jogo, prestando atenção às cores predominantes, às

expressões dos personagens, ao tom dado pela música de fundo. Depois disso, deve refletir sobre os seguintes itens na elaboração de um conto:

a) visite o *site* oficial do jogo **Journey** e assista à sessão *Movies*. Há dois vídeos: o primeiro é um *making of* da produção do jogo; o segundo é uma sequência de imagens em movimento para divulgá-lo. Você deverá assistir ao segundo vídeo, com cenas do jogo. Enquanto você assiste ao vídeo, procure ficar atento(a) às cores predominantes, às expressões da personagem principal e ao tom dado pela música de fundo. Reflita sobre quais seriam os “vazios planejados” nessa história, quais informações as imagens fornecem e quais não são completamente fornecidas.

b) baseado no que você viu e refletiu, crie um pequeno conto em primeira pessoa, preenchendo os vazios planejados, identificados por você nessa história;

c) ao final, publique seu conto no local indicado pelo(a) professor(a) formador(a). Você também pode ler as produções de seus(suas) colegas e, caso tenha interesse, faça comentários!

Vamos lá!?

Quadro 2 - Oficina de criação literária

Essa proposta encerra a atividade com leitura de *games* e a reflexão sobre o uso de *games* no contexto escolar articulados aos gêneros e escolas literárias.

A última parte da Atividade 2 – *Dificuldades em pousar: uma leitura por recortes de Dom Casmurro, de Machado de Assis* –, é destinada ao estudo da obra machadiana “Dom Casmurro”, clássico da literatura brasileira, mas

apresentada de diferente perspectiva, unindo o texto clássico a um episódio de minissérie televisiva, a um *mashup* e a um jogo.

Dificuldade em Pousar: uma Leitura por Recortes de Dom Casmurro, de Machado de Assis

Depois de escrever e reler seu conto, note que, por mais imaginativos(as) que sejamos em nossa criação literária, sempre tendemos a usar os mesmos recursos narrativos: tempo, espaço, ação e personagens.

Como diria Antônio Cândido, nossa criação está sempre delimitada e determinada pela realidade.

Dessa forma, apesar de estarem relacionados, cada um desses aspectos tende a se organizar discriminadamente, sem que um afete o outro: em uma parte da história, acompanhamos as sensações da personagem; em outra, posterior, descreve-se o cenário e assim sucessivamente até a conclusão da narrativa; ou seja, trata-se ainda dos mesmos fazeres que, por muito tempo, caracterizaram as narrativas tradicionais.

Pensando nisso, podemos questionar como seria se misturássemos essas categorias, aglutinando, por exemplo, personagens e espaço, tempo e ação: será que se pode ocupar alguém como se ocupa uma casa, misturando segmentos e noções tão tradicionais à literatura?

Na nossa vastíssima produção literária, muitos(as) autores(as) nacionais constituem um expressivo trabalho criativo e artístico, reconhecido internacionalmente e já moveram suas criações nessa direção.

No Brasil, boa parte desse caminho foi preconizado por um de nossos maiores mestres da prosa, Machado de Assis, cuja obra será tema e conteúdo da próxima atividade, que aparece logo mais à frente.

Vamos fazer, agora, um breve aquecimento? Então responda às perguntas que seguem.

- Qual é a sua relação com as obras machadianas? Qual é a sua obra predileta do autor?
- De que maneira você já trabalhou com seus(suas) alunos(as) a leitura de alguma obra machadiana, seja ela conto ou romance?
- Você conhece alguma adaptação da obra de Machado de Assis para o formato transmidia de narrativa: filme, minissérie, *mashup*, jogo ou outro tipo de transmidiação? Se sim, quais?



Figura 3 - Educação na Cultura Digital: *Dificuldade em pousar: leitura por recortes de Dom Casmurro, de Machado de Assis*

Como aquecimento, o cursista reflete sobre três questões:

Qual sua relação como leitor com as obras machadianas? Qual sua obra predileta?

De que maneira você já trabalhou com seus alunos a leitura de alguma obra machadiana, seja ela conto ou romance?

Você conhece alguma adaptação da obra de Machado de Assis para o formato

transmídia: de narrativa: filme, minissérie, *mashup*, jogos ou outro tipo de transmidiação?? Se sim, quais?

Quadro 3 - Atividade motivadora obras machadianas

Esta atividade proporciona uma abordagem multissemiótica, uma vez que, para analisar a obra consagrada de Machado de Assis, o cursista estabelece relações do texto machadiano com outras artes, como a música (*rock*), dança (estilo contemporâneo) e a minissérie televisa (imagem em movimento), que, por ser uma linguagem diferente da escrita, que se vale de imagem em movimento e áudio, requer uma nova interpretação. Aliado a isso, o tipo de filmagem utilizada não é a comum para a TV, apresentando características muito típicas da obra fílmica de Luiz Fernando Carvalho¹⁴.

A atividade além de mobilizar características dos multiletramentos, com o trabalho multissemiótico, também oferece possibilidades de desenvolvimento

¹⁴Em 2008, Luiz Fernando Carvalho dirigiu e fez o roteiro final desta adaptação do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A minissérie foi escrita por Euclides Marinho com a colaboração de Daniel Piza, Luis Alberto de Abreu e Edna Palatnik. Direção de arte de Raimundo Rodriguez, fotografia de Adrian Teijido e figurino de Beth Filipecki. Colorista Sergio Pasqualino. Marca o lançamento na TV dos atores Letícia Persiles e Michel Melamed, entre outros. A minissérie foi filmada nas ruínas do antigo Automóvel Clube, no Centro do Rio de Janeiro, e todo o universo cenográfico foi criado a partir de papéis de jornal e material reciclado. A abertura foi concebida pelo diretor e realizada pelo designer Carlos Bêla. A produção faz parte do Projeto Quadrante e foi uma homenagem do diretor ao centenário de morte de Machado de Assis. Recebeu o Grande Prêmio da Crítica da APCA (2009), Melhor Fotografia Prêmio ABC (Associação Brasileira de Cinematografia), prêmio Creative Reviewna categoria Best in book e Design and Art Director. Na opinião do crítico Gustavo Bernardo, a minissérie merece 'ser vista e revista vezes sem conta, no mínimo porque cada fragmento de cena é precioso de tão bonito'. Segundo o diretor de teatro Gabriel Villela, Luiz Fernando Carvalho faz obra de arte na tela, convoca o brio do espectador para que ele não aceite nada mastigado, mas que mastigue com Casmurro. Para Randall Johnson, diretor do Centro de Estudos Latino-Americanos da UCLA, 'Luiz Fernando Carvalho é hoje, sem dúvida, o diretor que tem o trabalho mais autoral de toda a produção de TV e cinema no Brasil.' (WIKIPEDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Fernando_Carvalho#Capitu>. Acesso em: 09 mai. 2017.)

dos novos letramentos, uma vez que o professor poderá desenvolver novas práticas com seus alunos, não só ao trabalhar esta obra, mas ao trabalhar outras obras literárias poderá levar para sala de aula, não só o texto escrito, mas também articulá-lo a outras artes, sendo também uma possibilidade de produção dos alunos, ao invés das tradicionais provas de literatura.

Considerações finais



Figura 5 - Como seria se Dom Casmurro tivesse uma *fanpage*, Beatriz Carvalho

Nada mais atual do que uma obra escrita em 1889 com uma página no *Facebook*. Tanto professores quanto alunos usam com frequência redes sociais, por isso a sugestão da *fanpage* para uma das obras mais estudadas academicamente, sempre presente nos grandes vestibulares e cuja abordagem é muito frequente no Ensino Médio.

Depois desse aquecimento, os cursistas leem um trecho do romance “Dom Casmurro”, em que o narrador-personagem faz a descrição da figura de Escobar.

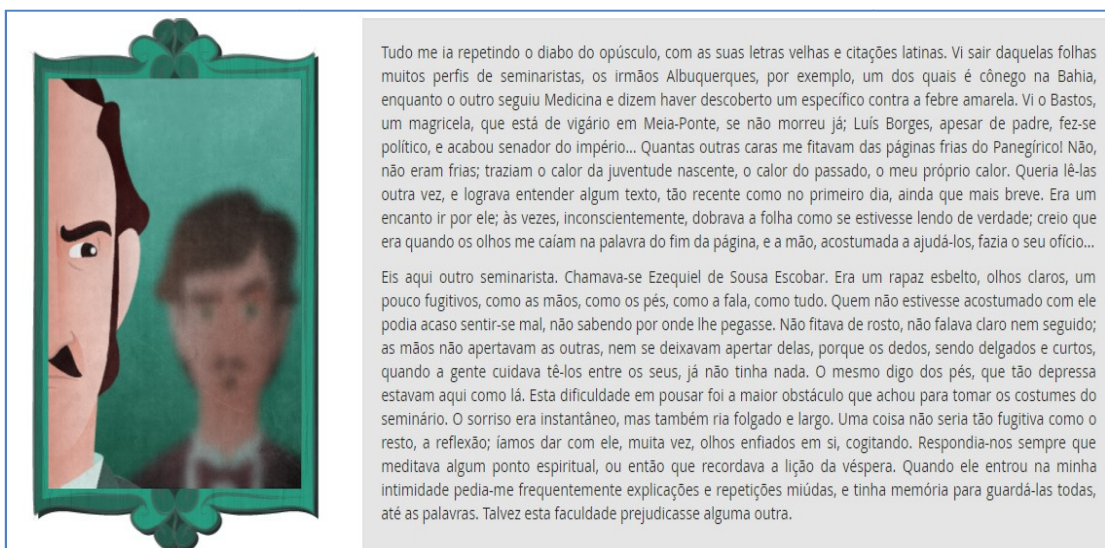


Figura 6 - Educação na Cultura Digital: trecho de Dom Casmurro, descrição de Ezequiel

Em seguida, respondem a outras três questões:

Quais as características físicas e psicológicas da personagem Escobar/Ezequiel?

Que metáforas o narrador utiliza para descrever essas características?

Que tipo de relação parece se estabelecer entre Dom Casmurro/Bentinho e Ezequiel/Escobar?

Quadro 4 - Questões descrição da personagem Escobar/Ezequiel?

As duas primeiras perguntas podem ser consideradas típicas do letramento do impresso, comum em livros didáticos ou avaliações, ENEM, vestibulares. A última delas requer uma leitura mais aprofundada da obra e das várias análises possíveis: em um primeiro momento, levando a pensar que existe uma grande amizade entre os personagens e, alternativamente, a percepção de uma relação homoafetiva entre eles. Como a atividade é individual, não há a possibilidade de fomentar então o debate entre os cursistas.

Na atividade seguinte, os cursistas assistem ao Capítulo 3 da minissérie "Capitu" (Globo), dirigida por Luiz Fernando Carvalho em 2008. Esse capítulo se refere ao trecho lido anteriormente, quando Bentinho descreve o personagem Ezequiel, ao se conhecerem no Seminário:



Figura 7 - Cena do Capítulo 3 da minissérie "Capitu" (Globo, 2008). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wbaBhJS9UCM>>. Acesso em: 10 jan, 2017

Novamente, os cursistas são levados a refletir sobre duas questões comparando o trecho lido do romance e a cena da minissérie:

1. Descreva as diferenças entre a figura de Escobar no capítulo do romance e no trecho da minissérie.
2. Para formar outra imagem de Escobar no vídeo, o cineasta Luiz Fernando Carvalho jogou com outras linguagens, como a dança e a música. Identifique como esse jogo foi feito e a que linguagens faz referência.

É importante que o cursista perceba, nessa última questão, que o cineasta se utiliza da dança contemporânea, da música *rock "Iron Man"*, da banda de *rock Black Sabbath*, tocada ao piano, o que compõe a desconstrução/atualização das personagens – logo, as personagens no romance e na minissérie são apresentadas de acordo com as características de cada uma das linguagens e das épocas. O texto clássico ganha, no vídeo, novas refrações de sentido, em uma versão mais moderna, atualizada, que abusa do uso de cores contrastantes – para Ezequiel, o amarelo/dourado e para o seminário onde está Bentinho, o azul/acinzentado – e das tomadas e planos.

O cursista percebe, ao longo das páginas de conteúdo, que as linguagens do impresso e do vídeo são diferentes e que, portanto, as adaptações e releituras são necessárias e bem-vindas e podem ser levadas e discutidas em sala de aula como um todo significativo, compreendo o hibridismo entre as linguagens.

É possível perceber na análise das atividades do curso Educação na Cultura Digital que as características dos Multiletramentos e sua Pedagogia, bem estão presentes. As propostas de atividades mantém letramentos do impresso, ao mesmo tempo que propõe a integração a novas linguagens proporcionadas pelas TDICs.

Pudemos verificar que os cursistas deveriam fazer as atividades após ler textos literários - assistir a vídeos, ouvir áudios, conhecer um jogo, navegar em diferentes *sites*, isso nos permitiu identificar também como os gêneros e as tecnologias se associaram e possibilitaram o desenvolvimento de atividades visando a alterações nas práticas dos professores, levando a um novo *ethos* e articulação efetiva entre currículo/TDIC de maneira tão imbricada que, sem as TDIC, não seria impossível desenvolver a atividade de maneira coerente para o cursista, sem que o professor veja a tecnologia apenas como ferramenta.

As atividades propostas no curso educação na Cultura Digital, Língua Portuguesa, Ensino Médio, apontam uma diferença importante, é que o curso ao mesmo tempo que forma o professor, o faz refletir sobre sua prática, constantemente, ao longo das atividades. Existem itens que devem ser desenvolvidos junto com os alunos, dessa forma não é só a formação do professor o objetivo da atividade, mas também a formação do aluno, do professor cursista, não sendo assim um curso tão somente de formação do professor em serviço, mas também de seus alunos.

Esse movimento de experienciar atividades no curso, praticar com o aluno, desenvolver uma atividade pensando em um aluno real, um problema específico de sala de aula, voltar para o curso, discutir com seus pares a atividade feita na escola, pontos positivos e negativos, tornam as atividades mais significativas, podendo, então, levar a uma mudança de prática do professor e uma integração efetiva da tecnologia ao currículo.

Referências

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Pesquisa TIC Domicílios**. 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC 2014**. NIC.BR/CETIC.BR, 2014. Disponível em <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2015/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

COLL, C. Psicologia y curriculum. Apud; SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2004.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução N. Freitas. Porto Alegre: Artmed. P. 15-46.

COLL, C.; ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução N. Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: new literacies, new learning. Pedagogies: an international journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

_____; _____ (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London/ NY: Routledge, 2006[2000/1996].

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. **Assessing multiliteracies and the new basics**. Assessment in education, London (UK), v. 10, n. 1, p. 15-26, 2003.

_____. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Curso de especialização em educação na cultura digital. **Guia de diretrizes metodológicas**. Edla Maria Faust Ramos [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 set. 2015.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: desingning social futures. Harvard Educational Review, Cambridge (MA), v. 66, n.1, p. 60-92, 1996.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.