

A Reescrita do Cartão Postal na Perspectiva dos Multiletramentos

Rewriting Postcard in Multileteracy Perspectives

João Carlos Botelho¹

Maria Rilda Alves da Silva Martins²

Resumo: O artigo analisa as transformações nas práticas de leitura e escrita promovidas pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), defendendo a urgência de uma Pedagogia dos Multiletramentos no contexto do ensino de línguas. Fundamentado nos pressupostos teóricos dos gêneros discursivos (Bakhtin; Marcuschi) e dos multiletramentos (New London Group; Rojo), o trabalho discute a maleabilidade dos gêneros textuais e a necessidade de formar leitores críticos capazes de atuar no ciberespaço por meio de textos multimodais. Metodologicamente, relata-se uma experiência de caráter qualitativo desenvolvida em aulas de Língua Espanhola com estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional da Rede Federal. A intervenção pedagógica consistiu na aplicação de uma sequência didática para a transposição do gênero cartão-postal do suporte impresso para o meio digital/midiático, no contexto de uma viagem simulada ao universo hispânico. Os resultados evidenciam que o uso de metodologias ativas e de suportes digitais ressignifica as práticas escolares, colocando o aluno como protagonista e produtor de sentidos, ao mesmo tempo em que reconfigura o papel do professor como mediador do conhecimento.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gêneros Digitais. Cartão-postal. Ensino de Língua Espanhola. Tecnologias Digitais.

Abstract: This article analyzes the transformations in reading and writing practices driven by the advancement of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), advocating for the urgent implementation of a Pedagogy of Multiliteracies in language teaching. Grounded in theoretical frameworks of discursive genres (Bakhtin; Marcuschi) and multiliteracies (New London Group; Rojo), the study discusses the malleability of textual genres and the need to foster critical readers capable of navigating cyberspace through multimodal texts. Methodologically, it reports a qualitative teaching experience conducted in Spanish language classes with integrated vocational high school students from the Federal Network of Education. The pedagogical intervention consisted of applying a didactic sequence to transpose the postcard genre from paper-based to digital/media formats within the context of a simulated journey across the Hispanic world. The results show that leveraging active methodologies and digital media resignifies school practices, positioning students as protagonists and active creators of meaning, while reconfiguring the teacher's role into that of a learning mediator.

¹ Mestre em Letras Linguística (UFT), Professor de Língua Portuguesa e Inglesa - IFTO - Câmpus Palmas. <http://lattes.cnpq.br/2624830246823655>.

² Doutoranda em Letras Linguística (UFPA), Mestra em Letras Linguística (UFT), Professora de Língua Portuguesa e Espanhola - IFTO - Câmpus Palmas e Docente Orientadora-PRP-Capes. <http://lattes.cnpq.br/5135979025430003>.

Keywords: Multiliteracies. Digital Genres. Postcard. Spanish Language Teaching. Digital Technologies.

1. Considerações Iniciais

Nas últimas décadas, o constante desenvolvimento tecnológico e acesso a informações provocou importantes alterações nos meios de comunicação, na linguagem como um todo e na forma de utilização de tais recursos pela sociedade, o que deu origem a novos gêneros textuais, inclusive os digitais. Na literatura, embora considerando que muito já se escreveu sobre o surgimento de novos gêneros com o advento da internet, ainda se trata de um campo com escassas pesquisas ou incipientes publicações sobre práticas pedagógicas nesse rol de possibilidades.

Fortes e contundentes argumentos já foram erigidos em defesa da tendência de que a tecnologia digital e midiática faz parte da vida de milhares de estudantes das diferentes instituições públicas e privadas do nosso país. Grande parte dessa discussão parece enredada na necessidade de recontextualização do cotidiano escolar dos alunos e sugere a inserção de tais recursos, que fazem parte de suas ações sociais. Nesse contexto, torna-se imprescindível que os professores de línguas saibam se beneficiar da facilidade, da habilidade e, sobretudo, da necessidade que os estudantes têm em relação ao uso desses suportes tecnológicos digitais e midiáticos para fins pedagógicos, provocando, assim, o entrelaçamento entre vida real e universo escolar, uma vez que uma não deve excluir a outra.

Assim, nossa proposta de trabalho decorre da realização das atividades escolares utilizando as metodologias ativas, pelo fato de elas possibilitarem um atrativo a mais para os estudantes desenvolverem os conteúdos previstos no currículo escolar propostos para o ensino médio das instituições de ensino. Nessa perspectiva, aqueles passam a ser protagonistas e transformadores do próprio processo de ensino e aprendizagem, na medida em que o professor assume a função de orientador e/ou mediador do processo, uma vez que há muito deixou de ser a figura detentora do conhecimento, numa relação vertical de poder. Essas mudanças oportunizam um ambiente de interação e participação de todos os envolvidos no construto do conhecimento.

Ainda considerando o atual cenário de mudanças e inovações tecnológicas que propõe as diretrizes das instituições de ensino, a função do professor ganha novos contornos, ao passo

que necessário se faz realizar estudos voltados para uso das novas tecnologias digitais e midiáticas para atender às novas demandas do ensino de línguas. Os professores que trabalham com a leitura e escrita são desafiados a inserir em suas práticas pedagógicas os novos recursos digitais que fazem parte das práticas sociais dos alunos.

Essas mudanças provocaram alterações também na linguagem, transformando gêneros textuais existentes em gêneros digitais, bem como passam a se estabelecer dentro do que Rojo e Moura (2012), utilizando o conceito de arquitetônica, conforme definido pelo Círculo de Bakhtin, tem chamado de “arquitetônica vazada”, pois, para compreender os discursos e seus funcionamentos, é necessário entender o projeto de dizer inerente a cada obra.

Posto isso, torna-se relevante enfatizar que não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros textuais, mas a intensidade de uso desses suportes tecnológicos e suas interferências nas práticas comunicativas diárias da sociedade. O contato com os suportes tecnológicos, como rádio, televisão, jornal, revistas e internet, vão propiciando e abrigando novos gêneros, que, conseqüentemente, possibilitam o surgimento de novas formas discursivas. Dentre elas, neste estudo, destacamos as novas configurações do gênero *cartão postal*.

2. Leitura e escrita na contemporaneidade

Nesse momento pós-moderno, em que caminha-se para o auge da tecnologização científica e da globalização, pensar o humano revela-se paradoxal. Com isso, surgindo um novo paradigma, afinal agora é preciso pensar a sociedade em termos fluidos, de processos, e não mais em termos de blocos. Isso acontece porque não se reconhece no homem uma atitude altruísta. O sentimento humano revela-se cada vez mais interessado na produção tecnológica que o circunda. Assim, a literatura e a escrita, tal qual até então foram concebidas, parecem perder o seu sentido original e passam a ganhar novos sentidos. Não obstante, nesse paradoxo, a leitura e escrita, mais do que nunca, revelam-se acessíveis a todos em um novo formato que a tecnologia nos concedeu: o *ciberespaço*.

Sobretudo, podemos dizer, nesse espaço, ela não é apenas acessível: tornou-se produzível por qualquer ser humano que deseja escrever. O ciberespaço apresenta condições a qualquer indivíduo para se tornar escritor. Trata-se, portanto, de um novo espaço, o lugar pelo qual o homem se projeta e busca por novos espaços. É um espaço-lugar da democratização da escrita e da leitura. E mais: é o espaço ou o lugar onde simula-se e exercita-se a

democratização cultural. Esse pensamento reverbera quando viajamos pela *web* e podemos ler desde obras clássicas, de domínio público, até textos publicados por pessoas sem reconhecimento sobre aquilo que se propuseram a escrever.

É necessário, porém, questionar como se realiza essa projeção, como os indivíduos registram suas ideias na rede, se são escritores ou escreventes. E, assim, caracterizar esses protagonistas que se realizam no ciberespaço, esse espaço cibernético.

Roland Barthes (2007) afirma que a literatura é uma forma de escape dos conflitos humanos que se (des)constrói pela linguagem, “linguagem que é ao mesmo tempo opressão e libertação” (BARTHES, 2007, p. 52). Para o autor, o homem hoje tem no ciberespaço não somente o lugar de projeção, como também o lugar de exposição, divulgação de conhecimento e, acima de tudo, o lugar para a autoafirmação de sua condição de produtor de tecnologia e ciência, o lugar da democratização de diferentes vozes.

Se, por um lado, a palavra do escrevente põe termo à ambiguidade expressa pela palavra do escritor - não se lê na palavra do escrevente nada além daquilo que está escrito. É o texto por ele mesmo, fechado em si -, por outro lado, na prática do escritor, pode-se ler além da intencionalidade, além da referencialidade textual. A semiose é construída a partir das relações dialógicas existentes entre leitor, texto e obra.

A leitura é uma prática social indispensável para a vida do homem moderno. Realiza-se a leitura em um processo contínuo. Na perspectiva de Etienne Souza (2009), na pós-modernidade, o verdadeiro leitor é aquele capaz de transitar entre leituras rápidas - mas necessárias à vida cotidiana - e leituras mais profundas que exijam uma atitude reflexiva muito maior para a construção do sentido do texto. Em outras palavras, o verdadeiro leitor, a quem a teórica chama de hiperleitor, é aquele que consegue transitar entre os dois polos de leitura: a leitura que se faz necessária, mas é circunstancial, e a leitura que gera prazer e nos engrandece enquanto seres humanos.

De acordo com Kato (1985), esses dois tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Teríamos um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas

entrelinhas; que apreende detalhes, detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Kato (1985) menciona uma outra concepção de leitura que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É, segundo a autora, o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nas aulas de leitura, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, da prosódia, de regras de pontuação ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) considera importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Esses tipos de abordagens não abrem espaço para a pluralidade de leituras, ou seja, não instiga o aluno a processos de interpretação. Interpretar, nesse caso específico, restringe-se a reconhecer, a partir de decodificação, itens linguísticos já conhecidos e (des)cobrir o significado dos itens desconhecidos.

Uma visão mais ampla deve considerar que a leitura é produzida e, por isso, “procura-se determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI, 2008, p. 38). Assim, imerso em uma perspectiva discursiva da leitura, o sujeito não irá se valer do texto apenas para depreender um sentido que já está lá, “grudado” às palavras ou às frases, mas ele atribuirá sentidos ao texto.

3. Leitura, escrita e os multiletramentos: novas possibilidades

A mídia atua na construção da realidade, na criação de valores e impulsiona mudanças comportamentais dos sujeitos nas relações humanas e na divulgação do conhecimento. Sobretudo em meio aos estudantes, a mídia acabou ocupando um privilegiado espaço formativo, até então atribuído e preenchido por instituições como a família, a igreja e a escola,

de maneira que, ao pensarmos na Educação, é importante considerarmos o poder de intervenção que o midiático exerce em todas as esferas sociais.

Paulo Freire escreveu, em sua *Terceira carta pedagógica*: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Nessa perspectiva, a educação não pode se restringir aos problemas de sala de aula. Há todo um contingente de informações que acontecem na vida real que não são tratados dentro das salas de aula, quer seja por desconhecimento, quer seja pela zona de conforto que temas tradicionais oferecem aos professores.

A sociedade está permeada de oportunidades de práticas sociais de leitura e de escrita: por onde quer que “passem”, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus, na internet, como também em outros ambientes, os indivíduos estão cercados de informações. Assim, concebido aqui como a busca de entender além do código escrito e perceber o sentido da palavra numa dada situação comunicativa, ou ainda como a prática de ler e escrever dentro de um contexto social, no qual a leitura e a escrita tenham sentidos e funcionalidades - como fenômeno social, o letramento se faz necessário para a compreensão de um posicionamento crítico e autônomo dos sujeitos.

Essas constatações atingem o processo de ensino/aprendizagem, conduzindo estudiosos do campo da Educação e da Linguagem a pesquisarem acerca dos letramentos e dos múltiplos usos da linguagem. As novas linguagens e formas de comunicação pressupõem competências específicas para uma interação eficiente com as práticas de leitura e de escrita atuais. Logo, é oportuno refletirmos que as práticas letradas dos alunos estão cada vez mais mediadas pela tecnologia e que estas tendem a ser transformadas e ampliadas; não são abordadas em sala de aula, distanciando as atividades escolares da realidade dos alunos. Tais linguagens exigem do leitor capacidades e práticas de compreensão e produção para fazê-las significar, as quais geralmente são construídas pelos próprios adolescentes na interação com amigos, sem necessariamente ter uma atitude reflexiva (ROJO; MOURA, 2012).

4. Leitura e escrita no contexto escolar

Em se tratando do ensino de leitura e escrita em escolas, principalmente as públicas, não há como fugir do tripé que se estabelece entre leitura, livro didático e tecnologias digitais (in)disponíveis. A escola, como um dos principais agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas de letrar uma nova geração de crianças e adolescentes

que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação (MARCUSCHI, 2005).

Assim, é de extrema importância que, ainda na formação docente ou em formações continuadas, haja espaços para uma pedagogia dos multiletramentos rumo à formação de leitores críticos para diferentes linguagens (COPE; KALANTZIS, 2000; GILLEN; BARTON, 2010). Para tanto, é urgente que o professor, “como principal agente de letramentos” (KLEIMAN, 2005, p. 36), procure também aprofundar seus conhecimentos teóricos para promover com eficiência a prática de abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de linguagens em sala de aula, uma vez que é fundamental ao professor investigar alternativas pedagógicas que gerem motivação e o engajamento dos alunos na aprendizagem de Língua Materna.

Sobretudo, antes de partir para o ensino, faz-se necessário que o professor se aproprie das leituras multissemióticas para que possa ensinar aos seus alunos como ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura.

Dada a urgência, estudos recentes aconselham para a necessidade de se realizar um trabalho no contexto escolar que amplie as habilidades básicas de letramento dos alunos (SILVA; PILATI; DIAS, 2010; FUZER, 2012; SILVA, 2010), tais como ler, compreender, falar, interpretar e escrever para, também, incluir a discussão de multiletramentos na prática pedagógica (ROJO, 2015). Na mesma direção, pesquisas sobre o ensino da linguagem com base em gêneros sugerem a necessidade de efetivar o ensino contextualizado da língua para ampliar competências, habilidades e discussão de conteúdos críticos/reflexivos que contemplem explorar eventos, gêneros, situações comunicativas e o uso de múltiplas linguagens no ensino de línguas (HYLAND, 2007; MOTTA-ROTH, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

Nesse sentido, destacamos a premência de incentivar nas práticas pedagógicas a produção de narrativas digitais, já que, por meio desse gênero, podemos explorar uma variedade de linguagens, passando pelas verbais, não-verbais e, cada vez mais, aproximando-nos das linguagens multimodais para escrever relatos (ROBIN; PIERSON, 2005; CECCHIN, 2015). A produção de narrativas digitais torna-se uma alternativa para o ensino de produção textual, com o intuito de fomentar habilidades e competências linguísticas tão necessárias ao

aluno que deseja inserir-se na cultura digital e, ao mesmo tempo, aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita por meio do letramento digital.

Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal. O letramento do qual falamos exige do leitor a ativação do conhecimento prévio para a produção de inferências, uma vez que os alunos, embora de forma intuitiva, trazem consigo uma bagagem cultural e informacional que não só pode como deve ser levada em consideração pelo professor no afã de se produzir um discurso mais elaborado e denso em argumentação e criticidade.

O que não se pode, diante disso, é desconsiderar a presença dos gêneros emergentes das tecnologias digitais nos textos que circulam socialmente, seja através da mídia impressa, seja através da mídia online. Além disso, o livro didático funciona como um aliado no desenvolvimento da proficiência leitora e, ao mesmo tempo, direciona padrões de seleção textual, haja vista que, hoje em dia, um dos itens presentes na avaliação dos textos constantes no livro didático é o questionamento se este explora a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos.

Consideramos que a linguagem e suas várias facetas, modalidades e possibilidades modificam, interferem e influenciam de maneira produtiva as relações que dela provém. Essas mudanças, ocorridas no mais recente funcionamento social, mostram-nos o uso dos novos e multiletramentos e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TDIC's) no contexto cotidiano da maioria dos brasileiros, sobretudo dos nativos digitais.

A partir daí, percebemos, portanto, “[...] novas formas de ser, de se comportar, se discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO, 2015, p. 116). Desse modo, as instituições de ensino não podem ficar à margem dessa evolução, visto que o atual cenário educacional conduz a inquietações relacionadas às situações de aprendizagem que são promovidas na escola, aos recursos utilizados e ao papel do professor. Assim, destacamos a necessidade de um novo olhar para o ensino de leitura e escrita, que precisa aproximar a linguagem digital – textos multimodais – aos textos trabalhados nas aulas de línguas, a fim de flexibilizar as técnicas de aprendizagem de leitura, tornando-as mais produtivas para os alunos.

Na mesma direção, Rojo e Barbosa (2015, p. 109) afirmam que não podemos ignorar que “os textos estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermediáticos”. Cabe à escola trabalhar e investigar essas modalidades, e também motivar a prática de multiletramentos com

o intuito de vislumbrar a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica dos textos (ROJO, 2012, p. 13). Rojo (2012, p. 29) também alerta que o trabalho da escola deve visar a “[...] possibilidades práticas [em] que os alunos se transformem em criadores de sentidos” ao produzirem seus textos. Para tal, é preciso que eles se tornem “analistas críticos, capazes de transformar discursos e significações (ROJO, 2012, p.29) ao envolver-se com “a multiplicidade de discursos, novas tecnologias de comunicação e multimídia em gêneros textuais diversos” (HEBERLE, 2012, p. 95).

Nessa conjuntura, a sala de aula deve tornar-se “o local de convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas” (HEBERLE, 2012, p. 95). É preciso proporcionar práticas de multiletramentos no contexto escolar a fim de levar os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender e de produzir textos compostos por muitas linguagens (modos ou semioses) para fazer significar (ROJO, 2012; KALANTZIS; COPE, 2009). Necessitamos de “uma pedagogia de orientação, formação e gestão do conhecimento, promovendo uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa” (KALANTZIS; COPE, 2009, p. 19).

Tendo por base essas discussões, deparamo-nos com o desafio de aproximar a escola do atual contexto sócio-histórico com vistas a favorecer a prática de multiletramentos que envolva a multiplicidade cultural e semiótica, bem como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC’s) para ampliar competências que habilitem os alunos a interagir no mundo contemporâneo.

Ao abordarmos a necessidade de a escola trabalhar essas competências em sala de aula, a favor da construção de conhecimentos, buscamos “novas formas de trabalhar, novas formas de integrar os alunos como cidadãos na contemporaneidade” (KALANTZIS; COPE, 2009, p. 20), por meio de práticas de comunicação e de multiletramentos.

Assim, entende-se que as dimensões da pedagogia de multiletramentos, definidas pelo *New London Group* (GILLEN; BARTON, 2010; KALANTZIS; COPE, 2009), podem conduzir à aplicação de práticas pedagógicas mais efetivas, estimulando a prática situada, embasada na experimentação, na instrução aberta e possibilitando o enquadramento crítico para validar o conhecimento construído pela prática transformada (KALANTZIS; COPE, 2009).

Nessa conjectura, conforme Dionísio (2011), Lankshear e Knobel (2008), o conceito clássico de alfabetização mostra-se insuficiente para compreender a formação do leitor

contemporâneo, sobretudo em face aos novos arranjos discursivos promovidos pela Internet. Para Gillen e Barton (2010), Kalantzis e Cope (2009), na sociedade contemporânea, a alfabetização, em sua acepção tradicional, apresenta-se insuficiente para a formação de um leitor multiletrado, que tenha condições de produzir sentidos para os diferentes discursos. Portanto, emerge a demanda por novas concepções de ensino de leitura que considerem a efemeridade e a mobilidade dos discursos no ciberespaço.

Ascende, então, a demanda por uma educação e, por conseguinte, de formação do professor com foco no desenvolvimento dos multiletramentos. Além dos discursos tradicionalmente encontrados na modalidade escrita e impressa, a *web*, interface gráfica da Internet, têm ampliado o nosso acesso a outras modalidades discursivas que encontram sua essência na convergência de recursos visuais, verbais e sonoros. Por essa razão, tem crescido o volume de pesquisas em torno da teoria dos multiletramentos, visto que esta possibilita a problematização do novo *status* do leitor em face à multisssemiose contemplada pelas mídias de modo geral. A esse respeito, na próxima seção, abordaremos os efeitos que o uso de tecnologias digitais tem produzido no ensino à luz da pedagogia dos multiletramentos.

5. Reescrevendo o cartão postal em suporte digital/midiático

O escopo deste capítulo decorre principalmente da análise de uma experiência com alunos do segundo ano de cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Ensino, na disciplina de Língua Espanhola. Para o *corpus*, levantamos dados para formular um modelo das estratégias seguidas na escrita do cartão postal em suporte digital/midiático. Para isso, organizamos uma oficina de produção textual com o intuito de trabalhar o gênero cartão-postal, cujo objetivo de escrita consistia em enviar notícias e comentar sobre as características turísticas de países hispanofalantes, representada por uma imagem típica da província pesquisada. O plano de fundo da atividade consistia na representação de uma viagem ao mundo hispânico. A produção textual foi realizada, a primeira coletivamente e a segunda individual, com definição específica do destinatário ou do tipo de interlocutor do texto, ou seja, um hispanofalante. Essa delimitação do leitor do gênero proposto foi fundamental para a adequação da linguagem às finalidades discursivas do cartão postal, nesse contexto, configurado com os aparatos tecnológicos

A proposta de trabalho com esse gênero foi retirada do livro didático *Cercanía Joven*, 1º ano do Ensino Médio, organizado por Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves. A

sugestão didática orientava a produção desse gênero em suporte impresso (utilizando papel sulfite, cartolina ou papel cartão - essa proposta foi realizada em 2018) ou em suporte digital (proposta realizada em 2019). Ao se considerar os conceitos presentes na revisão bibliográfica e ainda levando em conta dados empíricos coletados por meio da observação de situações vivenciadas na prática pedagógica, as quais apontam a existência de habilidades específicas para que o aluno possa lidar de forma eficiente com a escrita em ambientes digitais, discutimos sobre como práticas educativas baseadas na pedagogia dos multiletramentos podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista a criticidade fomentada por essa prática.

Uma vez que adotamos como suporte metodológico a pedagogia dos multiletramentos enquanto prática social formalmente ligada à leitura e à escrita, dispomo-nos a organizar uma proposta didática para desenvolvermos os procedimentos de trabalho dos multiletramentos com o gênero cartão postal. Nessa proposta, possibilitamos aos nossos alunos a ampliação e ressignificação do sentido desse gênero, pois as aulas deixaram de ser apenas uma exposição teórica e passaram a conectar-se com as práticas sociais dos alunos, considerando os saberes plurais, coletivos e interativos. Com esse trabalho, tivemos a intenção de refletir sobre a importância de trabalhar o cartão-postal nas formas: digital e impressa, com os alunos do Ensino Médio integrado ao técnico e tecnológico.

O texto, de forma ensaística e pragmática, terá o intento de demonstrar uma nova contribuição para o ensino de línguas, a partir da mudança de paradigma estrutural das transposições didáticas dos professores, na mudança de paradigma do processo de aprendizagem, bem como na relação entre professores e alunos. Mais do que uma preocupação estritamente teórica, ocupamo-nos em trazer reflexões realizadas com base em nossas práticas como professores de línguas, visando à socialização de experiências e não à teorização da prática pedagógica. Afinal, não queríamos mais um texto academicista ensinando a professores que estão - como nós, professores, costumamos dizer - no chão da escola, angustiados com a rotina escolar. Pelo contrário, gostaríamos que ele não fosse hermético, mas útil para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Assim, procederemos a análise com base no conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (1992, 2003), gêneros textuais digitais pautados em Marcuschi (2003) e inspirados na metodologia de sequência didática proposta por Schneuwly (2004 [1994]), sem

abrir mão de considerações das diretrizes curriculares que orientam o processo de ensino e aprendizagem de línguas em relação às noções de gêneros textuais ou discursivos.

6. Revisitando as definições e funcionalidades dos gêneros textuais

Os gêneros textuais são fenômenos históricos conectados aos fatores culturais e sociais da sociedade. Eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Além de serem considerados como entidades sociodiscursivas, os gêneros textuais são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI; XAVIER, 2010). Todavia, destacamos que, apesar da predição mencionada acima, os gêneros textuais, conforme postulado pelos autores, não são estanques e enrijecedores das ações criativas. Ao contrário disso, eles são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Isso é revelador do fato que novos gêneros textuais surgem de acordo com a necessidade das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Nesse momento, retomamos historicamente as discussões das mudanças dos recursos tecnológicos ocorridas nos últimos dois séculos, em especial aquelas ligadas à área da comunicação que possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais. Essas mudanças provocaram alterações também na linguagem, transformando gêneros textuais existentes em gêneros digitais.

Vale mencionar que, esses novos gêneros emergidos a partir dos avanços tecnológicos não são inovações absolutas, sem a contribuição de outros gêneros já existentes. Vejamos que Bakhtin (1997) já falava sobre a transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, gerando novos gêneros. Nesse processo de mobilidade dos gêneros, Kress (2003) postula que não há categorias de gêneros textuais puros, mas apenas fluxos. Esse autor ressalta que estamos caminhando para uma hibridização ou mesclagem de gêneros. Desta feita, a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, no entanto, não absolutamente novas. Podemos exemplificar esse fato a partir do e-mail (correio eletrônico). Este gera mensagens eletrônicas que têm as mesmas características das cartas (pessoais, comerciais etc.) e dos bilhetes, considerados seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, mas que apresentam as mesmas finalidades de seus antecessores (bilhetes, cartas pessoais, comerciais etc.). Assim, dentre os vários novos gêneros, destacamos aqui os cartões postais representados em sua nova configuração.

7. Proposta metodológica

Nesta seção, tomamos como parâmetro a organização das ações sociais dos sujeitos em esferas de comunicação. De igual modo, essas ações envolvem as diversas situações sociocomunicativas que podem partir de uma perspectiva informal a uma situação absolutamente formal. As decisões de interações podem decorrer a partir de fatores objetivados no contexto enunciativo entre os falantes, interlocutores e espaço físico. Para Bakhtin (2003), há três elementos genéricos que se difundem na realização dos enunciados e estão compostos entre o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. O primeiro elemento é defendido pelo autor como a seleção operada nos recursos da língua. Esse elemento está voltado para os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. O segundo elemento trata da estrutura composicional, que está ligada à forma de apresentação e organização do gênero. O último elemento – conteúdo temático – é categorizado pelo autor como efeito de sentido à significação do enunciado no gênero. Todos esses elementos são importantes para a compreensão estrutural no estudo dos gêneros.

7.1 A experiência didática de produção do gênero cartão postal digital em aula de Língua Espanhola

A partir de nossa prática pedagógica com a disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de uma Instituição de Ensino da Rede Federal, realizada no primeiro bimestre de 2019, optamos por descrever o resultado do nosso trabalho por considerarmos produtivo, analisado do ponto de vista qualitativo. Embora alguns livros didáticos apresentem limitações por parte de determinados conteúdos, não deixamos que essas limitações impedissem a realização do nosso trabalho.

Elegemos tecer algumas considerações acerca dessas questões para sugerir alguns pressupostos teóricos e metodológicos testados e avaliados por docentes da área de atuação e que estão em desenvolvimento de pesquisas científicas sobre esse tema. A proposta que vamos descrever a partir daqui foi sugerida no final da unidade 1 do livro de Espanhol para o 1º ano do Ensino Médio, *Cercanía Joven: língua estrangeira moderna*, organizado por Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, o qual sugere a produção de uma mensagem simples, direcionada a um amigo, utilizando os elementos aprendidos no decorrer da seção.

7.1.1 Desenvolvimento das atividades

7.1.1.1 Orientações metodológicas da sequência didática para o gênero textual cartão-postal

Esta proposta de trabalho com a sequência didática foi inspirada pelo Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro (2007), ajustada e adaptada para que atendesse à sugestão do livro didático ora mencionado.

A sequência didática tem como finalidade abordar aspectos envolvidos na produção de textos em um determinado gênero. Esse conjunto de atividades permite que os alunos dominem as características próprias do gênero em estudo e tenham condições de escrever cada vez melhor. Para trabalhar com o gênero textual cartão postal, elaboramos uma sequência didática com os roteiros das ações desenvolvidas. Esse procedimento permitiu uma integração entre as práticas sociais de linguagem escrita, leitura e oralidade, seguidas das intervenções dos professores. Ao organizar a sequência didática, preparamos detalhadamente cada uma das etapas do trabalho que objetivamos trabalhar, conforme apresentamos abaixo:

1 – Compartilhamento da proposta de trabalho com os alunos

A proposta de trabalho sobre o gênero textual cartão postal foi compartilhada com os alunos e foi explicado passo a passo sobre o desenvolvimento das atividades. Para isso, realizou-se uma roda de conversa para apresentar o gênero textual e comentar as diversas atividades que seriam desenvolvidas. Em seguida, foi organizado, juntamente com a turma, um plano de ação, anotando cada etapa da proposta de trabalho.

2 – Mapeamento do conhecimento prévio dos alunos

Nesta etapa, alguns questionamentos referentes ao cartão postal foram incitados. Os alunos conversaram com seus pares sobre os conhecimentos prévios a respeito desse gênero textual e, no final, apresentaram suas experiências sobre o referido gênero. Assim, foi possível detectar que alguns só conheciam o cartão postal por meio de leituras virtuais e poucos por via impressa; outros mencionaram a possível emergência do cartão postal nos suportes digitais. Essa constatação pode ser derivada a partir de uma possível comparação que eles fazem entre o cartão postal e as fotografias postadas nas redes sociais. Essas imagens, na maioria das vezes, são acompanhadas de comentários sobre os locais visitados pelos turistas, o que possivelmente o tornaria próximo às características e às funções sociais do cartão

postal. Essa interação foi importante para o mapeamento do conhecimento prévio dos alunos, bem como a observação das inferências que eles fazem do gênero textual cartão postal com as fotografias digitais postadas nas redes sociais sobre passeios turísticos. Constatamos, assim, as novas configurações que presumivelmente o cartão postal estaria representando atualmente com o uso das novas tecnologias.

Ainda nesta etapa de trabalho, considerando o contexto de produção desse gênero textual, detalhamos a situação de comunicação, mostrando a importância de saber antes da escrita: para quem se destina o texto (pais, colegas, pessoas da comunidade); qual é a finalidade (informar, convencer, divertir, compartilhar); que posição tem o autor (narrador, observador); onde o texto será publicado – informamos que os cartões postais serão expostos em mural na Mostra Gastronômica dos Países Hispanofalantes, projeto de ensino e extensão dos produtores deste texto. Além disso, como sugestões, os textos podem ser publicados em numa coletânea, no jornal da escola, no mural da sala de aula, no jornal local etc. Essa segunda etapa do trabalho aponta os saberes dos alunos e dá pistas para que os professores possam melhor intervir no processo de aprendizagem.

3 – Ampliação do repertório de conhecimento dos gêneros textuais

Com o mapeamento dos alunos (informação preciosa para avaliar o nível de conhecimento da turma), foi elaborado um conjunto de atividades de leituras de cartões postais de pontos turísticos do mundo hispânico. Após, os alunos realizaram pesquisas sobre os 21 países hispanofalantes. Cada aluno representou um país diferente. Nessa etapa de trabalho, é fundamental oferecer bons e variados textos aos alunos para aproximá-los do gênero textual em estudo, visto que a diversidade de propostas amplia a possibilidade de êxito dos discentes em relação à produção textual.

4 – Análise das marcas do gênero

No decorrer das atividades de leitura e pesquisa, foram essenciais as nossas mediações e orientações para que os alunos conseguissem analisar e identificar os recursos utilizados pelos autores dos cartões postais pesquisados, a saber: ler textos, identificar as marcas do gênero, as expressões próprias, os tempos verbais utilizados, os interlocutores etc.

5 – Busca ativa de informações sobre o tema

Nesta fase do desenvolvimento da proposta didática, a pesquisa torna-se elemento de grande potencial pedagógico, ao passo que assegura maior consistência ao gênero textual cartão postal. Dessa forma, fez-se necessário conhecer mais sobre o tema o qual os alunos iriam escrever. Para essa finalidade, estimulamos algumas formas de obtenção de informações, por meio de pesquisas multifacetadas.

6 – Escrita colaborativa

A primeira produção coletiva foi realizada em um laboratório de informática, com o objetivo de oportunizar aos alunos a troca de ideias e planificação dos conhecimentos. Nesta etapa, foi fundamental o incentivo à participação de todos, a organização das falas, as intervenções, bem como a preparação da transformação do discurso oral para o texto escrito, embora o gênero textual cartão postal não exija tanta formalidade. A depender do interlocutor, ressaltamos a importância de empregar adequadamente os aspectos linguísticos de acordo com a situação de comunicação.

7 – Escrita individual (marcas de autoria)

Esse foi o momento de mobilizar os alunos para a escrita individual. O desdobramento dessa atividade ocorreu no laboratório de informática e se deu pela retomada da situação de produção, contemplando a revisão das características inerentes ao cartão postal. Para a elaboração do produto, os alunos tiveram de colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo da sequência didática. Em seguida, solicitamos que os textos fossem enviados por e-mail, para as correções e revisões.

8 – Revisão dos textos

A revisão foi realizada com os alunos a partir de leitura e releitura para a identificação dos aspectos linguísticos empregados inadequadamente e adequações às características dos cartões postais.

9 – Publicação dos textos produzidos

Após a correção coletiva dos textos sob orientação dos professores e reescrita realizadas pelos alunos, organizamos os textos para a publicação. Para a publicização dos cartões postais, a critério dos alunos, adotou-se expor em mural, num evento tradicional do câmpus destinado ao intercâmbio cultural (Mostra Gastronômica dos Países Hispanofalantes, Lusófonos e Anglófonos). O evento ocorre sempre no final do terceiro bimestre, como integrante da agenda de eventos pedagógicos, e conta com a participação da comunidade escolar/acadêmica interna e externa, pais e entes da comunidade em geral.

Em nível de sugestão: os textos dos alunos podem ser editados em livro ou coletânea; a sequência didática pode ser desenvolvida com quaisquer outros gêneros textuais, como notícia, reportagem, memória. É importante reconhecer e dar lugar de destaque aos trabalhos realizados. Assim, o professor pode enviar os textos eleitos como os melhores da turma para serem publicados em algum jornal local ou no jornal escolar (quando houver), bem como nos murais.

8. Alguns produtos

A partir das discussões apresentadas, mostraremos abaixo os resultados da reescrita do cartão postal em suporte digital/midiático produzidos pelos alunos:

Figura 1 - Imagem e texto do cartão postal.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ao analisar-se esse gênero textual, pode-se notar o envolvimento de uma complexa rede de elementos multissemióticos (resultantes da mescla de textos escritos e imagens), os quais são usados criativamente para chamar a atenção dos destinatários. Esses elementos são característicos do cartão postal. Todavia, houve uma breve discussão no momento de inserção das multimodalidades nas produções desse gênero textual para que os alunos os aplicassem conscientemente. Além disso, destacamos que a figura 1 representa a primeira produção textual do aluno e que a proposta seguinte consistirá na revisão do texto para verificar o uso corretamente dos verbos “*hacer, estar y tener*” (verbos fazer, estar e ter, respectivamente, em Espanhol), bem como as características desse gênero textual.

Figura 2 - Imagem e texto do cartão postal.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 3 - Imagem e texto do cartão postal.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Presumimos que os alunos empregaram corretamente as características do cartão postal, ao passo que estas orientam a colocar no anverso a linguagem não verbal, com a imagem de espaços de monumentos, paisagem que identifique determinado lugar, potencializando suas qualidades. No verso, a indicação do lugar, do fotógrafo e gráfica em letras pequenas, o espaço para o texto e a indicação para o endereço do destinatário. Além disso, vale ressaltar que, dentre os vários sites especializados na criação de cartões, neste

trabalho foram utilizados o word, editor de texto da Microsoft e o site Canva. Ambos contêm ferramentas para criação de designers gráficos; um mais simplificado, outro com mais ferramentas que permitem criações de cartões personalizados a partir de modelo editáveis.

9. Considerações finais

Por colocar em voga a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas emergentes na sociedade contemporânea, em processos de produção de novos significados e multissemioses, assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos delineia-se no imbricamento entre teoria e ato ético, representando, portanto, uma alternativa epistemológica para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar por essas novas configurações sociais, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade.

Portanto, considerando os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho foram alcançados, na medida em que as produções, conforme representadas acima, foram positivas, tanto do ponto de vista crítico-analítico, quanto linguístico. Ao criar/recriar, os alunos desenvolveram novos saberes, navegaram a vários países hispanofalantes, nas ondas da web. E, através da leitura, realizaram diferentes pesquisas sobre pontos turísticos de locais visitados virtualmente, ou seja, notamos que a reescrita do cartão-postal, utilizando recursos tecnológicos foi de uma sobremaneira produtiva e permeada de significados.

Assim, ao apontarmos o trabalho com o gênero cartão-postal, objetivamos apontar um caminho trilhado, o qual constitui apenas um dentre muitos (re)desenhos possíveis. No entanto, seja qual for o caminho escolhido, vale ressaltar que uma educação responsável é sempre responsiva à vida e no futuro dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE DO PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. **Revista na Ponta do Lápis**, n. 5, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Traduzido do francês por Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CECCHIN, Anidene de Siqueira. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Digitais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana, LUI, Pedro. **Cercanía Joven: língua estrangeira moderna: 1º ano do Ensino Médio**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ana Luiza Couto, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London, 2000.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FUZER, C. Ateliê de textos: (Re) invenção e (re) escrita de histórias no ensino básico. **Revista da ANPOL**, Florianópolis, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital literacies: a research briefing by technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme**. London: Technology Enhanced Learning; Engineering and Physical Sciences Research Council, 2010. Disponível em: <<http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 (v. 2).

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**, v.16, p. 148-164, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164,195, 2009.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAM, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Cefiel**, IEL, Unicamp, Campinas, 2005.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCUSCHI, Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna. R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. **D. E. L. T. A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

_____; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158515300072>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ROJO, Roxane Helena. **Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino; 29).

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**. United Kingdom: Equinox, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p. 21-39.

SILVA, K. A.; PILATI, E; DIAS, J. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SOUZA, Clara Etienne. **Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor**. (tese de doutorado) Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária – Agosto de 2009.