

Narrativas de Professores, os Multiletramentos e o uso das Tecnologias: Concepção e Prática Pedagógica

Adriana Percilia Leite Recalde Rubio¹

Neide Araujo Castilho Teno²

Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza³

RESUMO

Neste estudo ressaltamos a importância da pedagogia dos multiletramentos diante da multiplicidade de linguagens presentes nos textos da contemporaneidade envolvendo valores e culturas de diferentes sujeitos. O aumento do acesso aos meios de comunicação e informação, em qualquer espaço de aprendizagem, desafia o sistema educacional, e a prática do professor, que por sua vez, demanda novos saberes e novas epistemologias de trabalho. Os estudos que ora estamos realizando se inserem na linha de pesquisa Ensino de Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande. A atualidade carece de sujeitos que saibam selecionar, analisar e construir conhecimentos, de forma autônoma, para se inserirem na sociedade tecnológica globalizada. O objetivo desse estudo é conhecer a prática pedagógica dos professores, sujeitos sociais e históricos, a partir de narrativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa utilizando procedimentos a partir de questionários semiestruturados com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Para análise recorreremos ao Método de Bardin, uma técnica que permite categorização dos dados a partir da comunicação dos sujeitos. Dentre as categorias realizamos um recorte das narrativas e concentramos análises na categoria: A concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de ensino médio. Com este estudo foi possível compreender que a concepção de multiletramento envolve não só as questões práticas de sala de aula, bem como abrange a socialização, a presença de várias linguagens e mídias ligadas às novas tecnologias de informação e uma reflexão teórica acerca da epistemologia da pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Concepções. Prática Pedagógica

ABSTRACT

In this study we emphasize the importance of multilearning pedagogy in face of the multiplicity of languages present in contemporary texts involving values and cultures of different subjects. Increased access to the media and information in any learning space challenges the educational system and teacher practice, which in turn demands new knowledge and new epistemologies of work. The present studies are part of the Teaching of Language research line of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Letters of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), the University unit of Campo Grande. Nowadays, it lacks subjects who know how to select, analyze and construct knowledge, in an autonomous way, in order to become part of the globalized technological society. The purpose of this study is to know the pedagogical practice of teachers, social and historical subjects, based on narratives. This is a qualitative research using procedures

1 Graduação em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / UNIDERP (2004) e Especialização em Leitura, Escrita e suas Tecnologias - IESF (2010) , Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2018) - na Linha de Pesquisa Ensino de Linguagem.

2 Doutora em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,(2013) ,Mestrado em Letras/Linguística- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (2003), Especialização em Letras/linguística- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciatura em Letras Português e Inglês-Universidade Estadual de Mato Grosso,(1976), Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1991).

3 Possui graduação em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (1997). Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa nível Especialização (1999). Mestrado em Letras - Área de concentração em Linguagem: Língua e Literatura, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/MS (2018).

from semi-structured questionnaires with teachers of the Portuguese High School of the State Network of Mato Grosso do Sul. For analysis we use the Bardin Method, a technique that allows categorization of the data from the communication of subjects. Among the categories we make a cut of the narratives and concentrate analyzes in the category: The conception of multiletramentos related to the pedagogic practice of the teacher of high school. With this study it was possible to understand that the conception of multiletramento involves not only the practical questions of the classroom, as well as it covers the socialization, the presence of several languages and media linked to the new information technologies and a theoretical reflection about the epistemology of pedagogy of the multiletramentos.

Keywords: *Multiletramentos. Conceptions. Pedagogical Practice*

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa centrado na linguagem escrita, com estudos prescritivos e estruturais da língua, sendo valorizados e utilizados os textos literários clássicos, na maioria das vezes, apenas como pretextos para os estudos de normas e regras gramaticas, desconsiderados os textos, conteúdos e discursos produzidos e vinculados no dia a dia das pessoas, está abrindo espaço para outras e variadas formas de representação e produção de sentidos. Assim, é perceptível nos livros e manuais didáticos, novas formas e modos de representar e produzir sentidos.⁴

Os “enunciados”, “discursos”, “textos”, que constituem as entidades comunicativas de interação sociodiscursivas das pessoas dentro das esferas de atividade humana, Bakhtin (1997), Rojo (2015), que são denominados gêneros, estão presentes e valorizados, e a forma escrita impressa, modelos e formas de ensinar, aprender e até de conceber a língua e a linguagem estão adquirindo outras semioses e modalidades, fazendo-se necessárias outras metodologias e pedagogias de ensino, multiletramentos. Desta maneira, a forma de conceber e trabalhar a linguagem estão aproximando, nos sistemas de ensino e nas escolas, a prática dos professores da vida dos estudantes, pois, os textos “diferentes”, de domínio popular, bem como as formas de entender o texto, além do oral e escrito, está sendo estudado e trabalhado pelos profissionais, e desta forma, o princípio dialógico sociodiscursivo da comunicação e do ensino considerado na tentativa de democratizar o ensino e a aprendizagem da língua, ressignificando os conceitos e os conhecimentos já produzidos.

Frente às exigências postas pelo mundo contemporâneo, no que tange à valorização das novas formas de pensar, entender e interagir com as diferenças, as questões culturais, há, neste contexto, necessidade de multiletramentos e letramentos críticos, no intuito de despertar nos professores e

⁴ Excertos contidos neste artigo fizeram parte da fundamentação teórica do artigo *A concepção de aula como acontecimento e as práticas de multiletramento: um discurso pedagógico polêmico*, publicado na revista *Confluência*, 2016.

estudantes novos olhares e posturas, para provocar transformações, *redesigns* de textos, de posturas e práticas pedagógicas diferentes dos professores para o ensino de língua portuguesa.

O objetivo desse estudo é conhecer a prática pedagógica dos professores, sujeitos sociais e históricos, a partir de narrativas de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a utilização de questionários semiestruturados com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Para análise dos dados recorremos à Análise de Conteúdo, Método de Bardin, uma técnica que permite categorização dos dados a partir da comunicação dos sujeitos. Dentre as categorias elencadas, foi realizado um recorte das narrativas e analisados os dados da categoria: A concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de ensino médio. A pesquisa realizada trata dos multiletramentos e o uso das tecnologias, concepções e da prática de professores que se encontram diante da multiplicidade de linguagens presentes nos textos da contemporaneidade os quais envolvem valores e culturas de diferentes sujeitos, exigindo, pois, multiletramentos e letramentos críticos.

2. MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Faz-se necessária uma breve conceituação do que seja o letramento, termo originário do inglês *literacy*, que traz para o contexto muitas indagações, que, grosso modo, se traduz como um conjunto de ações que envolvem os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita nos mais variados espaços sociais, muito além do nível da alfabetização, das tradicionais práticas de saber ler e escrever. De acordo com Soares (2010, p.39) “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nesse sentido, compreender o conceito de letramento, contribuirá para que as pessoas possam pensar a respeito dos multiletramentos na escola, como essas práticas podem acontecer e a relação destas com as concepções de linguagem postas.

Diante do universo que envolve letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, entende-se que a escola é a principal responsável por inserir os sujeitos de forma ética, crítica e democrática (Rojo, 2009) nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita. Desta forma, é indispensável que a educação linguística trabalhe a linguagem multissemiótica, a multimodalidade e a multiculturalidade, para desenvolver letramentos múltiplos. Promover diálogos entre sujeitos pertencentes às camadas populares que convivem nos ambientes escolares ou não, possibilitando

aos estudantes, por meio de práticas discursivas, interação, comunicação e aprendizagem das linguagens, gestual, imagética, sonora, corporal, musical e das tecnologias digitais, bem como os conhecimentos teóricos e sistematizados da língua escrita que circulam no cotidiano das práticas escolares e os conhecimentos ligados à cultura e ao meio do estudante, pertencentes às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Rojo (2009), muito bem explica que,

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão das multisssemioses ou multimodalidades das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p.109).

Entende-se que o trabalho pedagógico com leitura, escrita e interpretação textual no atual cotidiano da escola é um grande desafio, pois, os professores necessitam desenvolver letramentos múltiplos, que envolvem multiplicidade e variedade de práticas letradas, que são ou não valorizadas socialmente, que fazem parte da vida do estudante, sendo, portanto, necessário que a escola seja capaz de promover a “leitura na vida e leitura na escola” Rojo (2009, p.118).

Os multiletramentos, nessa perspectiva, podem ser entendidos como práticas de textos escritos e de outras formas semióticas de comunicação que envolve tecnologias digitais, práticas sociais, que abrangem conhecimentos interativos e colaborativos; também, promovem mudanças na concepção e nas relações de poder no que tange à propriedade da máquina, dos textos verbais ou não e das ideias. Nesse contexto, as produções são colaborativas, os usos efetivos dos espaços e ferramentas digitais passam a não pertencer a um único sujeito, produtor, mas a vários, podendo ser considerados híbridos, fronteirios, porque envolvem diferentes linguagens, modos, mídias e culturas, Rojo (2012).

Destarte, os objetivos do ensino de linguagem, ao implementar uma pedagogia dos multiletramentos, devem ser o de formar indivíduos conscientes, críticos, capazes de produzir novos conhecimentos, ressignificá-los, deixando de ser meros consumidores. Para tanto, o ensino e a aprendizagem requerem foco na criação, na elaboração coletiva, na interação dos sujeitos envolvidos nos atos de comunicação e interação, em qualquer espaço de convivência social.

Assim, o multiletramento pode ser entendido sob o prisma do multicultural, do multimodal, e do multisssemiótico, uma vez que envolvem as tecnologias de informação e comunicação, as culturas emergentes do mundo globalizado, vários e múltiplos sentidos e seus modos de representação. Os

autores Cope e Kalantzis (2016), prestigiavam os significados das dimensões do “multi” letramento, em relação ao multilinguismo e ao multimodal. Eles se referiam ao Multilinguismo como sendo, “variedade de línguas existentes dentro de uma mesma língua”, isso por “questões sociais, étnicas, de subculturas ou de grupos de interesses ou afinidades”. O Multimodal, “visto na elaboração de sentidos que envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos” (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10). De acordo com Rojo (2013) a questão do Multi, da significância dos “múltiplos” que constituem os letramentos contemporâneos é de extrema relevância. Assim, para a autora há,

[...] dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

O crescente avanço e usos das tecnologias digitais no ensino abrem novos caminhos nos atos de leitura, escrita, interpretação e reinterpretações, oferecendo novas oportunidades de ensino e de aprendizagem, e também, grandes desafios, porque proporcional à criação de outros sentidos, desenvolve a criatividade e oportuniza o desenvolvimento de letramentos críticos. Desta forma, O caráter multimodal dos textos, escritos, orais, imagéticos, sonoros, os infográficos possibilitados também, pelos usos da linguagem digital, sugerem novos horizontes para que os professores possam desenvolver trabalhos pedagógicos com multisssemioses, multimodalidades, valorizando a multiculturalidade, que a educação formal não pode deixar de considerar, uma vez que estas estão mediando e remodelando todos os setores da vida humana, desta forma, conforme nos coloca Lévy (1998),

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998, p.17).

É perceptível, entre os professores, que os novos conceitos e tendências advindos com a emergência das tecnologias têm surpreendido, até porque, todos os meios sociais e as formas de interação e de relações, sobremaneira, o modo de falar, ler, escrever, comunicar e relacionar-se com o outro, está exigindo multiletramentos para a construção de sentidos nas relações e nas comunicações, dentro e



fora das salas de aula. Desta forma, os professores, usuários ou não das tecnologias de comunicação e informação sentem, cada vez mais, a necessidade de adequarem suas práticas pedagógicas.⁵

Nas escolas são encontradas novas tecnologias, as lousas digitais, as “web-aulas, as videoconferências, os jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, Datashow, laptops, notebooks, tabletes, e-books, [...]” (SALES, 2014, p. 230), que têm se constituído como alguns exemplos de equipamentos e componentes pedagógicos presentes no cotidiano das escolas. No entanto, é possível identificar que muitos dos equipamentos e componentes tecnológicos estão desatualizados, trancados em armários, sem a presença da internet e os professores não conseguem utilizá-los em suas práticas pedagógicas.

Os desafios em relação ao uso das tecnologias digitais são muito grandes, representam, de um lado, avanços significativos para os processos de ensino e de aprendizagem, quando os equipamentos são utilizados de forma significativa e pedagógica, de outro, porém, quando são utilizados apenas como instrumentos ilustrativos, a técnica pela técnica, o instrumento pelo instrumento, não garantem qualidade e ou indicam que as tecnologias estão oferecendo benefícios à aprendizagem dos estudantes e à qualidade da educação, como exposto por Kenski (2003),

[...] Muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado (KENSKI, 2003, p. 4).

No processo de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias, compreende-se que o papel do professor é tornar-se um agente mediador da aprendizagem, uma vez que já estão colocados os desafios de incorporar às práticas pedagógicas as ferramentas tecnológicas, pois, o que se pretende é acrescentar as novas invenções às práticas existentes que foram de extrema importância e que, podem ser potencializadas e ressignificadas com os avanços das tecnologias digitais e da comunicação. E por novas, entende-se o significativo, a oportunidade de criar novos horizontes interpretativos, outras formas de significar e ressignificar as práticas educativas, as práticas pedagógicas dos professores, as informações, e os conhecimentos trazidos pelos estudantes e os produzidos ao longo da história da humanidade.

⁵ Partes destes excertos fizeram parte da fundamentação teórica do artigo *Multiletramentos e tecnologias presente na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no ensino médio*, apresentado no GELCO 2017.

Nesse contexto, acredita-se que, com o uso das tecnologias digitais, a aprendizagem passa por um processo de transformação e de ressignificação em relação aos tempos e espaços, tornando-se mais participativa, coletiva, colaborativa, deixando seu caráter solitário e individual. Nesse viés, é possível às pessoas, interagir, aprender e produzir, em espaços virtuais, em que a presença física não se faz mais necessária, as distâncias são encurtadas, e barreiras sócio, históricas e culturais podem ser transpostas, possibilitando acesso às informações e aos conhecimentos, conforme proposto por Kenski (2003),

A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003, p.6).

As informações são flexíveis, podem ser produzidas, transmitidas e moldadas pelos sujeitos da comunicação, leitores e produtores textuais. As tecnologias digitais da comunicação e informação oferecem ferramentas e metodologias que possibilitam o desenvolvimento de atividades diferenciadas, desenvolvendo outras habilidades dos estudantes no processo de produção e aquisição do conhecimento em língua portuguesa.

Com base nas reflexões acerca dos multiletramentos e as das transformações ocorridas na sociedade e conseqüentemente na educação em decorrência das novas tecnologias digitais, pode-se considerar que estas são importantes e necessárias para o processo de aprendizagem, pois contribuem para a ressignificação dos sentidos nas práticas sociais e nas práticas de leitura e escrita, dentro e fora dos ambientes escolares, proporcionando, também, aos professores, possibilidades de ressignificação de suas práticas pedagógicas.

3. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao tomar como objeto de estudo a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa de Escolas Públicas, faz-se necessário considerar questões importantes relativas à complexidade e subjetividade que subjazem ao tema, porque envolvem seres humanos, comportamentos e práticas sociais, múltiplas realidades em contextos historicamente construídos. O estudo realizado é um recorte de uma pesquisa mais ampla, destinada à conclusão de Mestrado.

Para a elaboração do presente artigo, escolheu-se a abordagem qualitativa. Dessa forma, o ambiente natural é espaço privilegiado de todos os dados da pesquisa e o pesquisador é um instrumento importante do processo. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é descritiva, pois



sua função é descrever os processos e os resultados das pesquisas no momento da realização, assim “[...] não é vazia, mas coerente, lógica e consistente, os resultados são expressos, [...] em retratos [...] em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário” (TRIVIÑOS, 1987, p.128). Desta forma, o significado é essencial para a pesquisa qualitativa. O pesquisador precisa estar sempre atento, disposto a mudar o rumo da pesquisa quando os dados não são suficientes para dar respostas aos objetivos propostos. Na pesquisa qualitativa, o ir e o vir no processo do estudo faz com que o relatório final seja conclusivo quando todos os dados e todas as possibilidades chegarem ao fim e, nesse caso, faz-se necessária uma constante revisão teórica.

Os sujeitos são elementos essenciais para o fazer científico do pesquisar, e o pesquisador necessita escolher instrumentos de coleta de dados que possibilitem dar voz aos sujeitos, para retratar os dados que tornar-se-ão o *corpus* da pesquisa. Nesse caso, muitos pesquisadores optam por instrumentos como a entrevista semiaberta, a entrevista aberta ou livre, os questionários abertos, as observações livres, os métodos clínicos e de análise de conteúdos, pois esses dão liberdade para o sujeito se expressar diante do pesquisar, contribuindo para a fidedignidade dos dados coletados (TRIVIÑOS, 1987). Na presente pesquisa foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com perguntas abertas estruturadas e os dados coletados analisados de acordo com os fundamentos da análise de conteúdo (AC).

3.1 Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo (AC) é uma abordagem teórica metodológica, que compõe um conjunto de técnicas sistemáticas de análise de conteúdo das mensagens contidas nas comunicações, narrativas presentes nas respostas dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa sob os princípios da teoria de Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo apresenta-se como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Com a análise de conteúdo o pesquisador pode realizar uma leitura mais aprofundada dos materiais colhidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Ela oferece oportunidades de reinterpretar as mensagens, encontrar novos significados, utilizar as inferências e a criatividade do analista de conteúdo. Sendo assim, a disposição do pesquisador em aprofundar, de forma sensível e



criativa, demonstra que é possível realizar, a partir de uma mesma mensagem, várias leituras existentes nos contextos e no referencial teórico do pesquisador. Três fases distintas fazem parte da análise de conteúdo: a) a pré-análise, que deve envolver os processos relacionados à leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, referenciação dos índices, elaboração de indicadores e preparação do material; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados obtidos, no qual incluem as inferências e a interpretação.

A fase da pré-análise deu-se depois da leitura flutuante realizada em todo o material coletado dos questionários. Os dados coletados, motivados por impressões e orientações, possibilitaram a escolha do *corpus* da presente pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos de análise. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”, de acordo com Bardin (2011, p. 126). Depois de realizar o tratamento dos dados brutos da pesquisa, e com os dados preparados, passou-se à exploração do material, processo no qual foram definidas as unidades de análise em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC). “A unidade de registro significa a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade base visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). As unidades de registros podem ser: palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento e ou documento. Para essa pesquisa, as narrativas dos sujeitos dadas aos questionários aplicados formaram as unidades de registros (UR). A significação das mensagens formaram as unidades de contextos, o que possibilitou compreender as unidades de registro.

Finalizada a identificação, a codificação e a elaboração das unidades de análise, quais sejam Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC), passou-se para o processo de elaboração das Categorias de Análise (CA). Para Bardin (2011), as Categorias de Análise (CA) são considerações gerais compostas de recortes da realidade anunciada nas mensagens das comunicações, que envolvem observação sistemática de elementos comuns, que precisam ser agrupados tornando-se rubricas de análises da investigação proposta (BARDIN, 2011). A partir da materialização da análise das unidades de registro (UR) e das unidades de contexto (UC), emergiram os elementos comuns existentes nas mensagens das narrativas investigadas, dos quais surgiram categorias de análise.



4. ANÁLISE DOS DADOS - O QUE NARRAM OS SUJEITOS – CATEGORIA DESVENDADA

O recorte realizado para este estudo considerou as narrativas de sujeitos que receberam em seus excertos a presença das tecnologias na concepção de multiletramentos dos professores de língua portuguesa do ensino médio. Elegeram-se no recorte a categoria: A concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de ensino médio. Da questão: O que você concebe por multiletramentos? Depreendeu-se dentre os registros, de forma recorrente, que a questão do multiletramento está presente na prática do professor e se relaciona com a diversidade de linguagem, a inserção das novas tecnologias e das mídias digitais, bem como às questões culturais presentes nas concepções de multiletramentos⁶.

Alguns excertos analisados apontam que o professor do Ensino Médio apresenta uma prática diferenciada, tanto no que tange às práticas didáticas pedagógicas, como as possibilidades de criação de novos e outros significados, valorizam as várias linguagens, os aspectos culturais de referência das pessoas e a inserção das mídias. Conseguem perceber a necessidade de um ensino que vai além do texto impresso conforme o registro dos sujeitos:

(S)AnaE1- *Uma vez que a sociedade funciona a partir da diversidade de linguagens, o multiletramento é toda inserção de mídia, principalmente digitais nas práticas pedagógicas para a formação do sujeito além de um trabalho que também parte das culturas e de gêneros.*

(S)AliceE1- *Concebo com uma visão de ensino que vá além do quadro e do texto impresso. Nessa proposta buscamos ensinar **utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam.***

Das narrativas, infere-se que os professores veem o ensino com outras possibilidades por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos, mostrando que sua prática pedagógica está voltada para ações diferenciadas que envolvem a interação social e os conhecimentos dos multiletramentos. A partir do excerto da narrativa de Alice E1 [...] ***Nessa proposta buscamos ensinar utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam,*** depreende-se que a professora apresenta uma mudança de postura frente ao processo pedagógico de ensino de linguagem, pois, admite que é necessário, além de entender que o sentido não está ou é dado apenas de maneira escrita e impressa. Mas pode estar presente em outras formas de comunicar, como a gestual, musical, sonora, corporal, midiática e

⁶ Partes das análises apresentadas neste artigo foram apresentadas no artigo *Multiletramentos e tecnologias presente na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no ensino médio*, apresentado no Gelco 2017.



outras. E assim, busca utilizar os conhecimentos que os estudantes possuem a respeito das tecnologias digitais e das mídias, reconhecendo que, com a integração dos vários sentidos, a presença das multimodalidades, a urgência dos discursos polifônicos, a rapidez com que as informações chegam e se transformam em decorrência dos avanços da internet, conforme preceituado por Rojo (2015), não faz sentido continuar apenas com práticas de letramentos arraigadas, únicas e exclusivamente, ligadas às questões tradicionais e estruturais da língua/linguagem.

Conforme Monte Mór (2010) é possível que as várias formas de representar e fazer significar possa conviver, não se tratando de exclusão e ou de soberania de uma nem de outra, mas como formas complementares de produção de sentido.

Na busca de outros significados, a concepção de multiletramentos ligada ao *desenvolvimento de habilidades de escrita de textos digitais*, conforme explicitado por (S) **Esmeralda E5**, sugere que a professora entende que a utilização das tecnologias digitais, das mídias e multimídias, no ensino e na aprendizagem de linguagens contribui para a autonomia e autoria dos estudantes, indicando que reconhece a necessidade de inserção destas na prática pedagógica, para o desenvolvimento do conhecimento crítico do estudante, da melhoria de sua prática, bem como o desenvolvimento de uma educação significativa e conectada com as mudanças ocorridas na atualidade, valorizando a multimodalidade.

(S)BarbaraE2- *Socialização, ou seja, a sociedade funcionando a partir de uma diversidade de linguagens e mídias.*

(S)EloinaE5- *Ensino de letramentos múltiplos, múltiplas linguagens, por meio de atividades inovadoras que podem ser embasadas por contextos virtuais, por exemplo.*

Depreende-se, ainda, que os professores, concebem o multiletramento pelo viés dos “multis” presentes nessa concepção, quais sejam, multilinguismo e multiculturalidade, proposto Rojo (2013, p. 14),

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (ROJO, 2013, p. 14).

No que se refere à multiplicidade de linguagens, depreende-se do depoimento das professoras, um conhecimento das teorias que envolvem a pedagogia dos multiletramentos, fato este observado na

fala de (S)CarlaE3, quando cita Rojo, bem como ressalta as características presentes na concepção de produção, recepção, circulação de informação e de sentidos que envolvem os conhecimentos da linguagem. Na educação, no ensino de língua portuguesa é muito importante o conhecimento das teorias pelos professores, pois na medida em que vão trabalhando os novos conceitos e adentrando as pedagogias recentes, podem fortalecê-las, contestá-las, bem como ressignificá-las diante de suas práticas pedagógicas e das realidades vivenciadas com seus estudantes.

(S) CarlaE3- *Segundo Rojo, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual, mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização.*

O excerto da fala de (S) Carla E3 *não se vivencia mais uma produção estritamente individual, mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização*, infere-se que a professora, por conhecer as possibilidades desencadeadas pelo uso dos multiletramentos, ligados ao uso das tecnologias da informação e comunicação, reconhece que é possível haver outras formas de produção, de leituras, análises, enfim, de comunicação e significação das coisas e conhecimentos já existentes, por meio da participação, da colaboração e das mudanças ocorridas no modo de produção. Nesse contexto, entende que todas essas práticas que envolvem os conceitos de colaboração e interatividade, vão muito além, da presença física, da escrita, do material impresso. De acordo com Kenski,

[...] as tecnologias digitais de comunicação e de informação possibilitam novas formas de aprendizagens. Proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual. [...] A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode ser dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003, p.5-6).

Dos excertos acima, ressalta-se que os processos de ensino, mediados pelos usos das tecnologias midiáticas da informação e da comunicação, são espaços colaborativos de aprendizagem, que exigem novas e outras posturas, tanto dos professores quanto dos alunos diante da aprendizagem. Dos professores, são exigidas atitudes e metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, que os estimulem ao trabalho coletivo para alcançar objetivos comuns, proporcionando autonomia e autoria. Dos estudantes, compromisso, envolvimento com os processos coletivos, responsabilidade com a própria aprendizagem, espírito investigativo e o desenvolvimento de competências como: “[...] autonomia e interdependência, flexibilidade, o desafio de lidar com

pensamentos divergentes, [...] avaliação permanente e a análise dos processos e dos procedimentos utilizados individual e coletivamente para alcançar os resultados”, conforme Kenski (2003, p. 9).

No bojo das reflexões trazidas por meio das teorias acerca da mediação das tecnologias da informação e da comunicação, das mídias e das multimídias, há uma mudança na relação das pessoas com o conhecimento, nas formas de criar, de ensinar e de aprender, conforme podemos observar em Lemke (2010, p. 463) “Tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente, não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam.”

Ainda na esteira das concepções dos multiletramentos ligados às novas tecnologias, destacam-se os excertos das narrativas de (S) Gabriel E7 e (S) Geovana E7,

(S)GabrielE7- *Multiletramentos são formas de ensinar diversificadas, que incluem textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, etc.*

(S)GeovanaE7- *uma linguagem híbrida.*

Os excertos expressam ainda, que os professores compreendem a importância de considerar, na produção textual, aspectos além dos linguísticos, como as imagens, sons, movimentos na leitura e produção dos textos a serem trabalhados na escola. A esse respeito, Rojo ressalta a importância do trabalho com letramentos múltiplos e letramentos multissemióticos dos textos presentes na sociedade e na escola, que se apresentam de muitas formas, integrando muitos modos de se constituírem, assim,

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...] as cores, as imagens, os sons, o *design*, etc. que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107).

O desenvolvimento, na escola, de letramentos multissemióticas, oferece aos estudantes oportunidades de contato com uma diversidade de modos e de criação de outros sentidos, que podem contribuir para a resignificação da aprendizagem, abrindo espaços para a autonomia e a autoria crítica do sujeito contemporâneo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo apontaram que os professores de Ensino Médio, sujeitos da pesquisa, estão preocupados com a prática pedagógicas diante dos avanços da sociedade. Por meio da análise dos dados apresentados, depreendeu-se que os professores percebem que o ensino já não se faz mais somente com texto impresso, mas com a possibilidade dos recursos tecnológicos e midiáticos. Deixaram transparecer que suas práticas pedagógicas estão voltadas para ações significativas, envolvendo novos recursos e posturas diferenciadas frente aos alunos, à cultura destes e às questões sociais que envolvem interação social, conhecimentos dos multiletramentos e letramentos críticos.

Nesse sentido, diante da concepção que os professores apresentam em relação aos multiletramentos ligados aos usos das tecnologias da informação, no sentido de produção e ressignificação de sentidos, demonstram que essas ações estão contribuindo para ressignificar a prática pedagógica de língua portuguesa do ensino médio.

Convém ressaltar que essas conclusões são válidas, porém, não únicas e soberanas, sendo necessários outros estudos, no intuito de corroborar essas reflexões e ampliar o escopo aqui apresentado, considerando a imensa complexidade do tema e a incompletude que permeia um recorte apresentado em um artigo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês por Mara Ensantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.



LEMKE, J. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, nº 49, 2010. 455-479

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MONTE MÓR, W. M. **Multimodalidades e Comunicação: Antigas Novas Questões no Ensino e Línguas Estrangeira**. SR. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. Série Estratégias de ensino: 40. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Série Estratégias de ensino: 52. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOARES, M. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: SOARES, M. **Letramentos: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

